

# PATRIMONIO Y EDUCACIÓN UNA PROPUESTA INTEGRADORA



María Guzmán Pérez  
(Coordinación científica)







**Edita:**

Grupo de Investigación Patrimonio y Educación (HUM-221)

Universidad de Granada/Junta de Andalucía

**ISBN: 978-84-608-3894-4**

**ISBN Volumen 1: 978-84-608-3895-1**

© **Los derechos de autor de todos los artículos de este libro pertenecen a sus respectivos autores**

**Coordinación científica:** María Guzmán Pérez

**Corrección editorial:** Yolanda Guasch Marí



# PRESENTACIÓN

Presentamos a continuación el conjunto de comunicaciones que fueron presentadas en el Congreso Internacional de Patrimonio y Educación. Tal actividad tuvo lugar en la Universidad de Granada en mayo de 2014, contando para ello con la colaboración de la misma, así como de la Universidad Complutense de Madrid y la Universidade do Oporto.

Aunque en un principio se pensó en la edición impresa, han sido las recomendaciones de los miembros asistentes y de las Comisiones, quienes indicaron esta vía, por ser más eficaz, llegar a un mayor público y facilidad de consulta. Estamos en la era de la tecnología y no de Gutenberg. Así se ha hecho.

Aparecen todas las comunicaciones recibidas, incluso aquellas personas que no las enviaron, se las hemos solicitado a posteriori. Solo existen esas ausencias por voluntad y decisión de los titulares.

Por razones de peso en la red y densidad de páginas, quedan estructuradas en dos volúmenes para su mejor manejo. En ambos, quedan estructuradas las siete secciones del congreso, convertidas en núcleos vertebradores para la organización y secuencia de temas y autores.

El contenido es muy plural, tal cual pretendíamos y fue el desarrollo del evento. Riqueza que nos permite conocer, difundir y ampliar la diversidad que implica el concepto patrimonial y su referencia en el ámbito educativo.

De esa riqueza aprendemos algo y, sobre todo, pretendemos sea una referencia para posteriores encuentros. Además de la contribución al variado y no acotado campo epistemológico y conceptual.

Dado que el contenido es el mismo, hemos optado por un concepto de libro y no de actas. Es una licencia formal justificada por razones curriculares, ya que puntúa más en cualquier baremo y no afecta a la esencia del mismo.

Han salido a la mayor celeridad, pues concluido el congreso y el verano, tuvimos que ultimar temas pendientes. Buscando el cuidado hemos remitido a cada autor su contribución al detectar problemas de adaptación de las citas, bibliografía... Aunque estaba establecida la homogeneidad, no siempre se cumplió, y, en ocasiones, al proceder a su maquetación se descompusieron formatos, títulos o imágenes. El nuevo material, sin más dilaciones, lo tenéis disponible en [www.patrimonioyeducacion.com](http://www.patrimonioyeducacion.com).

No podemos concluir sin dar las gracias a las personas que participaron en el Congreso, en especial a quienes habéis hecho posible este compendio con vuestras comunicaciones. Mención especial a los miembros de la Comisión Científica, a los ponentes por sus científicas aportaciones y a los compañeros del departamento, que han colaborado en el mismo.

Finalmente, realidad hecha posible por la eficacia, dedicación, capacidad y trabajo de Yolanda Guasch Marí. Sin su actuación no hubiera sido posible.

María Guzmán Pérez  
Presidenta del Congreso y Catedrática de  
la Universidad de Granada.



# ÍNDICE

---





## Sección 1

# ESPACIOS MUSEOGRÁFICOS Y EDUCACIÓN

### LA CURRÍCULA EDUCATIVA Y LA ACCESIBILIDAD AL PATRIMONIO ARTÍSTICO MEDIANTE LOS MUSEOS VIRTUALES

Atencia Barrero, Pedro / Álvarez Rodríguez, María Dolores y Bellido Márquez, María del Carmen   pág. 17

### CLAVES MUSEOGRÁFICAS PARA LA INTERPRETACIÓN EDUCACIONAL DEL PATRIMONIO. UNA VISIÓN HACIA EL FUTURO

Coma Quintana, Laia y Martín Piñol, Carolina   pág. 27

### EL MUSEO DE LA EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DEL PAÍS VASCO: ESPACIOS HISTÓRICO-EDUCATIVOS

Dávila Balsera, Paulí y Naya Garmendia, Luis María   pág. 35

### HACIA UN MODELO DE BUENAS PRÁCTICAS PARA UN MUSEO VIRTUAL 2.0 DE PEDAGOGÍA, ENSEÑANZA Y EDUCACIÓN

González Santana, Alazne   pág. 43

### ESCULTURA CONTEMPORÁNEA DE MIQUEL NAVARRO: UN TALLER DIDÁCTICO PARA FAMILIAS EN EL INSTITUT VALENCIÀ D'ART MODERN

Hernández Ríos, María Luisa   pág. 51

### LOS JÓVENES EN EL MUSEO. ESTRATEGIAS EDUCATIVAS

Hervás Avilés, Rosa María / Tiburcio Sánchez, Elena y Tudela Romero, Raquel   pág. 59

### DIDÁCTICA Y MUSEOGRAFÍA APLICADA A LOS REFUGIOS ANTIAÉREOS DE LA GUERRA CIVIL ESPAÑOLA

Jaén Milla, Santiago   pág. 67

### EL MUSEO COMO HERRAMIENTA EDUCATIVA PARA TODOS. UNA PROPUESTA METODOLÓGICA DESDE LA TRADUCCIÓN

Jiménez Hurtado, Catalina / Seibel, Claudia y Soler Gallego, Silvia   pág. 75

**INCLUSIÓN Y APRENDIZAJE DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD EN LOS MUSEOS. NECESIDADES, RETOS Y OPORTUNIDADES**

Jiménez Velayos, María

pág. 83

**O MUSEU DO FALSO: UMA EXPERIÊNCIA COLABORATIVA EM TORNO À NOÇÃO DA CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADE**

Macário, Rui

pág. 91

**EDUCACIÓN, PATRIMONIO ARQUEOLÓGICO Y TACS. UNA FORMA DE MEJORAR LOS PROCESOS EDUCATIVOS**

Martos Hermoso, Juan Ángel

pág. 99

**LAS “ANFITRIONAS” EN LA FUNDACIÓN ANTONI TÀPIES. ENTRE LA EDUCACIÓN EN MUSEOS Y CREACIÓN ARTÍSTICA**

Portolés Argüelles, Lara F.

pág. 105

**APRENDIENDO EN EL MUSEO MEDIANTE APLICACIONES INTERACTIVAS**

Sardá Sánchez, Raquel y Roncero Palomar, Ricardo

pág. 111

**MUSEOGRAFÍA DIDÁCTICA DE UNA INTERVENCIÓN PATRIMONIAL EN EL ARCO ROMANO DE CABANES Y LA VÍA AUGUSTA**

Selma Castell, Sergi

pág. 119

## Sección 2

### **PATRIMONIO Y ENSEÑANZA OBLIGATORIA: CALIDAD Y FORMACIÓN DEL PROFESORADO**

**ENSEÑAR MATEMÁTICAS A PARTIR DEL FOLCLORE**

Albanese, Veronica

pág. 125

**EN BUSCA DE IDENTIDAD: PROYECTO DE INICIACIÓN A LA INVESTIGACIÓN BASADA EN LAS ARTES EN SECUNDARIA**

Bajardi, Alice y Álvarez Rodríguez, María Dolores

pág. 133

**EL PAPEL DE LA LEY Y DE LA EDUCACIÓN EN LA CONSERVACIÓN DE LOS BIENES DE INTERÉS CULTURAL. EL CASO DE LA SIERRA SUR DE JAÉN**

Bonilla Martos, Antonio Luis

pág. 137

<b>EL ARTE COMO MEDIO PARA APRENDER LA DIVERSIDAD. UNA PROPUESTA TRANSVERSAL</b> Fernández del Campo Barbadillo, Eva / Ibáñez López, Cayetana / López Arnáiz, Irene/ Román Aliste, Sergio y Santamaría, Ana Esther	pág. 145
<b>CLAVES PARA LA EDUCACIÓN PATRIMONIAL DEL CONJUNTO MONASTERIAL DE SAN MILLÁN DE LA COGOLLA</b> Gil-Díez Usandizaga, Ignacio	pág. 153
<b>LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN EDUCACIÓN ARTÍSTICA Y CULTURAL EN EL CONTEXTO ESCOLAR EUROPEO</b> González-Benito, Ana María y Calvo del Olmo, José Manuel	pág. 159
<b>LOS CÓDIGOS QR Y SU POTENCIAL COMO HERRAMIENTA DE EDUCACIÓN PATRIMONIAL INTERDISCIPLINAR EN LAS AULAS</b> Llonch Molina, Nayra y Martín Piñol, Carolina	pág. 167
<b>EL VALOR EDUCATIVO DEL PATRIMONIO HIDRÁULICO. LA ACEQUIA MAYOR DE MULA (REGIÓN DE MURCIA)</b> López Fernández, José Antonio	pág. 179
<b>EL PATRIMONIO MUSICAL COMO RECURSO DIDÁCTICO EN EDUCACIÓN PRIMARIA. REFLEXIONES Y PROPUESTAS</b> Palma Valenzuela, Andrés	pág. 187
<b>A FUNÇÃO SOCIAL DA HISTÓRIA E A IMPORTÂNCIA DA HISTÓRIA LOCAL E PATRIMONIAL</b> Pinto Ribeiro, Cláudia y Marques Alves, Luís Alberto	pág. 195
<b>ANÁLISIS DE RECURSOS PARA LA EDUCACIÓN PATRIMONIAL. EL CASO DE «LITTLE EINSTEINS»</b> Rico Cano, Lidia y Triviño Cabrera, Laura	pág. 203
<b>EL «ARTE DE LEER ESCRITURAS ANTIGUAS». UN MANUAL UNIVERSITARIO DE PALEOGRAFÍA, PARADIGMA DE PATRIMONIO DOCUMENTAL</b> Sánchez González, Antonio	pág. 211
<b>HISTORIA DE ESPAÑA DE SEGUNDO DE BACHILLERATO EN EL MUSEO CARMEN THYSSEN MÁLAGA. PROPUESTA DIDÁCTICA PARA LA FORMACIÓN CIUDADANA</b> Serrano Moral, Carmen	pág. 219

**CASAS HERMANDADES: PUNTOS DE ENCUENTRO ENTRE EL SISTEMA EDUCATIVO Y EL PATRIMONIO. EXPERIENCIA PRÁCTICA EN LA MALAGUEÑA ARCHICOFRADÍA DEL HUERTO**

Torres Ponce, José Manuel

pág. 227

**EXPERIENCIAS DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN EDUCACIÓN INFANTIL. «LITTLE EINSTEINS» COMO RECURSO DIDÁCTICO PARA LA EDUCACIÓN PATRIMONIAL**

Triviño Cabrera, Laura y Rico Cano, Lidia

pág. 235

### Sección 3 CIUDAD Y PROYECCIÓN EDUCATIVA

**A CIDADE ENQUANTO FERRAMENTA DIDÁTICA AO SERVIÇO DO ENSINO DA HISTÓRIA**

Andrade de Matos e Castilho, Liliana

pág. 245

**LA CIUDAD DE MELILLA: ENSANCHE Y MODERNISMO**

Arias Romero, Salvador Mateo y Martínez Martínez, Juan Miguel

pág. 249

**EDIFICIO HISTÓRICO SAN PABLO DE LA COMPAÑÍA DE JESÚS DE MOLVÍZAR**

Arias Romero, Salvador Mateo y Ortiz Béjar, Luis

pág. 255

**LA INFLUENCIA ESCONDIDA DE LA ARQUITECTURA EN EL DESARROLLO DEL INDIVIDUO DESDE SU INFANCIA**

Biasco, Raffaele y España Rodríguez, Rocío

pág. 261

**EL PATRIMONIO ARQUITECTÓNICO COMO TERRITORIO OPERATIVO DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA. EL CASO DE LOS POBLADOS DIRIGIDOS DE MADRID, 1957-1963**

Calvo del Olmo, José Manuel y González Benito, Ana María

pág. 268

**LOS ANÁGLIFOS COMO MEDIO DE VISUALIZACIÓN TRIDIMENSIONAL EN CLASE: PATRIMONIO HISTÓRICO DE LA CIUDAD DE GRANADA EN 3D**

Castro Torres, José Juan

pág. 277

**EL PATRIMONIO HISTÓRICO DE LA CIUDAD DE GRANADA A TRAVÉS DE LA FOTOGRAFÍA TRIDIMENSIONAL Y EL TRABAJO INTERDISCIPLINAR ENTRE ALUMNOS DE LA UNIVERSIDAD DE GRANADA**

Castro Torres, José Juan / Rivas López, Esteban José / Arredondo Garrido, David / Jiménez Cuesta, José Ramón / García Gallardo, María Teresa / Prados García, Celia y López Nevot, José Antonio pág. 285

**CIUDAD EDUCADORA Y PATRIMONIO. UNA PROPUESTA DE MODELOS DE EDUCACIÓN PATRIMONIAL**

Coma Quintana, Laia pág. 293

**LA REVALORIZACIÓN DEL PATRIMONIO MONUMENTAL UBETENSE MEDIANTE SU CONSIDERACIÓN ESCENOGRÁFICA**

Del Corral del Campo, Francisco / Cachorro Fernández, Emilio y Palma Crespo, Milagros pág. 301

**“BURGOS, DE PUERTA A PUERTA”. UNA INVESTIGACIÓN MEDIANTE REALIDAD AUMENTADA Y CÓDIGOS QR**

García Andrés, Joaquín pág. 309

**APRENDE TU PROVINCIA: CASARICHE Y ESTEPA, DOS PUEBLOS OLIVAREROS EN LA SIERRA SUR DE SEVILLA. EXPERIENCIA DIDÁCTICA**

Macías Gómez, Dolores Cinta pág. 317

**DIDÁCTICA PATRIMONIAL Y DIFUSIÓN DE LA CULTURA**

Martínez Martínez, Silvia / Limbach, Christiane / Carlucci, Laura y Álvarez de Morales Mercado, Cristina pág. 329

**CÓMO EDUCAR EN EL ARTE DEL GRAFITI**

Parejo Jiménez, Noelia y Rodríguez Bolívar, Laura pág. 337

**EDUCACIÓN PATRIMONIAL EN ACCIÓN: REFLEXIONES A PARTIR DEL PROYECTO “EL LEGADO DE JORGE JUAN Y SANTACILIA (1711-1773) EN ALICANTE”**

Pernas García, Sara pág. 347

**LAS TIC Y EL PATRIMONIO CULTURAL EN SANTIAGO DE COMPOSTELA**

Picado Dopico, Lucía pág. 357

---

**LA ARQUEOLOGÍA COMO COMPETENCIA TRANSVERSAL. LAS VENTAJAS DE UNA CIENCIA  
MULTIDISCIPLINAR**

Ruiz Osuna, Ana

pág. 367

**LOS BARRIOS OBREROS Y LA INDUSTRIA AZUCARERA Y ALCOHOLERA EN ANDALUCÍA  
ORIENTAL**

Sánchez Sánchez, Francisco José

pág. 377



## Sección 1

# ESPACIOS MUSEOGRÁFICOS Y EDUCACIÓN



# LA CURRICULA EDUCATIVA Y LA ACCESIBILIDAD AL PATRIMONIO ARTÍSTICO MEDIANTE LOS MUSEOS VIRTUALES

**PEDRO ATENCIA BARRERO, MARÍA DOLORES ÁLVAREZ RODRÍGUEZ y MARÍA DEL CARMEN BELLIDO MÁRQUEZ**

Universidad de Granada

## 1. INTRODUCCIÓN

La inclusión de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TICs) en el ámbito docente está enriqueciendo la Educación. Internet se ha convertido en una nueva herramienta sencilla y cómoda, donde encontramos gran cantidad de museos virtuales. A través de este medio podemos realizar muchas de las actividades que antes se hacían mediante las visitas presenciales, contribuyendo a la mejora de la Educación Artística.

El objetivo de esta investigación está dirigido a analizar las características de los museos virtuales, en su aspecto educativo y su conexión con la curricula docente. Además, se estudiarán las definiciones de museo y museo virtual, se establecerán las diferencias entre un museo tradicional y un museo virtual, se determinarán las ventajas y desventajas educativas que presentan los museos virtuales y se estudiarán las características de los museos virtuales en Educación Artística.

La metodología desarrollada ha consistido en el estudio de la documentación impresa y on-line sobre el uso de las nuevas tecnologías (TICs) en la Educación Artística, destacando la clasificación de los tipos de visitas virtuales a museos, las características que poseen las actividades educativas realizables en ellos, su relación con la curricula educativa y las actividades que pueden ser desarrolladas en las clases, útiles para el docente y formativas para el alumno.

## 2. DESARROLLO Y RESULTADOS

### 2.1. Definición de museo

Etimológicamente, el término museo proviene

de la mitología griega. En su origen, un mouseion era un templo de las musas, un lugar sagrado que ellas frecuentaban. En la época de la dinastía Ptolemaica, el palacio de Ptolomeo Filadelfo, en Alejandría, destinó un edificio a la consagración de las artes y las ciencias, al que llamó museo. Estaba dedicado al desarrollo de todas las ciencias y además servía para las tertulias de los literatos y sabios, bajo el patrocinio del Estado.

La Ley 16/1985 de 25 de junio del Patrimonio Histórico Español<sup>1</sup>, en su Capítulo II, artículo 59.3, recoge la siguiente definición de museo: “*Son museos las instituciones de carácter permanente que adquieren conservan, investigan, comunican y exhiben para fines de estudio, educación y contemplación conjuntos y colecciones de valor histórico artístico, científico y técnico o de cualquier otra naturaleza cultural*” (pág. 18).

Por otro lado, el Consejo Internacional de Museos (ICOM) de la UNESCO nos facilita esta definición de museo<sup>2</sup>: “*es una institución permanente, sin fines de lucro y al servicio de la sociedad y su desarrollo, que es accesible al público y acopia, conserva, investiga, difunde y expone el patrimonio material e inmaterial de los pueblos y su entorno para que sea estudiado y eduque y deleite al público*” (2006). A su vez, el citado organismo, en la 22 Conferencia General de Viena<sup>3</sup> (Austria, 2007) definió el museo como “*una institución permanente, sin fines de lucro, al servicio de la sociedad y abierta al público, que adquiere, conserva, estudia, expone y difunde el patrimonio material e inmaterial de la humanidad con fines de estudio, educación y recreo*”.

En otro orden de cosas, Santibáñez<sup>4</sup> afirmó que (2006):

“*Las tecnologías de la información y comunicación (TIC) plantean un cambio radical en la educación, exigen unas*

estrategias y conocimientos específicos para acceder a una nueva forma de la adquisición de la información que mantienen al mundo comunicado sin barreras de tiempo y espacio”. (pág.155).

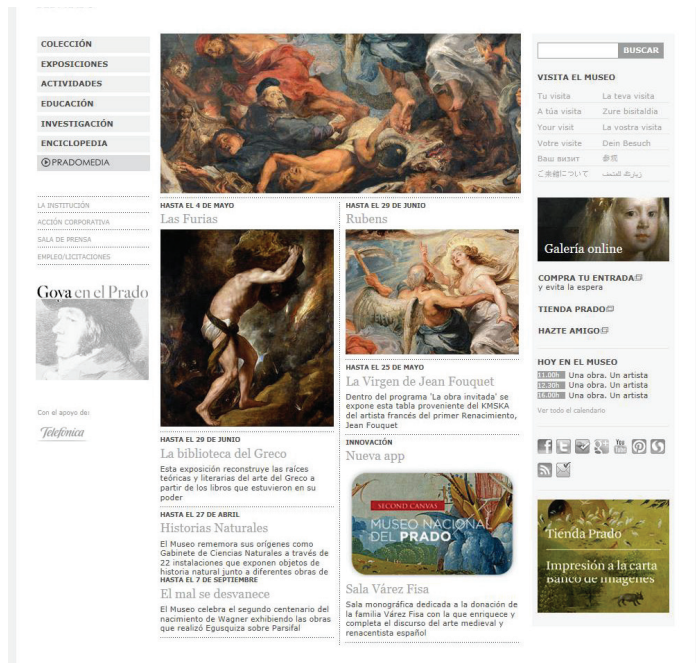


Fig. 1.Cita visual directa. Captura de pantalla de la Web del Museo del Prado. Extraído de <https://www.museodelprado.es/> con fecha de actualización 10 de abril de 2014.

Así, el museo virtual es un sitio Web que puede o no presentar partes del contenido físico del museo tradicional, que complementa la visita física al mismo. Nace con el desarrollo de las TICs y en palabras de Sabbatini<sup>5</sup> lo podemos definir como “una colección de objetos digitales organizados lógicamente, según el tema de interés, con métodos de interacción informatizados y con objetivos similares a los de cualquier museo, pero con acceso mundial mediante Internet” (2005). Un ejemplo de ello lo encontramos en el Museo Nacional del Prado de Madrid ([www.museodelprado.es](http://www.museodelprado.es)) que permite, entre otras opciones, informar sobre su acceso y la ubicación de sus colecciones en 3D, visitar su galería on-line (con las obras de su colección), ejecutar búsquedas avanzadas o consultar su enciclopedia on-line (Fig. 2.1.1).

Dentro de la tipología de museos, el museo virtual es un sitio Web que puede o no presentar partes del contenido físico del museo tradicional, para que pueda ser apreciado de una manera distinta y

complementaria a la que puede experimentarse en una visita física. El siguiente link alberga cerca de ocho mil enlaces de museos virtuales: <http://www.muselia.com/> (Fig. 2.1.2).



Fig. 2.Cita visual directa. Captura de pantalla de la web Muselia. Extraído de <http://www.muselia.com/> con fecha de actualización 20 de abril de 2014.

Por otro lado, entre las funciones del museo se encuentra la de contribuir a la educación de la sociedad. La función educativa y didáctica de los museos, implícita en ellos desde antiguo, se ha comenzado a llevar a la práctica desde 1974, año en que el ICOM<sup>6</sup> pensó que la educación y la comunicación debían incorporarse a los museos, y recomendó la creación del Departamentos de Educación y Acción Cultural (DEAC). La idea que fundamenta esta propuesta es que diferentes tipos de público mejoren su educación a partir de las propuestas museísticas.

## 2.2. Las TICs como herramientas de enseñanza-aprendizaje

La Red no sólo nos puede proporcionar una incalculable y valiosísima fuente de información, sino que también nos facilita contar con herramientas, aplicaciones o servicios Web que nos permiten crear contenidos, publicarlos y compartirlos a través de Internet, lo que conlleva un continuo proceso de innovación en el aula (Roig Vila, 2008; Infante, Gallego & Sánchez-Macías, 2013), sin olvidar que las TICs son medios y no fines. Por lo tanto, son instrumentos y materiales de información y formación que favorecen el aprendizaje, el desarrollo de habilidades, mediante distintas formas de aprender, con diferentes estilos y ritmos de los aprendices. Además, destacan Gairín (2010) (García y otros, 2013, pág.219), las TICs facilitan la creación colectiva de conocimiento. Para Valero (2009) la integración de las TICs en la educación tiene gran importancia por las siguientes razones:

1. Facilitar la alfabetización digital de los estudiantes.

2. Aprovechar las ventajas que proporcionan para mejorar la productividad en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En este sentido Marqués (2005) afirma que *“las Tic, bien empleadas, reducen el tiempo y el esfuerzo necesario para llevar a cabo múltiples actividades, y además permiten realizar otras que antes estaban fuera de nuestro alcance”*.

3. Innovar en las prácticas docentes.

A su vez, Ortiz (2011) afirma que el uso de las TICs en el aula proporcionan bastantes ventajas como son: interés, motivación, interacción, participación, aprendizaje a partir de los errores, interrelación profesor-alumno, aprendizaje cooperativo, interdisciplinariedad, alfabetización digital y audiovisual, acceso y selección de información, mejora de las competencias de expresión y creatividad, desarrollo de habilidades de expresión escrita, gráfica y audiovisual y visualización de simulaciones.

Por el contrario, la incorporación de las TICs puede provocar inconvenientes que en palabras de Marqués (2010) afectan al alumnado, dando lugar a adicción, aislamiento, cansancio visual o peligro de

contaminación de archivos.

A su vez, entre los inconvenientes para el profesorado, también Marqués (2010) destaca su necesaria formación y la dotación y mantenimiento de equipos.

Por otro lado, la propuesta de UNESCO<sup>7</sup> destaca tres enfoques en cuanto al uso de las TICs:

1. Fomentar la adquisición de competencias en TICs por parte de los docentes, a fin de integrar la utilización de las herramientas informáticas básicas en el currículo y en la pedagogía empleada.

2. Capacitar al educador de las competencias necesarias para utilizar conjuntamente metodologías didácticas y las TICs más idóneas, mejorando su metodología pedagógica, favoreciendo la comprensión del alumno, ayudándole a la resolución de problemas reales.

3. Aumentar la capacidad para innovar, producir nuevos conocimientos y fomentar la participación cívica, la creatividad cultural y la productividad económica.

## 2.3. Diferencias entre el museo tradicional y el museo nuevo

La nueva perspectiva sobre los museos que introduce la existencia del museo virtual queda

Tipo de cambio	Modelo tradicional	Modelo nuevo
<b>Epistemológico</b>	(Neo) positivismo (importan los datos)	Racionalismo (importan las teorías)
<b>Disciplinar</b>	Perspectiva descriptiva (enfoque taxonómico)	Perspectiva explicativa (enfoque racional)
<b>Museológico</b>	Museo almacén	Museo comunicativo
<b>Didáctico</b>	Enseñanza tradicional (educación transmisiva; aprendizajes receptivos)	Enseñanza renovada (educación centrada en el alumno; aprendizaje significativo)
<b>Del visitante</b>	Elites y expertos Actitud pasiva Intención contemplativa	Gran público, no experto Actitud activa Intención comprensiva.

Tabla 1. Clasificación de los cambios existentes entre el modelo tradicional de museo y el modelo nuevo.

sintetizada en la Tabla 1, según de Asensio y Pol<sup>8</sup> (2002).

#### 2.4. ¿Por qué utilizar los museos virtuales en educación?

Las ventajas de utilizar un museo virtual en la Educación en general y en Educación Artística son numerosas. Destacamos las siguientes:

- Es un recurso didáctico interactivo y bidireccional<sup>9</sup>, que permite una gran participación del profesorado y del alumnado, mediante el acceso rápido, directo y sin barreras a la información, estando disponible para un gran potencial de personas.

- Convierte el entorno de aprendizaje en motivador y diferente, debido a la exhibición, el uso del chat, del fórum, las visitas virtuales (interactivas o no), etc.

- Permite planificar una visita real y su contratación.

- Al ser un aprendizaje no formal, y teniendo en cuenta las afirmaciones de Fernández<sup>10</sup> este aprendizaje se caracteriza por tener metas y propósitos amplios, con un proceso de aprendizaje motivado y regulado por la propia persona, de forma voluntaria, insertándose en la vida cotidiana, para generar un producto o actuación, más que para adquirir contenidos de forma organizada.

- Ofrece la posibilidad de seleccionar los contenidos que el usuario desea consultar, personalizando el aprendizaje y permitiendo la conservación de la información.

#### 2.5. Características de las páginas Web de museos

A partir del análisis varias páginas Web sobre museos, se consideran que sus características fundamentales:

- Son páginas de fácil navegación y bien diseñadas, con motores de búsqueda que facilitan el acceso, presentan imágenes de las obras e incluyen bases de datos de las mismas.

- Permiten el acceso a una información gratuita, disponible en varios idiomas y que es ofrecida mediante diferentes medios.

- Incluyen información adicional sobre el museo.

Un ejemplo de lo expuesto es el Museo Sorolla<sup>11</sup>, el cual es una institución de titularidad estatal y gestionada por el Ministerio de Cultura, dependiente de la Dirección General de Bellas Artes y Bienes Culturales. Su visita virtual permite acceder (Fig. 3) a: información general, historia del museo, características de la colección (consulta del catálogo a través del Programa DOMUS<sup>12</sup>), recorrido de la visita, actividades programadas, servicios ofrecidos, bibliografía sobre el artista y enlaces de interés.

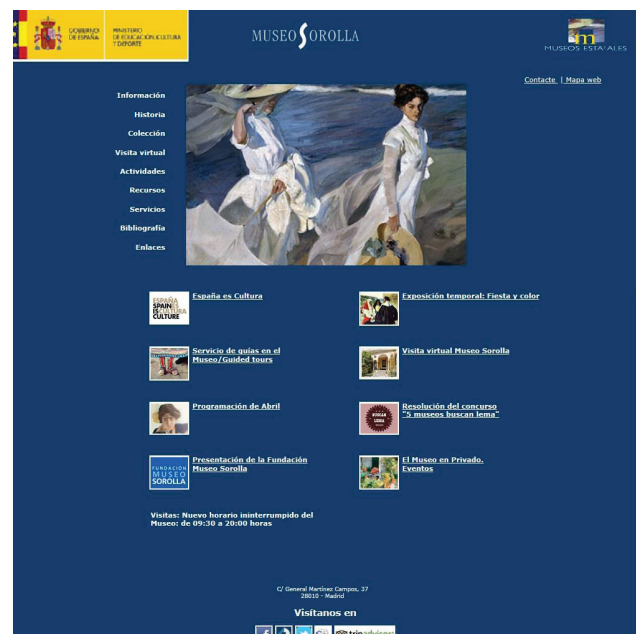


Fig. 3. Cita visual directa. Captura de pantalla de la Web del Museo Sorolla. Extraído de <http://museosorolla.mcu.es/index.html>, con fecha de actualización 25 de abril de 2014.

#### 2.6. Tipologías de los museos virtuales

Clasificación de los museos virtuales atendiendo a su tipología<sup>13</sup>:

1. Los museos tradicionales presentados como mundo virtual, son una proyección del museo físico en un espacio virtual, que se puede utilizar para mostrar exposiciones retiradas o para exhibir obras de la colección que estén almacenadas. Ejemplo de ello, es la Web del Museo Thyssen-Bornemisza de Madrid, que además mostrar las exposiciones temporales, permite disponer de las obras de la colección Carmen Thyssen-Bornemisza y realizar una visita virtual a sus salas (Fig. 4), etc. Se encuentra más información al respecto en el enlace: <http://www.museothyssen.org/thyssen/>

2. Museos que no tienen como referente un edificio arquitectónico construido, en el que albergar obra. La mayoría de ellos son de artistas contemporáneos. Estos museos crean una interface gráfica que puede incluir un edificio virtual imaginario, con elementos arquitectónicos tradicionales, organizando sus exhibiciones como un museo tradicional. Un ejemplo de este tipo de museo está disponible en <http://www.elmuseovirtual.com/index.php>. En sus páginas Web podemos encontrar artistas de los más diversos estilos y temáticas.

3. Museos puramente virtuales que no existen como edificio y que exploran las posibilidades tecnológicas para mostrar al público colecciones privadas de arte, exhibiciones sobre temas específicos

que existen físicamente como contenidos tradicionales pero que no están albergadas en edificios físicos. Como por ejemplo el museo imaginario <http://www.museoimaginado.com/>, donde se explora la pintura española de diversas épocas y estilos.

4. Museos virtuales sin referente físico y con exhibiciones virtuales que interpretan el concepto de museo como un espacio-tiempo abierto permanentemente a la exploración de los usuarios, a través de la interacción, con contenidos elaborados específicamente para una interpretación contemporánea, orientada a la presentación y provocación de objetos museísticos.

5. Los museos interactivos mantienen alguna relación con el museo físico, pero además reinventa o añade elementos o servicios, involucrando a los visitantes en actividades interactivas. Así, el siguiente enlace nos ofrece un claro ejemplo de este tipo de museos: [http://mnceramica.mcu.es/exp\\_china/Default.htm](http://mnceramica.mcu.es/exp_china/Default.htm).

## 2.7. Clasificación de las visitas al museo virtual

Según Sabbatini<sup>14</sup>, las visitas virtuales a museos se podrían clasificar fundamentalmente en tres tipos:



Fig.4. Cita visual directa. Captura de pantalla de la Web del Museo Thyssen-Bornemisza de Madrid. Extraído con fecha de actualización 7 de mayo de 2014 de [http://www.museothyssen.org/app/visita\\_virtual\\_Coleccion/visita\\_virtual\\_es\\_planta\\_2.html](http://www.museothyssen.org/app/visita_virtual_Coleccion/visita_virtual_es_planta_2.html).

1. El tipo más sencillo y asequible estaría constituido por un conjunto de páginas Web, dispuestas de forma lógica y con el objetivo de proveer una visita guiada a las instalaciones de los museos. Un claro ejemplo es el Museo Andy Warhol (Fig. 5), cuya galería virtual se caracteriza por su realismo, sencillez y facilidad.

2. El segundo utilizaría ambientes en 3D navegables, que proporcionan una sensación mínima de presencia, pero que resultan en una experiencia solitaria para el visitante. Ejemplo: <http://www.mcu.es/museos/CE/ExpoVisitVirtuales/ExpVisitasVirtuales.html>.

3. Por último, una visita virtual en un ambiente de simulación 3D ofrecería una ampliación del real, permitiendo al visitante una mayor libertad e interactividad. El grado máximo de visita virtual sería aquel que permitiera la interacción en tiempo real entre los visitantes reales y los virtuales. Un claro ejemplo es arsVIRTUAL. Nos ofrece una oportunidad única de visitar virtualmente en 3D los principales monumentos de diferentes países, entre ellos España, América Latina y Marruecos, así como conocer la labor que se viene realizando en las áreas de la digitalización y la conservación de nuestro Patrimonio. [http://www.fundacion.telefonica.com/arsvirtual/que\\_es/index.htm](http://www.fundacion.telefonica.com/arsvirtual/que_es/index.htm).

## 2.8. ¿Qué características poseen las actividades educativas que podemos realizar con los museos virtuales?

Además de la búsqueda de información y la visualización de obras de arte, el museo virtual posee las siguientes características, que favorecen la realización de actividades educativas:

1. Las actividades en línea de los museos virtuales están diseñadas para que las personas que naveguen por ellas exploren e interactúen, mediante la utilización de las diversas herramientas y estrategias para responder a la diversidad de conocimiento y experiencia de los visitantes.

2. Sus exhibiciones virtuales son abiertas y flexibles, de horario continuado y permiten al visitante invertir el tiempo que necesite y acceder a la información que seleccione.

3. Los recursos en línea favorecen el espíritu investigador, de forma individual o grupal.

## 2.9. Algunas actividades didácticas para realizar con museos virtuales

Son variadas las actividades a desarrollar en las clases de Educación Artística por profesores y alumnos haciendo uso de los museos virtuales.

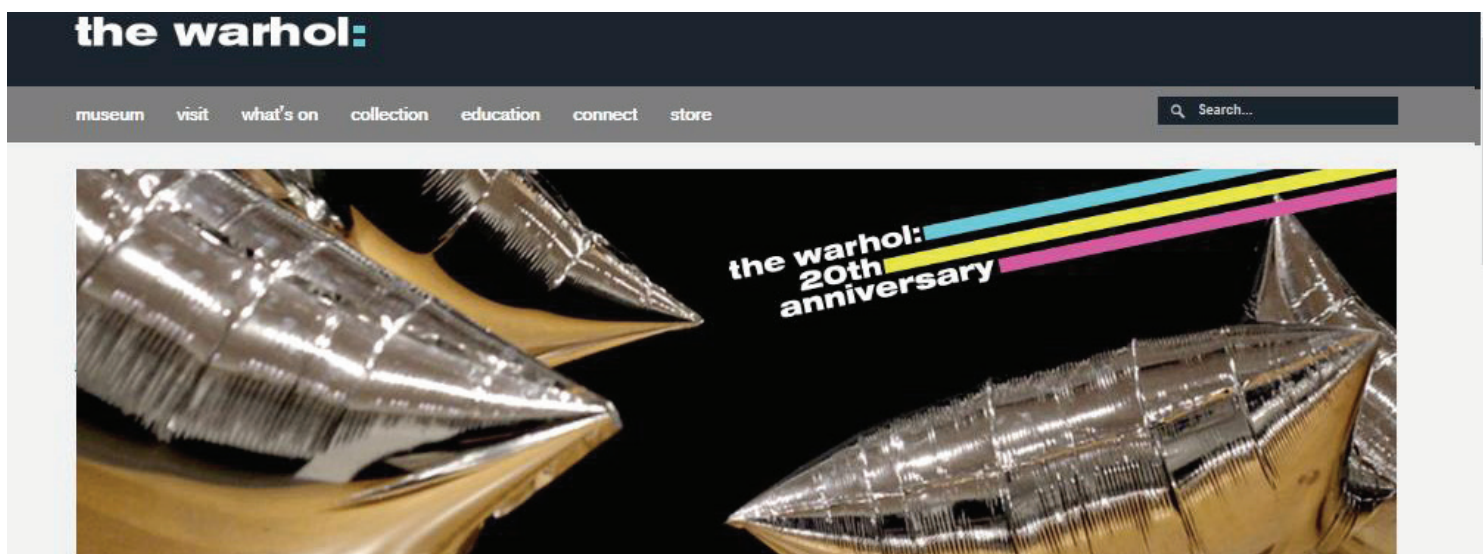


Fig. 5. Cita visual directa. Captura de pantalla de la Web del Museo Andy Warhol de Pittsburgh. Extraído con fecha de actualización 9 de mayo de <http://www.warhol.org/>.

Actividades para el profesorado:

- Seleccionar las páginas Web de los museos virtuales, según los contenidos de éstas, su grado de interactividad, su temática, etc., en relación a los alumnos participantes y al curriculum educativo
- Clasificar los museos según sus tipologías y elaborar con ellos un listado, disponible en el Departamento, que permita su utilización en cada periodo académico.
- Valorar las actividades interactivas que ofrecen los museos, en relación al refuerzo de conocimientos y el desarrollo de habilidades informáticas.
- Programar una visita a un museo tradicional con el alumnado, a partir de la información on-line disponible.

Actividades para el alumnado:

- Buscar información sobre diferentes obras de arte, referidas a un autor o a un período artístico, consultando varios museos y crear de un archivo de textos imágenes.
- Planificar una visita real a un museo de su ciudad.
- Utilizar los documentos disponibles en la Web de un museo virtual, haciendo uso de las actividades que ésta propone.

### 3. CONCLUSIONES

En primer lugar, la importancia de la educación artística es una de las bases esenciales del desarrollo personal y social del individuo. Por medio del arte, se puede mejorar su formación intelectual y personal; ya que se favorece la observación, la experimentación sistemática y la creatividad. Gracias a los museos virtuales el docente puede acercar esa riqueza cultural al alumno, consiguiendo, a la vez, fomentar la proyección social del museo como un medio educativo y didáctico.

También, la educación en los museos ha pasado de ser una actividad secundaria de los mismos a

constituir una de sus principales funciones. Para lograr realizar esta importante labor, los museos actuales ofrecen nuevas actividades educativas que exigen modificar la metodología de enseñanza de materias artísticas, incorporando recursos virtuales.

Asimismo, se determina que la definición tradicional de museo ha sido renovada, ya que existen una variedad de instituciones museísticas que tienen un claro propósito educativo y parten de las necesidades e intereses de su público, para ofrecer distintas formas de acceso a la información y la educación (entre ellos los museos virtuales).

Además, el utilizar los museos virtuales de Bellas Artes como nuevos instrumentos para la enseñanza y aprendizaje en las clases de Educación Artística pone a disposición del docente una nueva herramienta que invita a la innovación en la práctica educativa.

Por último, se destaca que la utilización de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación en el ámbito de la Educación Artística en la actividad didáctica, logrando que los alumnos adquieran, entre otras, la Competencia Digital y la gestión de la información.

### NOTAS

<sup>1</sup> Extraído de <http://www.mcu.es/patrimonio/docs/ley16-1985.pdf> con fecha de actualización 10 de abril de 2014.

<sup>2</sup> Definición del término “museo” utilizado en el Código de Deontología del ICOM para los Museos son provisionales y están destinadas a la interpretación de éste. Las definiciones de “museo” utilizadas en los Estatutos del ICOM siguen vigentes hasta que se haya ultimado la revisión de éstos. Información extraída con fecha de actualización 14 de abril de 2010 de <http://www.icom-ce.org/recursos/File/Permanentes/Documentos%20ICOM/codigo%20deont%20nueva%20version%20enero07.pdf>

<sup>3</sup> Estatutos del 22 Conferencia General de Viena (Austria), 2007. Podemos consultar las actas del Congreso en la siguiente dirección: [http://www.icomoesterreich.at/shop/data/container/Archiv/2007%20ICOM%20Generalkonferenz/2008\\_ICOM\\_GK\\_Proceedings\\_spain.pdf](http://www.icomoesterreich.at/shop/data/container/Archiv/2007%20ICOM%20Generalkonferenz/2008_ICOM_GK_Proceedings_spain.pdf)

<sup>4</sup> Recuperado de SANTIBÁÑEZ, José Fina. “Los museos virtuales

como recurso de enseñanza-aprendizaje”, *Revista Comunicar*, 27, pág. 155. Consultado el 5 de marzo de 2014. (2005).

<sup>5</sup> SABBATINI, Marcelo *Centros de ciencia y museos científicos virtuales: teoría y práctica*. Salamanca: Ediciones de la Universidad de Salamanca, 2004.

<sup>6</sup> El International Council of Museums (ICOM) es una Organización internacional de museos y profesionales, dirigida a la conservación, mantenimiento y comunicación del patrimonio natural y cultural del mundo, presente y futuro, tangible e intangible., disponible en: <http://icom.museum/>.

<sup>7</sup> UNESCO (2008), Estándares de competencia en TIC para docentes, Londres, disponible en: <http://www.eduteka.org/EstandaresDocentesUnesco.php>.

<sup>8</sup> Extraído de la obra titulada: *Nuevos escenarios en educación. Aprendizaje informal sobre el patrimonio, los museos y la ciudad*.

<sup>9</sup> El emisor (en este caso el museo virtual) ofrece unos contenidos y permite que el receptor le conteste directamente produciéndose una comunicación en las dos direcciones.

<sup>10</sup> En su obra titulada “*El efecto de la instrucción en contextos de aprendizaje formal e informal*”.

<sup>11</sup> El Museo Sorolla fue creado en 1931 al aceptar el Estado Español el legado de la viuda de Sorolla, D<sup>a</sup> Clotilde García del Castillo, quien dona el edificio y todas sus colecciones para crear un Museo en memoria de su marido

<sup>12</sup> DOMUS es un sistema integrado de documentación y gestión museográfica desarrollado por el Ministerio de Cultura.

<sup>13</sup> Atendiendo fundamentalmente a los contenidos que presentan y su disposición y características en el medio.

<sup>14</sup> SABBATINI, Marcelo. Recuperado de [http://museosvirtuales.azc.uam.mx/sistema-de-museos-virtuales/sinapsis/museos\\_cientificos\\_virtuales.html](http://museosvirtuales.azc.uam.mx/sistema-de-museos-virtuales/sinapsis/museos_cientificos_virtuales.html)

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

### Monografías, capítulos de libro y artículos de revistas

ASENSIO, Miguel. y POL, Elena. *Nuevos escenarios en educación. Aprendizaje informal sobre el patrimonio, los museos y la ciudad*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor, 2002.  
CABERO, Julio. *Nuevas tecnologías aplicadas a la educación*. Madrid: Ed. McGraw Hill, 2006.

FERNÁNDEZ, Heredina. *El efecto de la instrucción en contextos de aprendizaje formal e informal: el proceso de cambio conceptual en contenidos de historial local*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid, Facultad de Psicología, 2000. Recuperado de: <https://repositorio.uam.es/handle/10486/13147>

GAIRÍN, Joaquín. “Gestión del conocimiento y escuela 2.0” *DIMUAB*, 16 (2010). Recuperado el 7 de marzo de 2013 de: <http://dim.pangea.org/revistaDIM16/revistanew.htm>.

INFANTE, Alfonso; GALLEGO, Oscar y SÁNCHEZ-MACÍAS, Amparo “Los gadgets en las plataformas de teleformación: el caso del proyecto Dipro 2.0”. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 42 (2013), páginas 183-194. Recuperado 15/08/2013 de: <http://www.redalyc.org/pdf/368/36825582015.pdf>

MARQUÉS, Pere *Ventajas e inconvenientes del multimedia educativo*. Recuperado en URL <http://www.peremarques.net> con fecha 19 de septiembre de 2013.

### Referencias legislativas

DECRETO 231/2007, de 31 de julio, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía. (BOJA 08/08/2007).

LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (BOE 04/05/2006).

LEY 16/1985, de 25 de junio, del Patrimonio Histórico Español. (BOE 29/06/1985 modificado el 28/12/2012).

REAL DECRETO 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establece las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. (BOE 05/01/2007).

### Referencias electrónicas

EL MUSEO IMAGINADO. Documento electrónico. Disponible en: <http://www.museoimaginado.com/>. Consultado: 21/ 03/2014.

FUNDACIÓN TELEFÓNICA ESPAÑA. Documento electrónico. Disponible en: [http://www.fundacion.telefonica.com/arsvirtual/que\\_es/index.htm](http://www.fundacion.telefonica.com/arsvirtual/que_es/index.htm). Consultado: 03/ 05/2014.

MINISTERIO EDUCACIÓN CULTURA Y DEPORTE. Documento electrónico. Disponible en: <http://www.mcu.es/museos/CE/ExpoVisitVirtuales/ExpVisitasVirtuales.html>. Consultado: 24/ 04/2014.

MUSELIA. Documento electrónico. Disponible en: <http://www.muselia.com/>. Consultado: 21/ 04/2014.

MUSEO NACIONAL DE LA CERÁMICA. Disponible en: [http://mnceramica.mcu.es/exp\\_china/Default.htm](http://mnceramica.mcu.es/exp_china/Default.htm). Consultado: 08/05/2014.

MUSEO SOROLLA. Documento electrónico. Disponible en: <http://museosorolla.mcu.es/index.html>. Consultado: 10/05/2014.

MUSEO THYSEEN BORNEMIZA. Colección. Visita virtual. Documento electrónico. Disponible en:

[http://www.museothyssen.org/app/visita\\_virtual\\_Coleccion/visita\\_virtual\\_es\\_planta\\_2.html](http://www.museothyssen.org/app/visita_virtual_Coleccion/visita_virtual_es_planta_2.html). Consultado: 22/ 04/2014.

MUSEO THYSEEN BORNEMIZA. Documento electrónico. Disponible en: <http://www.museothyssen.org/thyssen/>. Consultado: 05/05/2014.

EL MUSEO VIRTUAL.COM. Documento electrónico. Disponible



en: <http://www.elmuseovirtual.com/index.php>. Consultado: 08/05/2014.

MUSEO DEL PRADO. Documento electrónico. Disponible en: [www.museodelprado.es](http://www.museodelprado.es). Consultado: 05/05/2014.

THE WARHOL. Documento electrónico. Disponible en: <http://www.warhol.org/>. Consultado: 05/05/2014.



# CLAVES MUSEOGRÁFICAS PARA LA INTERPRETACIÓN EDUCACIONAL DEL PATRIMONIO. UNA VISIÓN HACIA EL FUTURO

LAIA COMA QUINTANA y CAROLINA MARTÍN PIÑOL  
 Universidad de Barcelona

## 1. INTRODUCCIÓN

En la sociedad actual, el patrimonio es un activo económico más que debe conservarse y hacer accesible si no queremos que nuestros museos se conviertan en viejos mausoleos del pasado. Pero... ¿Qué podemos hacer para que los turistas y el público local<sup>1</sup> se sientan atraídos por el patrimonio? ¿Qué estrategias de mediación turístico-cultural tenemos a nuestro alcance para conectar al público visitante con el patrimonio? ¿Cuáles son las claves de la museografía para mejorar la interpretación y difusión del patrimonio de nuestras ciudades?

Estas son algunas de las cuestiones a las que pretendemos dar respuesta en esta comunicación, aportando algunas de las claves de éxito museográficas para una correcta y efectiva interpretación del patrimonio por parte del turista o público local. La propuesta va más allá de definir ejemplos de módulos interactivos “clásicos”, apostando por el uso de las nuevas tecnologías desde una óptica pedagógica, para la mejora en la interpretación del patrimonio. Gracias a la creación de estas tecnologías digitales es posible conceptualizar nuevas fórmulas museográficas interactivas presentadas mediante artefactos móviles tales como iphone, tablets, smartphone que nos ayudan a acercar y mediar el patrimonio. Pero en este caso, ¡no todo vale! Estas nuevas “maquinitas” deben estar muy bien diseñadas y contener una base pedagógica potente si lo que pretendemos es conseguir unos resultados efectivos en la interpretación y comunicación del patrimonio.

## 2. LA PIEDRA POR SÍ SOLA ABURRE AL TURISTA ¿QUÉ PODEMOS HACER?

Los conjuntos patrimoniales y los paisajes

histórico-arqueológicos se presentan habitualmente descontextualizados, por lo que resulta difícil la interpretación cuando se procede a su observación directa. Además, está comprobado que la piedra por sí sola aburre, y aburre porque no se entiende.

En este sentido, sabemos que los problemas de interpretación son inversamente proporcionales al grado de contextualización, conservación e integridad que posean. Así pues, la significatividad de una determinada fuente patrimonial puede quedar limitada si el individuo no dispone de recursos suficientes para integrar y relacionar determinados rasgos con sus conocimientos previos.

Durante muchas décadas, la museografía tradicional ha enfrentado este problema mediante la incorporación de algunos artefactos museográficos, que han intentado ayudar y facilitar la comprensión del patrimonio. Pero este tipo de museografía “clásica” presenta ya actualmente algunas problemáticas, ya que carecen de interactividad y aburren al visitante, se expresa mediante un lenguaje muy lejano al de nuestros ciudadanos digitales, y por otro lado presenta ciertas desventajas tales como el impacto en el paisaje, su fácil vandalización, su alto coste en mantenimiento y cambios de piezas, etcétera.

Así pues, podemos decir que hasta finales del siglo XX, la museografía tradicional ha enfrentado el problema de comunicación e interpretación del patrimonio con artefactos museográficos más bien estáticos y pasivos, acompañados normalmente de la publicación de guías turísticas densas y poco atractivas para el público general. Pero ahora, el siglo XXI y sus ciudadanos, nativos de la sociedad de la información,

nos piden una nueva visión y actuación, y esta reformulación pasa por la museografía interactiva y por la denominada museografía nómada.

### 3. LA NUEVA MUSEOGRAFÍA DEL S.XXI

La nueva museografía moderna del siglo XXI se está desarrollando de la mano de las nuevas tecnologías y de aquellos dispositivos móviles (iphone, tablets, smartphone ...) que nos acompañan cada día, desde que nos levantamos hasta que nos acostamos. Ello supone una nueva visión de la museografía más cercana a sus usuarios, más interactiva, y que sabe sacar provecho de las posibilidades que nos brinda la tecnología, pasando por los códigos QR, la virtualidad y la Realidad Aumentada (RA)<sup>2</sup>. Y es este el tipo de museografía que la sociedad del conocimiento actual nos reclama. Y es que ahora vivimos en una nueva realidad cultural y social en la que la tecnología móvil está tomando cada vez más protagonismo en nuestras vidas. Con estas pequeñas máquinas podemos hacer miles de funciones que nos mantienen informados y conectados con el resto del mundo, y sus posibilidades son crecientes e infinitas. Nuestra apuesta es sacar provecho de estos aparatos móviles para ponerlos al servicio de la educación patrimonial, cultural y museística. Nuestra cultura ha cambiado, ahora es digital y todo se quiere compartir; así que no nos queda otra opción desde el ámbito museístico y de la educación patrimonial.

#### 3.1. La interactividad como estrategia clave

Una de las estrategias clave para la mediación e interpretación del patrimonio es dotar a la museografía de interactividad. Si analizamos este concepto, el de la “interactividad”, podemos decir que se concibe en su definición más amplia como aquella cualidad de todo proceso, acción o influencia mutua o recíproca (diálogo) entre dos fenómenos, factores, entes o sistemas. Sin embargo, aplicada a nuestro discurso, es decir, en el contexto de los museos y distintos tipos de equipamientos culturales, la interactividad es una idea concebida como un diálogo o relación establecida entre una máquina (módulo interactivo) y una persona (visitante). Es decir, la interactividad está relacionada con la idea de participación, en la que el museo aporta al visitante y el visitante al museo, alejándose de los mensajes lineales de las cartelas en las que el visitante

sólo tiene que leer y contemplar, más bien propias de la museográfica clásica.

Así pues, pensamos que la interactividad en el ámbito museístico y museográfico, siempre y cuando esté estratégicamente bien pensada, puede convertirse en una eficaz herramienta para facilitar la interpretación del patrimonio, y así fomentar un mayor aprendizaje de los visitantes mediante su interacción con los elementos o módulos interactivos.

Pero pese a que confiamos en que los módulos interactivos y didácticos son una herramienta eficaz para el aprendizaje, sabemos que es una realidad palpable que la mayoría de los museos (entre ellos los más relevantes y clásicos como el Louvre, el Prado o el Museo Británico) mantienen aun su museografía tradicional sin incorporar interactividad. Ahora bien, también son muchos los que, aunque no han sido concebidos desde un origen como tales, están introduciendo módulos interactivos a modo de complemento al discurso museográfico existente. Y es en esta línea en la que es necesario trabajar.

#### 3.2. La museografía nómada como estrategia clave

Por otro lado, más allá de la interactividad, creemos necesario apostar también por la incorporación de las nuevas tecnologías en el ámbito museístico patrimonial con el fin de que el lenguaje de comunicación y difusión de estos equipamientos culturales sea el mismo lenguaje digital de su público visitante. Con esta proximidad conseguiremos sin duda alguna una mejor mediación e interpretación del patrimonio.

Bajo este nuevo prisma, aparece lo que se denomina “museografía nómada”<sup>3</sup>, aquella que apuesta por el uso de las nuevas tecnologías desde una óptica pedagógica, para la mejora en la interpretación del patrimonio. Gracias a la incorporación de estas tecnologías digitales es posible conceptualizar materiales interactivos tecnológicos para ser aplicados en espacios patrimoniales (cerrados o al aire libre), que tengan una intencionalidad didáctica y eficaz en el aprendizaje del patrimonio. Todas las propuestas de interpretar el patrimonio mediante dispositivos móviles, del tipo que sean, nosotros las incluimos

en el concepto de “museografía nómada”<sup>4</sup>, dado que los descodificadores de este patrimonio viajan con nosotros; así, el patrimonio está en su sitio, sin nada que lo altere, pero los elementos de interpretación son “nuestros”, se mueven con nosotros, son nómadas.

Llegados a este punto se impone una reflexión surgida de la propia naturaleza de estos aparatos móviles. Es evidente que no son instrumentos adecuados para los grandes discursos, no facilitan la lectura de grandes textos, ni tan siquiera pueden mostrar elementos espectaculares dado su reducido tamaño de pantalla. Cada medio es capaz de transmitir un tipo de mensaje y los mensajes que podemos transmitir mediante la museografía nómada son siempre mensajes cortos, muy breves, casi ideogramas. Los folletos de sala, las argumentaciones complejas o los espectáculos impactantes quedan excluidos del mensaje de los elementos portátiles.

El medio condiciona de tal modo el mensaje que podemos afirmar con McLuhan que el propio medio ya es el mensaje<sup>5</sup>. Y en la “aldeas globales” que es hoy el mundo, este mensaje nos habla de inmediatez, rapidez, ideas, comunicación múltiple, interactividad, conocimiento en red, capacidad de interrelacionar, y todo cuanto se asocia a lo digital móvil. Es por ello que cuando mediante el aparato portátil pretendemos introducir elementos con la pretensión de mejorar la comprensión del monumento o de la obra de arte, cometemos un error, ya que este no es el medio más adecuado para esta función. Los dispositivos portátiles los utilizamos con funciones culturales para resolver de forma rápida cuestiones, preguntas o problemas *in situ*. Es en esta función en la que son especialmente útiles. Para obtener una información compleja, de forma meditada y pausada, probablemente es mejor utilizar otros medios; no es igual un libro que un museo; lo que explico en un libro no puedo pretender explicarlo en los paneles de un museo. De la misma forma, los elementos de interpretación sedentarios, los que encontramos en las instalaciones patrimoniales, centros de interpretación o museos no pueden constituir la base de los dispositivos móviles.

#### **4. PERO LAS MÁQUINAS NO LO SON TODO, HAY QUE CUESTIONARSE CON**

### **QUÉ ESTRATEGIAS PLANTEARLAS**

Si el cambio tecnológico que está derribando el viejo edificio de la cultura y que socava los cimientos de la educación fuera simplemente una transformación de los medios de comunicación, es decir, de la tecnología, podríamos seguir manteniendo esquemas y pautas de aprendizaje que se han demostrado relativamente eficaces en los últimos dos siglos de escuela reglada. Y si estos cambios fuesen simplemente del aparato museográfico con el cual interpretamos el patrimonio, los museólogos podrían continuar su andadura sin grandes conmociones. Sustituir los paneles de texto por hipertextos digitales es simplemente un cambio tecnológico. Sustituir las viejas proyecciones o diaporamas por pantallas digitales es simplemente un cambio tecnológico. Colgar en la web PDFs con la información fundamental del museo es simplemente un cambio tecnológico... Nuestra apuesta por el cambio tecnológico museográfico para una mejor interpretación del patrimonio va más allá de la “máquina”, centrándonos en las estrategias y los contenidos de los cuales dotaremos estas pequeñas máquinas nómadas de la museografía del siglo XXI. Pero... ¿En qué tenemos que pensar cuando diseñamos un nuevo módulo museográfico didáctico e interactivo? Básicamente la clave está en pensar bien y reflexionar sobre los puntos que se muestran a continuación:

- El público
- Los objetivos
- Los contenidos
- Las estrategias
- Los recursos
- El lenguaje

Veamos entorno a alguno de estos puntos, cómo debemos actuar cuando queremos diseñar una museografía didáctica e interactiva (a partir de ahora, MDI) que facilite la interpretación del patrimonio al público visitante, ya sea turista o local.

#### **4.1. El público ¿A quién nos dirigimos?**

Una de las cuestiones básicas e imprescindibles a tener en cuenta cuando conceptualizamos un MDI para un equipamiento patrimonial o entorno patrimonial al aire libre es el público destinatario de este

recurso. Cuando lo diseñamos es necesario conocer a fondo cuál es el perfil del público diana para el cual lo creamos, y para ellos debemos preguntarnos:

- ¿Quién utilizará este MDI?
- ¿Este perfil o colectivo de público que características tiene?
- ¿Cuáles son sus principales intereses? ¿Qué les motiva?
- ¿Qué nivel cognitivo tienen?
- ¿Qué tipo de conocimientos previos pueden tener?
- ¿Es un perfil o colectivo de público acostumbrado a manipular materiales similares?

La interactividad en el ámbito museal, en sus distintas modalidades y tipologías, se desarrolla mediante una gran variedad de estrategias a través de las cuales podemos no sólo desplegar mensajes de comunicación de carácter diverso, sino también cautivar segmentos de público que poseen características e intereses distintos. En este sentido, podemos pensar en los distintos grupos de público clasificándolos: por colectivos, por edades o bien por el tipo de aprendizaje que dominen en el individuo, tal y como se muestra en la siguiente tabla:

A continuación, abordaremos algunos de los colectivos más habituales como público visitante

en los equipamientos patrimoniales, y por lo tanto, susceptibles de usar la museografía didáctica e interactiva. Uno de los grupos diana que más atraen estos tipos de equipamiento es el de público escolar. Dentro de este segmento de público, hay que tener presente tanto a los docentes como a los discentes. En el museo o centro de interpretación, los alumnos pueden encontrar un entorno ideal para difundir y desarrollar el respeto y la valoración de todos aquellos contenidos que se puedan tratar. Es obvio que existe museografía adaptada a cada uno de los niveles educativos, aunque no todos los centros disponen de ella. Para el público escolar infantil se piensa en una museografía adaptada a su forma de aprendizaje, tales como las llamadas maletas didácticas, que podemos encontrar en el Musée en Herbe de París; éstas son un recurso ideal para enseñar conceptos (artísticos, arqueológicos, históricos...) que por su complejidad son más difíciles de transmitir a este tipo de público. Por otro lado, encontramos otro tipo de recursos más dirigidos al público escolar de primaria, como podría ser un diorama y para los niveles educativos superiores (Secundaria y Bachillerato), existe una museografía más tecnológica, ya que para este segmento de público es su lenguaje habitual y a través del cual les es más fácil adquirir conocimientos. Con todo ello, no debemos olvidar que cada vez más, estos centros o museos tienen en cuenta en sus propuestas museográficas interactivas al colectivo con Necesidades Educativas Especiales

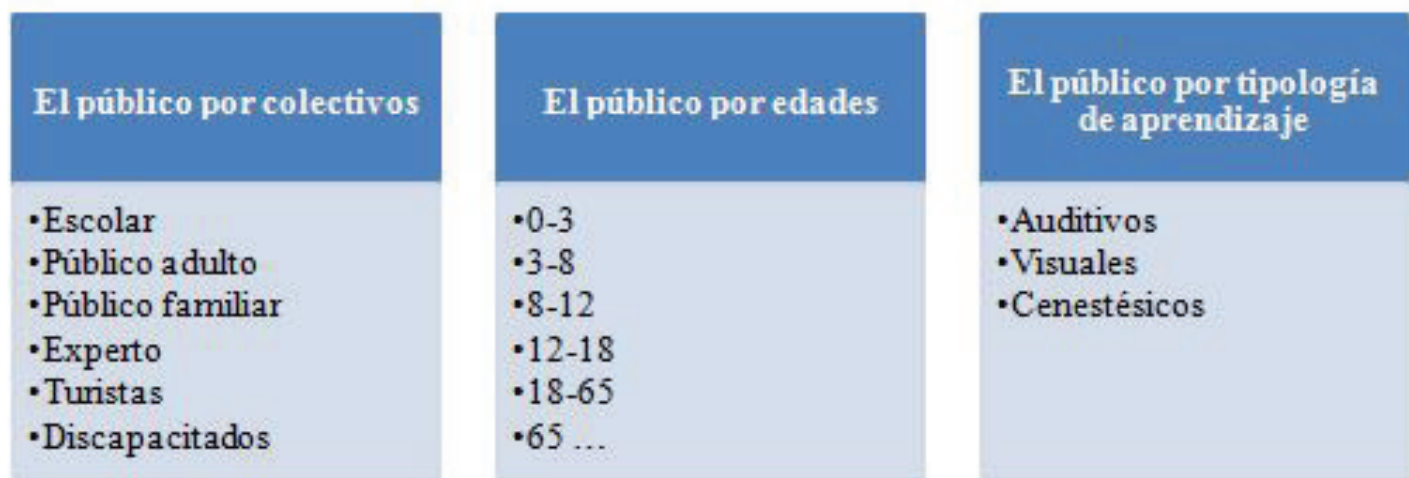


Fig. 1. Esquema resumen de la clasificación de los tipos de público a tener en cuenta para la creación de MDI. Fuente: Laia Coma y Carolina Martín. 2014.

(NEE), quienes requieren de una atención especial para poder interpretar bien el patrimonio.

Si bien el público escolar representa un alto porcentaje del público que utiliza los equipamientos museísticos-culturales, existe otro tanto por ciento de usuarios con diversidad de intereses y con características muy distintas. Hablamos en este caso del público adulto (que engloba público individual, el de tercera edad, y los grupos organizados tanto expertos como no especializados) con una destacada dedicación al tiempo de ocio y por lo tanto a la visita a instituciones museísticas. Finalmente, hallamos el llamado público familiar como visitante potencial y de amplio espectro. En realidad, en este segmento de público engloba el adulto con el escolar en su tiempo común de ocio, buscando experiencias satisfactorias y con unos resultados medidos no sólo con criterios lúdicos o de satisfacción personal, sino también con criterios de aprendizaje.

#### **4.2. Estrategias y modelos de aprendizaje ¿Cómo presentaremos la información?**

Otra cuestión que no podemos pasar por alto cuando estamos diseñando un MDI son las estrategias y los modelos de aprendizaje. Tal y como se ha comentado hasta ahora este tipo de recursos se diseñan para facilitar y mejorar el aprendizaje y la interpretación de unos contenidos concretos vinculados a un mensaje expositivo patrimonial. Pues teniendo esto en cuenta, debemos pensar en las distintas formas de aprender, y consecuentemente diseñar el MDI en base a estos modelos de aprendizaje y a las posibles estrategias más adecuadas.

La interactividad en el ámbito museístico y patrimonial posee un factor teórico basado en un conjunto de modelos psicopedagógicos, culturales, sociales, etc. que nos explican las distintas relaciones que se pueden establecer entre el contenido científico y el público. En este sentido, existen distintos modelos teóricos para la museografía interactiva procedentes de disciplinas diversas como la pedagogía, la psicología, la sociología y la antropología. Además de todas aquellas disciplinas científicas de referencia que contempla la institución museística: el arte, la biología, la historia, la

física, etc.

De entre todos los modelos de enseñanza que contribuyen al desarrollo de experiencias interactivas en un museo o centro de interpretación podemos destacar, de forma sintetizada, los que a continuación se citan. Por un lado, encontramos los modelos sociales basados en estrategias de participación donde el aprendizaje, y por tanto la interactividad, se establece a través de un grupo social (cooperativo) o bien de forma individual (personal). Estos modelos hacen referencia a la naturaleza social del ser humano y a cómo aprendemos mediante la interacción con los demás. No siempre es necesario interactuar y compartir para construir nuevo conocimiento; en ocasiones la individualidad de las personas es suficiente para interactuar con el elemento o módulo interactivo (máquina) y autoestimularse el aprendizaje.

Por otro lado, existen los modelos de aprendizaje y de procesamiento de la información. Éstos presentan una amplia variedad y complejidad desde modelos basados en el constructivismo, el aprendizaje por descubrimiento o el de tipo condicionante. Así pues, encontramos que algunos de los módulos interactivos de un museo pueden estar fomentados en modelos constructivistas del aprendizaje, en los que partiendo de las ideas previas del usuario, éste identifica nuevas ideas, las selecciona, organiza, clasifica, interpreta, las relaciona con las anteriores y finalmente construye nuevo conocimiento. El segundo de los modelos se caracteriza por un proceso de aprendizaje individual del usuario, el cual mediante la indagación, la autonomía y el descubrimiento, y la práctica del ensayo-error, consigue generar aprendizaje de forma autónoma. Finalmente, otro de los modelos en los que la museografía interactiva se basa para su conceptualización son los conductuales. En este sentido, mediante estímulos externos condicionantes externos (propios del módulo interactivo) se consigue en el usuario una conducta específica. De forma que si conocemos qué tipo de variables afectan a una determinada conducta, podremos generar un comportamiento concreto y consecuentemente conseguiremos fomentar en el usuario los aprendizajes deseados.

Todos estos modelos no son excluyentes y pueden combinarse entre sí en un mismo elemento o

módulo interactivo, con el fin de atender a los objetivos de aprendizaje planteados.

A nivel de estrategias, otra cuestión que debemos tener en cuenta son las maneras que el ser humano tiene para aprender. Esta es otra de las preguntas que nos debemos hacer cuando estamos diseñando nuestro MDI, y es que el aprendizaje podemos provocarlo mediante diversas estrategias que conducirán al usuario a buen puerto. Veamos a continuación algunas de las estrategias de aprendizaje:



Fig. 2. Esquema resumen de las diferentes formas de aprender que pueden ser aplicadas en el diseño de un MDI. Fuente: Laia Coma y Carolina Martín. 2014.

Finalmente, otro tipo de estrategias que debemos considerar para nuestro MDI es buscar la variedad en el tipo de actividades que planteemos en él. Así pues, en el momento en que pensamos en un programa de actividades para nuestro MDI o entendemos una actividad como una secuencia de acciones para llegar a provocar el aprendizaje, tenemos diferentes posibilidades mediante la aplicación de diversas estrategias, tal y como podéis observar en el siguiente cuadro:

De observación	De comparación	De deducción	De relacionar	De interrogación	De hipótesis
De creación	De análisis	De acción	De emoción	De empatía	De reflexión
De resolución de problemas	De elección de opciones	De opinión propia	De causa-efecto-consecuencia		

Fig. 3. Esquema resumen de las distintas estrategias de aprendizaje que podemos utilizar para diseñar las actividades de un MDI. Fuente: Laia Coma y Carolina Martín. 2014.

### 4.3. Las dimensiones de la interactividad

Cuando estamos planteando una museografía didáctica e interactiva, también debemos tener en cuenta la propia interactividad como estrategia, y es que la interactividad en este tipo de recursos, siempre y cuando esté estratégicamente bien pensada, puede convertirse en una eficaz herramienta para fomentar el aprendizaje en los usuarios. Por ello, es necesario conocer las distintas dimensiones de la interactividad, que pueden resumirse en: dimensión física, cognoscitiva y emocional. La interacción entre el MDI y el usuario puede realizarse, pues, mediante lo físico, lo mental o las emociones tal y como se expone en la siguiente

Dimensión física	Dimensión cognitiva	Dimensión emocional
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interacción corpórea, relativa al cuerpo.</li> <li>• Tocar</li> <li>• Mover</li> <li>• Accionar</li> <li>• Observar</li> <li>• Escuchar</li> <li>• Manipular</li> <li>• ...</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interacción mental, relativa a los conocimientos.</li> <li>• Ideas</li> <li>• Conceptos</li> <li>• Interpretaciones</li> <li>• Preconceptualizaciones.</li> <li>• Especulaciones</li> <li>• ...</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interacción mediante las emociones.</li> <li>• Emociones</li> <li>• Sensaciones</li> <li>• Sentimientos</li> <li>• ...</li> </ul>

Fig.4. Esquema resumen de las dimensiones de la interactividad, basado en la propuesta de Wagensberg. Fuente: Laia Coma y Carolina Martín. 2014.

tabla:

Si analizamos la interactividad en los museos como estrategia didáctica no podemos olvidar las aportaciones de autores como Wagensberg o Rusell. En su momento ya nos hablaron de la existencia de distintas dimensiones de interactividad según los



parámetros clasificatorios siguientes: el físico, la mente y las emociones. En este sentido, mientras el primero enunciaba una interactividad tridimensional basada en el cuerpo, la mente y las emociones; Rusell definía esta tridimensionalidad mediante las denominadas “tres haces”: *hands-on, heads-on o hearts-on*. La primera de las dimensiones, la interactividad física, se caracteriza por activar en los usuarios prácticas relativas a lo físico frente al elemento o módulo museográfico interactivo. En este caso, se utiliza el cuerpo como principal fuente de interacción mediante la acción física: mover, tocar, accionar, observar, escuchar, manipular, etc.

Cuando el factor protagonista es la mente humana, hablamos de la dimensión cognitiva de la interactividad, y en este caso nos referimos a los conocimientos. En elementos museográficos de este tipo se tienen en cuenta los conocimientos previos que tiene o puede tener el usuario: ideas, preconcepciones, interpretaciones, especulaciones, etc.

Finalmente, hallamos la dimensión emocional de la interactividad, mediante la cual activamos en el usuario del módulo interactivo su parte emocional y relativa a las sensaciones respecto a aquello que está observando o manipulando.

En resumen, estas tres dimensiones son fundamentales y deben tenerse siempre en cuenta para poder generar un “buen estímulo museográfico”.

## 5. CONCLUSIONES Y REFLEXIONES FINALES ACERCA DE LAS NUEVAS FORMAS DE INTERPRETAR EL PATRIMONIO

A lo largo de la presente comunicación hemos querido dar una nueva visión de la museografía, más afín a la sociedad que la acoge, y bajo un prisma pedagógico que vela por cumplir una finalidad educadora favorecedora de la interpretación patrimonial. Buscamos pues nuevas fórmulas para interpretar el patrimonio de nuestras ciudades, y ello pasa por crear una nueva museografía nómada, interactiva y didáctica a la vez. Este tipo de herramienta mediadora del patrimonio permite:

1. Una interpretación patrimonial *in situ* de

manera fácil y directa.

2. Favorecer una intermediación más interactiva, cercana, divertida y espectacular.

3. Reducir el impacto físico patrimonial de otros recursos turísticos-culturales al eliminar o minimizar los elementos intermediadores.

4. Optimizar los costes al evitar mantenimientos innecesarios.

5. Potenciar la creación de contenidos actualizables.

Estamos pues convencidos de que la museografía nómada y digital pueden ser una excelente herramienta educativa, actualmente aún poco aprovechada por el colectivo museístico quien tendría que ser consciente de la oportunidad que ésta puede ofrecer al público que visita sus museos.

¿Qué ventajas encontramos en la aplicación de nuevas tecnologías en los procesos de interpretación del patrimonio? Concretamente, y a modo de conclusión, pensamos que:

- Ofrecen un proceso de enseñanza-aprendizaje más adaptado a cada individuo.

- Responden a las distintas formas o estilos de aprender de las personas.

- Los visitantes obtienen un aprendizaje autorregulado y significativo.

- ¡Son el reclamo de nuestros visitantes! De los nativos digitales y de los que no lo son también.

Para concluir, queremos hacer una última reflexión sobre cómo los cambios tecnológicos, solo son esto, cambios que nos pueden ayudar a vivir mejor. Pero lo que realmente debemos tener en cuenta es que la revolución digital en el mundo de la cultura y de la educación es algo más que un simple cambio tecnológico; lo que está provocando es la aparición de una distinta forma de pensar y de una nueva inteligencia. Esta nueva inteligencia se manifiesta especialmente en los llamados

“nativos digitales”, pero no es exclusiva de ellos, sino de todos, pequeños y mayores. Conscientes de estos cambios profundos debemos replantearnos el hecho de prohibir entrar los teléfonos móviles en los museos, ya que la nueva inteligencia se basa en ellos.

## NOTAS

<sup>1</sup> CASTELL VILLANUEVA, Julia. COMA QUINTANA, Laia, MARTIN PIÑOL, Carolina. “Turismo escolar y nuevas herramientas de interpretación patrimonial”. *Tour&Her. Tourism & Heritage*, TREA, VOL. 1, (2012), págs. 27-33.

<sup>2</sup> IMBERT-BOUCHARD, Daniel; LLONCH MOLINA, Nayra; MARTÍN PIÑOL, Carolina y OSÀCAR MARZAL, Eugeni. “Turismo cultural y apps. Un breve panorama de la situación actual”. *Her&Mus. Heritage & Museography*, Vol. V, número 2, (2013), págs. 44-54.

<sup>3</sup> MARTIN PIÑOL, Carolina. “Tecnologías digitales interactivas y didáctica de las ciencias sociales”. *ÍBER. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. Núm 68, (2011), págs. 33-39.

<sup>4</sup> CASTELL VILLANUEVA, Julia y MARTIN PIÑOL, Carolina. “La museografía nómada”. *Museografía didáctica en espacios arqueológicos*. TREA, (2012), págs. 40-64.

<sup>5</sup> MCLUHAN, Marshall y QUENTIN, Fiore. *The medium is the message*. London: Penguin Books, 1967.

# EL MUSEO DE LA EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DEL PAÍS VASCO: ESPACIOS HISTÓRICO-EDUCATIVOS<sup>1</sup>

**PAULÍ DÁVILA BALSERA y LUIS M<sup>a</sup> NAYA GARMENDIA**

**Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea UPV/EHU**

## 1. INTRODUCCIÓN

En el ámbito educativo, la recuperación de la memoria histórico-educativa se está desarrollando a través de la puesta en valor y salvaguarda del patrimonio escolar y pedagógico. En el contexto occidental, cada vez es más frecuente la puesta en marcha de museos escolares, pedagógicos, educativos, del juego, de la infancia, etc., utilizando denominaciones diversas, con el objetivo de hacer llegar al público sus experiencias educativas. Estos museos tienen distinta dependencia institucional: universidades, patronatos, municipios, centros privados, asociaciones culturales, etc. Dentro de esta amplia oferta, la puesta en marcha de museos educativos en universidades es un modelo que se está desarrollando en diversas universidades europeas o institutos de investigación (Padua, Creta, Rouen, Salamanca, Sevilla, Murcia, etc.). La Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea UPV/EHU, a través del Grupo de Estudios Históricos y Comparados en Educación-Garaian, ha comenzado la tarea de poner en marcha el “Museo de la Educación de la Universidad del País Vasco/Euskal Herria-Euskal Herriko Unibertsitateko Hezkuntzaren Museoa”. En esta ponencia presentamos los antecedentes del mismo y los pasos dados hasta este momento, centrándonos en su construcción como museo universitario y en la aportación de diversas entidades públicas y privadas a este proyecto.

## 2. EL MUSEO DE LA EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DEL PAÍS VASCO/EUSKAL HERRIKO UNIBERTSITATEA

La Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea UPV/EHU, tal como recoge el artículo primero de sus Estatutos, es una institución de enseñanza superior que dirige su actividad a “satisfacer

las necesidades de la sociedad vasca así como las derivadas de su historia y de sus transformaciones socioeconómicas, políticas y culturales, difundiendo en ella los conocimientos de la cultura y la ciencia universal, prestando atención principal a la cultura y a la lengua vasca,...”, lo que permite definir algunos de los rasgos característicos de nuestra universidad y de su compromiso con la sociedad en la que se encuentra enraizada. “La participación en el enriquecimiento del patrimonio intelectual, humanístico, cultural y científico de la sociedad vasca” constituye, según sus Estatutos, función ineludible de la UPV/EHU (artículo 4).

Por otra parte, el Plan Estratégico de 2012-2017 destaca este aspecto, al definir a la UPV/EHU como “una universidad pública, investigadora, enraizada en la sociedad vasca, abierta al mundo, con un liderazgo intelectual y un compromiso ético y social”. Esta declaración inicial se refuerza en el Eje de Compromiso Social, entendido éste como uno de los ámbitos de actuación en los que se concentra la actividad de la Universidad en los próximos años. En concreto, la UPV/EHU, asumiendo su responsabilidad como institución comprometida con la sociedad, trabaja por favorecer las actividades de divulgación científica y de promoción social de la ciencia, la tecnología, las artes, las humanidades por sí misma o en colaboración con otras instituciones.

Los argumentos anteriores refuerzan que la UPV/EHU es el referente fundamental de los estudios de carácter histórico-educativo en Euskal Herria. La creación del Museo, en la medida en que se configura como espacio de conservación, investigación e interpretación del patrimonio histórico-educativo, supone proyectar su imagen tanto en el ámbito

universitario, como en el de la sociedad vasca.

La creación de un Museo de la Educación de la Universidad del País Vasco tiene la finalidad de responder a la importancia que, en la actualidad, se conceden a los espacios y centros de la memoria histórica - y dentro de ella la memoria educativa -, y el museísmo pedagógico, de gran relevancia y tradición en Europa y que, como hemos señalado, constituye una línea que está consolidándose en las instituciones universitarias. Asimismo, su creación le otorga un respaldo institucional en la firma de convenios con otras entidades para recuperar o restaurar material, para organizar eventos y reuniones científicas, para contar con la colaboración de especialistas o establecer relaciones académicas con Museos pedagógicos de ámbito internacional. En este sentido, se han llevado a cabo varias exposiciones sobre cuadernos escolares, niños de la guerra, la mujer y la educación, etc. en espacios universitarios y ligados a la temática histórico-educativa.

El objetivo principal del Museo es el de recuperar, salvaguardar y dar a conocer la memoria histórica de la educación en Euskal Herria, además de los habituales usos y objetivos de los museos pedagógicos (la catalogación y conservación del patrimonio histórico-educativo), a los cuales se les añaden el estudio e investigación y el del uso didáctico. El Museo de la Educación de la Universidad del País Vasco da respuesta a la necesidad de preservar, estudiar y difundir la memoria y el patrimonio histórico-educativo de Euskal Herria, constituyéndose en un espacio de formación en todo lo relativo a la historia de la cultura material de las instituciones de educación y de las prácticas escolares en la historia contemporánea de Euskal Herria, además de un espacio de exposiciones dirigido a los centros docentes del País y abierto al público en general.

Por otra parte, el Museo pretende estimular las cesiones o donaciones de fondos procedentes de particulares o instituciones, tanto públicas como privadas; crear un archivo audiovisual y visual de imágenes escolares y entrevistas o historias de vida de profesores, alumnos o personas que hayan tenido alguna relación con actividades de formación y enseñanza; promover la creación de colecciones

específicas como, a título de ejemplo, de manuales y cuadernos o trabajos escolares y de material didáctico-científico; colaborar con cualesquiera otras entidades que promuevan sus mismos objetivos y, sobre todo, con aquellas instituciones que cuenten con fondos histórico-educativos. Entre otras actividades también hay que resaltar la organización de cursos, seminarios o ciclos de conferencias relacionados con el estudio, reconstrucción y difusión de la memoria educativa.

Para el desarrollo de este proyecto se han tenido en cuenta las técnicas de documentación y catalogación de material escolar y educativo, adaptándolas a las características de un museo presencial, para ello hemos utilizado la experiencia previa de un Centro de Documentación sobre Educación en el País Vasco, promovido por el mismo grupo de investigación. Las fuentes utilizadas se corresponden con la catalogación del material escolar y pedagógico, siguiendo el modelo de este tipo de museos.

### **3. LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN Y ACTIVIDADES DOCENTES**

Las actividades que se desarrollan en el Museo, como espacio de participación cultural y también de actividad científica, se insertan dentro de la línea de investigación de la Historia de la Educación en Euskal Herria (escolarización, textos escolares, instituciones educativas, etc.), poniendo a disposición de los investigadores/as de este ámbito fuentes primarias y otro material documental (documentos gráficos, almanaques, trabajos escolares, material de carácter científico y didáctico, etc.) que faciliten y enriquezcan su estudio, además de la participación en el campo concreto del museísmo pedagógico en las redes de las comunidades académica y científicas en coherencia con las nuevas tendencias de la educación y de la cultura.

El Museo, asimismo, brinda una oportunidad de formación docente donde el estudio de la intrahistoria de las instituciones educativas y de la cultura escolar, a partir del patrimonio histórico de carácter educativo – recreando la memoria y la historia educativa que ayude a ordenar, situar e interpretar el pasado- constituye un pilar fundamental en el desarrollo de competencias propias de las titulaciones del ámbito de la Educación,

algunos de los cuales contemplan específicamente el ámbito de la Historia de la Educación en Euskal Herria y otras asignaturas sobre identidad profesional, curriculum, etc.

La puesta en marcha del Espacio Europeo de Educación Superior, asimismo, demanda una reflexión sobre la importancia y significación de nuevos formatos y estilos de enseñanza con propuestas innovadoras de carácter metodológico y curricular en el marco también de la Historia de la Educación en general y de la Historia de la Educación en Euskal Herria en particular, de modo que permitan a los estudiantes de esas titulaciones adquirir una formación científica en relación a los procesos educativos, culturales y de enseñanza a lo largo de la historia educativa contemporánea, competencia fundamental en la formación de los profesionales de la educación.

Por otro lado, la existencia del Museo brinda un marco para la organización de cursos, seminarios o ciclos de conferencias relacionados con el estudio, reconstrucción y difusión de la memoria educativa, exposiciones y actividades científicas de carácter divulgativo, realización de actividades didácticas y de difusión cultural acordes con su naturaleza y especialización y divulgación del conocimiento.

### 3.1. Antecedentes del Museo

El proyecto de Museo surge en el seno del Grupo de Estudios Históricos y Comparados en Educación-Garaian que gestiona desde hace unos años un Centro de Documentación sobre Historia de la Educación en el País Vasco y que es un claro antecedente del museo. El material depositado en el Centro procede de una amplia recopilación documental iniciada a principios de los años ochenta por uno de sus principales promotores, Paulí Dávila, quién fue clasificando toda la documentación obtenida de los diferentes proyectos de investigación llevados a cabo tanto por él mismo como por otros compañeros/as del Departamento. De esa clasificación del material documental y bibliográfico se obtuvo una base de datos que facilitaba la búsqueda y la recuperación de los fondos depositados.

En la actualidad el Centro posee un volumen considerable de documentación relativo a la historia

de la educación en Euskal Herria (más de 3500 documentos). Dicha documentación está fotocopiada y procede de diferentes archivos provinciales y locales de Euskal Herria y también del Archivo General de la Administración del Estado, del Archivo Universitario de Valladolid, del Archivo Histórico Nacional, etc. También posee fondos procedentes de los Institutos de Secundaria, de las Escuelas Normales, de las Escuelas de Artes y Oficios, como de colegios privados<sup>2</sup>.

La documentación es muy variopinta y abarca copia de actas de las instituciones provinciales –en series más o menos completas–, correspondencia entre las diputaciones, informes de inspección, expedientes de maestros, informes de maestros, correspondencia entre diversas instituciones, memorias de institutos y escuelas, reglamentos de colegios privados, series estadísticas, informes de juntas, estadísticas sobre alfabetización, textos sobre enseñanza de euskera, documentación sobre la Real Sociedad Bascongada de Amigos del País, etc. Como hemos señalado, esta documentación procede de investigaciones realizadas, la cual se obtuvo con un objetivo determinado, lo que no ha evitado que, a la hora de clasificarla, se le hayan puesto unos descriptores más amplios para facilitar el uso de esos documentos con fines distintos a los previstos en la investigación inicial.

El Centro no se abastece únicamente de este tipo de material, también posee una serie de tesis, informes de investigación y trabajos monográficos y otro tipo de documentación relativos a este ámbito. Además debemos señalar que, junto con todo este material procedente de fuentes primarias, el Centro posee un fondo bibliográfico importante que contiene, sobre todo, obras sobre la Historia de la Educación en Euskal Herria, obras sobre historia general de Euskal Herria, bibliografía general sobre Historia de la Educación, libros sobre estadísticas, anuarios diversos referentes a Euskal Herria, revistas de historia contemporánea y de la educación, etc. También contiene material audiovisual y cintas de audio con entrevistas que sirvieron de soporte para diferentes investigaciones. En el centro, asimismo, está depositado un importante fondo bibliográfico, donado por la Institución Teresiana y que está formado por textos clásicos de la pedagogía española e internacional, de historia de la educación, informes, reglamentos, legislación, programaciones

didácticas y libros de texto. Dicho material abarca un espacio de tiempo comprendido entre los años veinte y sesenta del siglo XX.

Hasta el momento los usuarios principales del Centro han sido alumnos y alumnas del grado de Pedagogía que cursan la asignatura de Historia de la Educación en el País Vasco y alumnos de los másteres y programas de doctorado que orientan sus investigaciones en el mismo ámbito. La posibilidad de contar in situ con documentación procedente de fuentes primarias es un buen aliciente para estimular la investigación histórica y en muchos casos los trabajos monográficos que realizan se complementan con otra documentación localizados por el propio alumnado. Toda la documentación puede ser consultada en la página Web <http://www.ehu.eus/euskal-hezkuntza/espanol/>, alojada en los servidores de la UPV/EHU. En cuanto esté habilitado el espacio, el Centro se trasladará desde la Biblioteca Central del Campus de Gipuzkoa a la sede del Museo, aunque ya se han depositado un importante volumen de textos antiguos y manuales escolares.

#### **4. ORGANIZACIÓN PREVISTA Y TAREAS REALIZADAS**

En este momento el Grupo de Estudios Históricos y Comparados en Educación-Garaian cuenta con un espacio de unos 250 m<sup>2</sup> en una Villa propiedad de la Universidad del País Vasco y forma parte de la estructura administrativa de la UPV/EHU. En el horizonte futuro un Museo de este tipo tendría que compartir espacios públicos vinculados a instituciones locales o provinciales.

##### **4.1. Estructura administrativa**

Entre los órganos unipersonales, el más importante es el de director/a, que será la persona encargada de ejercer las funciones de dirección y gestión ordinaria del Museo y de representarlo allá donde sea necesario. El director será elegido por el Consejo de Coordinación y nombrado por el Rectorado de la UPV/EHU, asimismo, deberá elaborar la memoria anual y el plan de actividades del Museo y remitirlo al



Fig. 1. Edificio en el que está situado en Museo. Foto Luis M<sup>a</sup> Naya .

Vicerrectorado de Campus de Gipuzkoa. La tarea del subdirector/a será la de sustituir al director/a en casos de vacante, ausencia, enfermedad o cualquier otra causa y el secretario/a que levantará las actas y custodiará los documentos y actas del Museo.

El órgano colegiado que se crea en el Museo es el Consejo de coordinación. Está presidido por el vicerrector/a de campus y son miembros del mismo, además, el/la Director/a, el/la Subdirector/a, el/la Secretario/a, todo el personal docente e investigador doctor que participa y colabora en las actividades del mismo, y el personal investigador en formación que se incorpore a las actividades del Museo. Sus funciones son aprobar la memoria anual del Museo y su plan de actividades, adoptar toda clase de iniciativas que contribuyan a la promoción y mejora de la calidad de las actividades del Museo y proponer la aprobación de convenios de colaboración para el mejor cumplimiento de sus funciones. Se prevé asimismo la creación de un consejo asesor internacional. Como se puede ver no es una estructura original, pero sí funcional.

##### **4.2. Organización del museo**

El espacio que ha sido adjudicado para el Museo de la Educación de la Universidad del País Vasco está dividido en seis salas, la mayor de unos 80 m<sup>2</sup> y la



Fig. 2. Reproducción de un aula. Foto Luis M<sup>a</sup> Naya.

menor de 25 m2. En el diseño inicial de las mismas se ha establecido un reparto siguiendo el esquema que presentamos a continuación:

#### -Aula Escolar

Hemos recuperado ocho pupitres dobles del periodo franquista, junto con una mesa de profesor, una pizarra de pared negra, y demás elementos ornamentales. Con todo ello hemos procedido a recrear un aula de los años 50-60. Este es un elemento importante ya que va a servir para que los visitantes se sitúen en un modelo escolar que, bien pueden recordar por experiencia propia, o bien pueden conocerlo a través de las clases de Historia de la Educación, en caso de ser alumnado de los grados de magisterio o pedagogía.

Asimismo hemos conseguido la cesión de material más moderno, correspondiente a la reforma educativa de los años 70 que se ha instalado junto al anterior, de manera que los visitantes, de un golpe de vista, puedan ver los cambios estructurales en el mobiliario escolar.

En este mismo espacio hemos recogido una gran cantidad de enciclopedias y libros de texto utilizados

desde los años 20 a los años 70, todos ellos han sido catalogados y su clasificación estará disponible para todos los interesados en la página Web del Museo de la Educación de Euskal Herria.

Este apartado pretendemos ampliarlo con la incorporación de fotos y uniformes de los diferentes centros escolares de la ciudad, además de un conjunto de enseres didácticos (carteles, representaciones anatómicas, etc.)

#### -Espacio “Segunda República”

El Espacio denominado “Segunda República” pretende recoger las actividades educativas y de protección de la infancia que realizó el Gobierno Vasco en su efímera existencia de ocho meses. En lo referente a la asistencia y protección a la infancia la acción del Gobierno Vasco fue ajustada a las condiciones bélicas del momento. Una de las primeras acciones que organizó fue la evacuación de los niños de las zonas de guerra y su envío a “colonias” establecidas en diversos países de Europa y México, la más numerosa fue la que tuvo como destino el Reino Unido a donde se trasladó un contingente cercano a los 4000 niños. Parte de estos volvieron al País Vasco al finalizar la guerra civil y un

grupo significativo, por razones diversas, se quedó a residir permanentemente en el Reino Unido y, posteriormente, se organizaron alrededor del Basque Children of '37 Association, organización que sigue en funcionamiento en la actualidad, y son conocidos como “niños” en el Reino Unido. Para ello contamos con 15 paneles que recogen la odisea que vivieron aquellos niños y niñas y una donación de dos cuadros realizados



Fig. 3. Vitrina con material expositivo. Foto Luis M<sup>a</sup> Naya.

por uno de los niños que se quedó en el Reino Unido. En lo referente a las acciones educativas del Gobierno Vasco en la Segunda República, uno de los elementos principales fueron las actividades desarrolladas para la puesta en marcha de la denominada Universidad Vasca, tarea muy complicada en tiempo de guerra, pero que fue conseguida, aunque por un breve periodo de tiempo. Para ello disponemos de una serie de paneles que explican la evolución y significado de la primera “Universidad Vasca”. Esta sala se completa con un conjunto de fotografías de las escuelas rurales y de barriada, promovidas por las diputaciones de Gipuzkoa y Bizkaia y de gran éxito en esa época.

#### -Espacio primeras ikastolas

Durante el periodo franquista, surgieron en diversos pueblos de la geografía vasca unas escuelas que funcionaban de manera irregular en las que, aunque no estaba permitido, se enseñaba en lengua vasca.

Estamos recreando una de estas “etxe-eskola” (escuelas domésticas), en las que se practicaba, fundamentalmente, una enseñanza activa, con gran cantidad de paseos y aprendizaje informal. Contamos para ello con algunos cuadernos escolares de los utilizados en ellas y con fotografías y testimonios de quienes fueron alumnos de este tipo de centros.

#### -Los instrumentos científicos en la educación

Estos instrumentos, provenientes de diversos centros públicos y privados, nos van a permitir conocer la cultura escolar. El estudio del material científico es reflejo de unas determinadas intenciones pedagógicas y la dotación de este tipo de instrumentos ha sido también un elemento de “distinción” para algunos centros. Hemos obtenido de algunos de estos centros la cesión en depósito de parte de este material.

Además de estos espacios, que ya se están implementando, se prevé la creación de espacios relativos a la renovación pedagógica, en los que se recogería el trabajo realizado por los Movimientos de Renovación Pedagógica en el País Vasco; las voces de la escuela, con relatos de vida de maestros y maestras; actividades extraescolares (tamborrada, fútbol playero, etc.), una cronología de las leyes educativas, etc.

Finalmente, con el traslado del Centro de Documentación, al que nos hemos referido previamente y los fondos provenientes de diversas donaciones, a las que nos vamos a referir en el apartado siguiente, conformamos una importante fuente de recursos para el estudio de la Historia de la Educación en Euskal Herria, conformando un museo con los objetivos previstos.

## 5. COLABORACIÓN CON OTRAS ENTIDADES PÚBLICAS Y PRIVADAS

Evidentemente la creación del Museo de la Educación de la Universidad del País Vasco no es una tarea a la que el Grupo de Estudios Históricos y Comparados en Educación-Garaian pueda enfrentarse en soledad. Uno de los elementos fundamentales y diferenciadores de este proyecto es la colaboración entre entidades públicas (Universidad del País Vasco, Consejería de Educación, ayuntamientos, etc.) y



privadas (Órdenes y Congregaciones Religiosas, Movimientos de Renovación Pedagógica, asociaciones de profesores, maestros jubilados, etc.), con el objetivo de poner a disposición del público, tanto especialista como general, un conjunto de material escolar y pedagógico que nos permita hacer tangible la recuperación del patrimonio histórico-educativo, siguiendo un itinerario sobre la educación en el País Vasco. Asimismo el Grupo tiene contactos entre los comerciantes de antigüedades, que han proporcionado, asimismo, material muy interesante.

Una vía preferente de colaboración preferente es la establecida con las órdenes y congregaciones religiosas, en especial con los Hermanos de La Salle. La Salle es el segundo instituto religioso en importancia dedicado a la enseñanza en España, tanto en número de alumnos, como de centros y a lo largo de sus más de 100 años de presencia en el País Vasco han acumulado un rico material del cual contamos con una pequeña parte: cuadernos escolares, material escolar, material científico, vales de buena conducta, etc. Este conjunto de elementos pretende, asimismo, hacer ver que las prácticas escolares en el aula no se ceñían únicamente al proceso de enseñanza-aprendizaje, sino que también, como en otros centros religiosos, se llevaban a cabo una serie de actividades religiosas y extraescolares que plasmaban el objetivo de cristianización subyacente en estos centros y un conjunto de prácticas religiosas diferenciadoras que podríamos denominar el patrimonio inmaterial y la simbología que han dado, y dan, identidad a este tipo de centros. Asimismo, en esta misma línea, hemos recibido donaciones de la Institución Teresiana, que nos legó una abundante biblioteca o de la Compañía de María Nuestra Señora que, al cerrar un centro, nos cedió también parte de la biblioteca y material escolar diverso.

Otra vía importante, que está siendo muy fructífera, es la recepción de donaciones de maestros/as que se han jubilado. Estas personas, en muchos casos, guardan un importante material que es posible que quieran que quede guardado en una institución como el Museo de la Educación de la Universidad del País Vasco. Hasta el momento, ya hemos recibido un legado de una maestra que nos donó todo el material impreso del Movimiento de Renovación Pedagógica-Adarra, así como parte de su biblioteca. Así como los

cuadernos escolares de los alumnos que asistieron a la primera ikastola.

## 6. CONCLUSIÓN

La creación del Museo de la Educación de la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea se une a la trayectoria, recientemente iniciada, de diversas universidades españolas que ha puesto en marcha este tipo de proyecto. Este Museo ha sido promovido por el Grupo de Estudios Históricos y Comparados en Educación-Garaian, reconocido por el Gobierno Vasco. Entre los objetivos de este grupo está el de recuperar el patrimonio histórico-educativo, objetivo que se está logrando al conseguir un espacio de exposición y un conjunto de material diverso relativo a la estructura de aulas, cuadernos escolares, mapas, material científico, etc. que, de momento está suponiendo un patrimonio importante de la educación en el País Vasco.

Uno de los aspectos más relevantes de este Museo es la incorporación de un Centro de Documentación sobre la Educación en el País Vasco, que complementa de manera muy adecuada los objetivos de un Museo de la Educación. La presentación que hemos realizado se ajusta a la realidad del proyecto, si bien en el plan estratégico realizado para ir implementando el Museo, contamos con una serie de propuestas educativas y de uso didáctico que permitirán que el museo sea una referencia en el ámbito museístico del País Vasco. Asimismo, está resultando del mayor interés el uso docente que tienen, tanto el museo como el centro de documentación, para favorecer proyectos de investigación y trabajos de curso (tanto Trabajos de Fin de Grado como Trabajos de Fin de Máster) para el alumnado de magisterio y pedagogía.

## NOTAS

<sup>1</sup> Esta comunicación es resultado de un proyecto de investigación financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación, proyecto número EDU 2013-44129-P.

Los autores son miembros del Grupo de Estudios Históricos y Comparados en Educación-Garaian, reconocido por el Gobierno Vasco con el número IT 603/13 y de la Unidad de Formación e Investigación “Educación, Cultura y Sociedad (UFI 11/54)” de la

---

Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea UPV/  
EHU.

<sup>2</sup> DÁVILA, Pauli y NAYA, Luis M<sup>a</sup>. “El centro de documentación sobre historia de la educación en Euskal Herria en internet: una experiencia innovadora”. En: *SOCIEDAD ESPAÑOLA DE HISTORIA DE LA EDUCACIÓN. El patrimonio histórico-educativo y la enseñanza de la historia de la educación*. Murcia: SEDHE, 2009, págs. 111-123.

# HACIA UN MODELO DE BUENAS PRÁCTICAS PARA UN MUSEO VIRTUAL 2.0 DE PEDAGOGÍA, ENSEÑANZA Y EDUCACIÓN

**ALAZNE GONZÁLEZ SANTANA**

**Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea**

Es innegable que el ámbito de la museología educativa española está viviendo su “*âge d’or*”. Por una parte gracias al número de Museos de Pedagogía, Enseñanza y Educación (MPEE) que han ido constituyéndose a partir de la década de los 80<sup>1</sup> del siglo pasado, pero sobre todo a principios de este nuevo siglo, así como por haber ido introduciendo un cambio de mirada del entorno museal<sup>2</sup> donde el museo deja de ser el mausoleo del objeto para convertirse en un lugar vivo, descentralizado y centrado en el visitante. Huelga decir que estos cambios en la museística educativa no han sobrevenido únicamente por las nuevas corrientes museológicas, sino que se deben, entre otras muchas cuestiones, a un cambio en el paradigma pedagógico (centrado en el discente y no en el enseñante); los cambios acaecidos en la propia disciplina de la Historia Educativa, así como gracias a las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC)<sup>3</sup>. No obstante, la pregunta que cabe hacernos es si verdaderamente los MPEE y los Centros de Documentación del Patrimonio Histórico-Educativo (CDPHE) han sabido trasladar todos estos cambios y planteamientos tanto de museología como de la pedagogía, al entorno web.

## 1. EL PODER DE LA INFORMACIÓN EN LA SOCIEDAD-RED

Vivimos en un mundo sobreexpuesto y sobresaturado de representaciones icónicas, textos e informaciones que bombardean nuestro día a día<sup>4</sup>. Sumidos en la “*ciber-città*”<sup>5</sup>, en una era de la información donde el “*hic et nunc*” y la velocidad informacional se ha convertido en dogma, olvidamos la importancia que el pasado tiene para comprender lo que somos hoy y en lo que podemos llegar a convertirnos en el mañana.

Sin embargo, el ser humano no puede entenderse únicamente desde una temporalidad “presente”, porque

el ser humano existe, precisamente, gracias a que la cultura es inmanente a nuestra naturaleza, como bien apunta Geertz<sup>6</sup>. En esta misma línea Viñao recuerda que “sin memoria, sin historia, no hay presente ni expectativas”<sup>7</sup>. Muy al hilo del la primera y última estrofa del poema de Mario Benedetti, ¿Cosecha de la nada?:

*“Hay quienes imaginan el olvido  
como un depósito desierto  
una cosecha de la nada y sin embargo  
el olvido está lleno de memoria”<sup>8</sup>*

Por lo tanto, la historia, ya sea de la educación o de otro saber, se torna en un vehículo que en conjunción con otros saberes nos ayudan a aprehender el conocimiento para cimentar no sólo nuestro yo/nosotros presente, sino nuestro yo/nosotros futuro. Porque una historia fragmentada por la arquitectura disciplinar clásica nos aleja de una visión holística y hermenéutica de nuestro contexto, máxime en esta sociedad líquida de continuas transmutaciones e incertidumbre<sup>9</sup>:

*“la hiperespecialización impide ver tanto lo global (que fragmenta en parcelas) como lo esencial (que disuelve); impide inclusive, tratar correctamente los problemas particulares que sólo pueden ser planteados y pensados en un contexto”<sup>10</sup>.*

Dicho todo esto, una de las pretensiones de este trabajo es el de poner sobre relieve la importancia que tiene el estudio del patrimonio historio-educativo, y en el caso concreto que nos ocupa, la conservación y difusión de dichos bienes -ya sean materiales como inmateriales- mediante las instituciones museales.

En concreto, este proyecto aboga por una museología y museística virtual que apueste por la interacción con los usuarios<sup>11</sup>, a saber, el poder cimentar las bases para unas buenas prácticas en materia de museografía y museística virtual. Máxime cuando resulta incuestionable que vivimos en una Sociedad de la Información (SI), el quid de la cuestión subyace en transitar de una SI a una del conocimiento, a saber, en tener la capacidad para poder:

*“identificar, producir, tratar, transformar, difundir y utilizar la información con vistas a crear y aplicar los conocimientos necesarios para el desarrollo humano. Estas sociedades se basan en una visión de la sociedad que propicia la autonomía y engloba las nociones de pluralidad, integración, solidaridad y participación”<sup>12</sup>.*

En este contexto del SI, el objeto de mi estudio ha sido el comprobar si los MPEE del territorio español, instituciones de apenas dos décadas que han tenido que ponerse al día tras una época yerma en lo concerniente a la conservación y estudio del patrimonio histórico-educativo, utilizan Internet y la ingente cantidad de servicios que la red de redes ofrece, para erigirse en auténticas instituciones 2.0 que superen la brecha de la SI para conformarse en centros de conocimiento no sólo vía física, sino virtual. No obstante, y a juzgar por el exiguo y superficial uso que hacen las instituciones, tanto museales como de otra índole, de las potencialidades del medio virtual, mis hipótesis iniciales fueron que:

- Tanto los MPEE como los CDPHE se limitaban a una labor meramente informativa, sin hacer uso ni de redes sociales; con interfaces estáticas y muchas veces incompatibles con la navegación desde dispositivos móviles y tablets.

- Que mediante el uso de las TIC se crea una falsa impresión de innovación y modernidad, precisamente, por no verlas como una herramienta o vehículo para la mejora, sino que se considera como fin en sí mismo.<sup>13</sup>

## 2. PROCESO DE TOMA DE DATOS

El presente proyecto investigador se decanta

por técnicas cualitativas de investigación por ser las más acordes con el análisis webgráfico que se va a llevar a cabo, lo que no implica afirmar que las técnicas cuantitativas de análisis de datos no puedan aplicarse al presente proyecto. Es más, tal y como se va a explicar en las siguientes líneas, a pesar de que la autora se decante por un análisis cualitativo, utilizará análisis de datos cuantitativos para facilitar la comprensión y el análisis de los datos.

### 2.1. Análisis webgráfico de los MPEE y CDPHE en España

El análisis webgráfico es el término utilizado para el análisis de las páginas web, en concreto, y por el tema que nos concierne, el análisis de las páginas web de los MPEE (33 centros) y CDPHE (5 centros) del territorio español.

El análisis webgráfico supone realizar una indagación bibliográfica de fuentes primarias, en este sentido, es comparable al método histórico que mencionan Flick, Vasilachis de Gialdino, Taylor y Bogdan<sup>14</sup>, en tanto que las webs se convierten en fuente primaria. Es decir, los portales web se convierten en documentos que funcionan como objetos materiales en contacto con los propios creadores. En definitiva, el análisis webgráfico compromete la realización de un análisis descriptivo del diseño y contenidos de las páginas web.

No puede obviarse que los MPEE son instituciones que abordan el estudio etnohistórico del patrimonio histórico-educativo<sup>15</sup>. A pesar de que se podría abordar la cuestión con perfecta solidez desde un paradigma positivista, a saber, meramente cuantitativista, supondría un sesgo de mirada desde una corriente museística tradicional o clásica, que se distancia de la web 2.0 y de la web semántica<sup>16</sup>.

### 2.2. Instrumento

Para realizar el análisis de las webs de los MPEE y de los CDPHE de España se ha creado un instrumento de análisis específico con el objeto de que cumpla con las premisas y objetivos de la investigación. Para ello me he basado en la Grounded Theory (GT) (Teoría fundamentada en los datos) de Glasser y

Strauss<sup>17</sup>. Como bien explica Soneira la GT se basa en dos estrategias clave:

1. El método de comparación constante, donde se verifica constantemente que las teorías del investigador son plausibles, codificando la información resultante de las categorías realizadas.

2. Y el muestreo teórico: método para descubrir las categorías de análisis, haciendo conexiones e interrelaciones entre categorías y sus propiedades.

En otras palabras, el instrumento de análisis ha sufrido numerosas mutaciones en el transcurso de la investigación: realizando ajustes, añadiendo o eliminando variables.... Éste se ha estructurado en 4 grandes áreas, cada una con sus secciones y subsecciones.(Fig 1)

### 3. RESULTADOS DE INVESTIGACIÓN

Se han analizado un total de 33 MPEE y 5 CDPHE, a saber, se ha contado una muestra total de 38 centros sobre el patrimonio histórico-educativo (PHE). De los 33 MPEE analizados, 26 poseen página web propia, mientras que los 7 restantes aparecen mencionados en otras webs, de ahí que se hayan podido

sustraer los datos básicos. En el caso de los CDPHE analizados, por el contrario, la totalidad de ellos poseen portal web propio.

En lo concerniente a los CDPHE españoles, están ubicados en la Comunitat Valenciana/Comunidad Valenciana; Catalunya/Cataluña; Comunidad de Madrid, Andalucía y Euskadi (Comunidad Autónoma Vasca), siendo esta última comunidad la única que no posee, aún<sup>18</sup>, un MPEE. En lo que respecta a los MPEE<sup>19</sup>, sólo son cuatro las Comunidades Autónomas (CCAA) que no poseen ningún tipo de MPEE: Euskadi, Navarra, La Rioja y Extremadura, tal y como puede apreciarse en la Figura 2.

Otro apartado que merece consideración, es el de la parte idiomática. Casi tres cuartas partes de las *websites* analizadas están íntegramente en castellano (la mayoría de los MPEE están en CCAA monolingües), y sólo dos tienen posibilidad de consultar el portal en inglés. En lo concerniente a las CCAA bilingües, hay dos portales web que únicamente están en castellano (pertenecen a la Comunitat Valenciana/Comunidad Valenciana) y tres que únicamente están en catalán/català (pertenecen a Catalunya/Cataluña e Illers Balears) (ver Tabla 1).

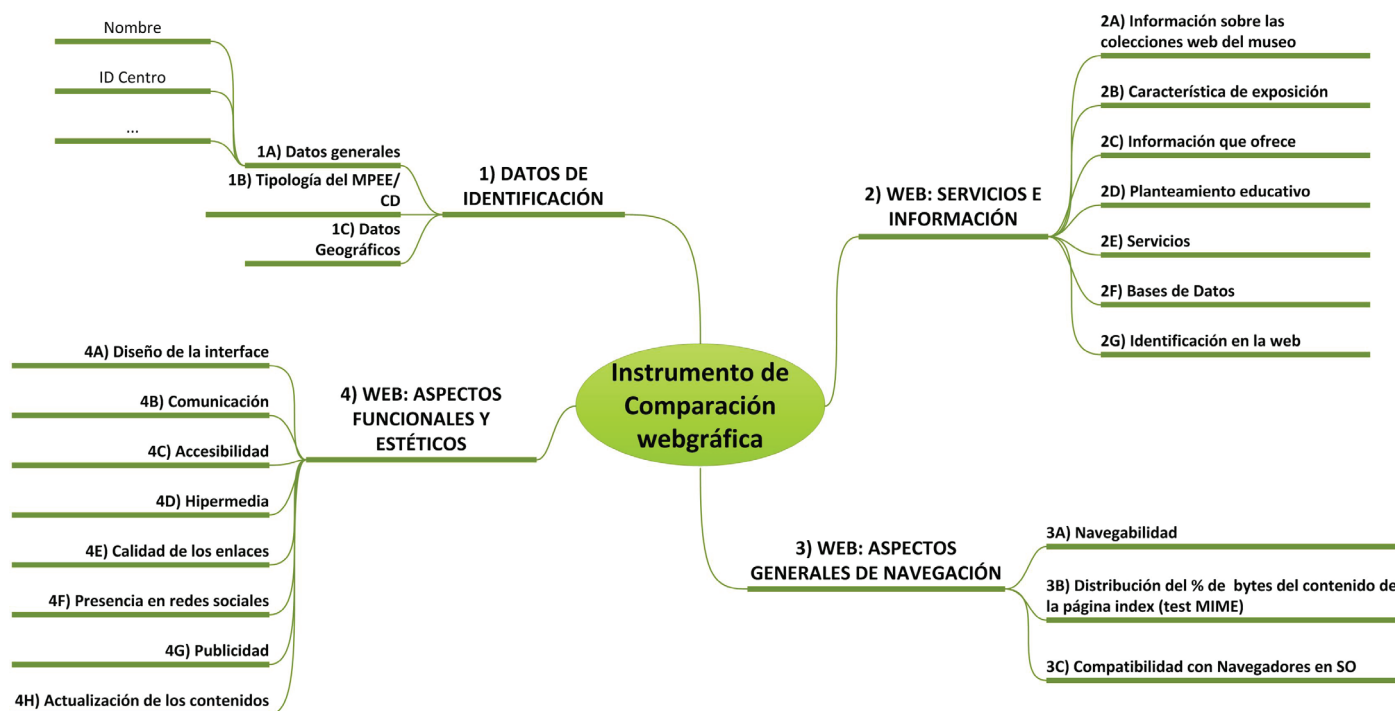


Fig. 1. Esquema del instrumento de análisis webgráfico de los MPEE.



Fig 2. Número de MPEE por CCAA en 2014. Fuente: elaboración propia a partir de Payá, Álvarez, Sahuquillo, y Ancheta (2014); Carrillo, Colledemont, Martí, y Torrents (2011) e indagación personal. Fuente imagen: modificado de <[http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Localizaci%C3%B3n\\_de\\_La\\_Rioja.svg](http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Localizaci%C3%B3n_de_La_Rioja.svg)> bajolicencia Creative Commons<sup>20</sup>.

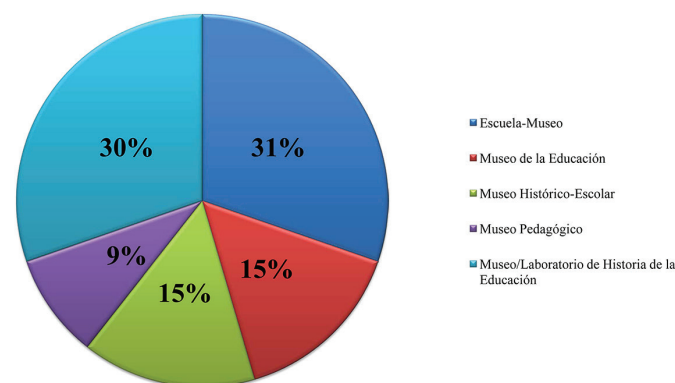


Fig 3. Tipología de los MPEE analizados (en %).

De ahí también el hecho, de que la mayoría de las instituciones sobre el PHE no posea personal o equipos profesionales en nómina. Los centros se sustentan con voluntariado y profesionales docentes universitarios que han de compaginar el trabajo en los MPEE y CDPHE con docencia e investigación.

		Están en las dos lenguas oficiales	
		No	Sí
Idiomas de la <i>websites</i>	CAS	2	0
	CAS + LCA <sup>21</sup>	0	3
	CAS + LCA + ENG	0	1
	LCA	3	0
<b>Total</b>		<b>5</b>	<b>4</b>

Tabla 1. Tabla comparativa de los Websites de Comunidades Autónomas bilingües y los idiomas del portal web.

	Frecuencia	Porcentaje (%)
Derivada de Proyectos de Investigación	16	42,1
Privada	12	31,6
Pública	10	26,3
<b>Total</b>	<b>38</b>	<b>100,0</b>

Tabla 2. Fuente principal de financiación de los CDPHE y MPEE.

### 3.1. Titularidad, financiación y colecciones

Por otra parte, casi la mitad de los centros dedicados a la salvaguarda de PHE son de titularidad íntegramente pública (ver Tabla 2), y un tercio pertenece a fundaciones y asociaciones privadas. De todas formas, cabe reseñar que entre los MPEE y CDPHE de titularidad pública, la mayoría se sustenta por subvenciones derivadas de proyectos universitarios de investigación. Cuestión que no llama la atención si tenemos en cuenta, como afirma Milena Cosseto, que “con frecuencia” los Museos europeos están ubicados en centros universitarios de investigación históricodidáctica [sic.] o pedagógica<sup>22</sup>. En cuanto al tipo de museo<sup>23</sup>, la mayoría o son Escuelas-Museos o Museos-Laboratorios de Historia de la Educación (ver Figura 3).

### 3.2. Enfoque didáctico de las webs

Otra cuestión a resaltar es que la mayoría de los MPEE y CDPHE, son museos o centros de documentación físicos, a excepción de cuatro que son enteramente virtuales y a dos centros que combinan lo físico y virtual. Este dato no es baladí, pues de ahí se explica que casi dos tercios de los portales webs analizados tengan un enfoque didáctico meramente informativo, y que el resto se quede en la categoría de cibern museos<sup>24</sup>. Hay que tener en cuenta que más de dos tercios de las *websites* (MPEE y CDPHE) se limitan a ofrecer una muestra de los objetos destacados de su centro, mientras que seis portales nos ofrecen una muestra de toda su colección, y únicamente una posibilita una visita virtual a alguna de sus colecciones.

En la mayoría de los casos, los MPEE poseen además de galería de exposiciones, una reconstrucción de aulas con juguetes, útiles, fungibles, muebles y materiales didácticos. En la parte de la galería y la biblioteca, destacan la exposición de documentos administrativos, documentos biográficos, documentos escolares, libros de texto y trabajos del alumnado. Aparte de ello, en más de la mitad de los casos las webs hacen únicamente referencia a las exposiciones actuales; y en una cuarta parte de las webs, además, se mencionan exposiciones pretéritas. No obstante, los portales adolecen de información sobre exposiciones

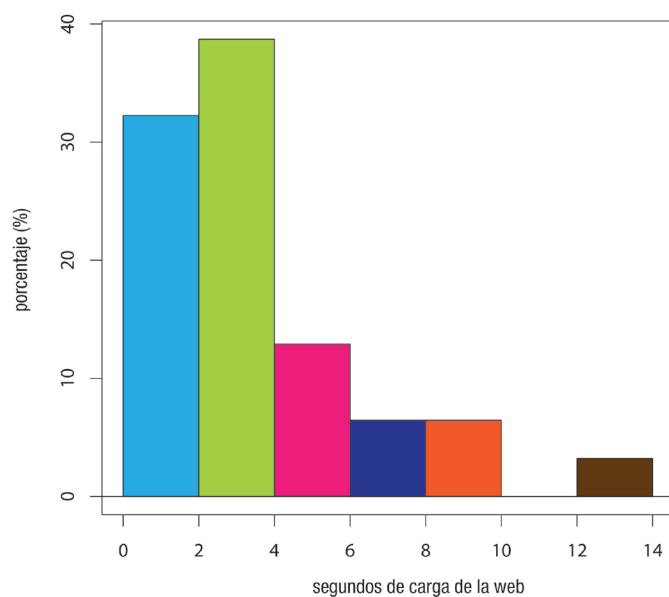


Fig. 4. Tiempo de carga de las webs en la primera visita.

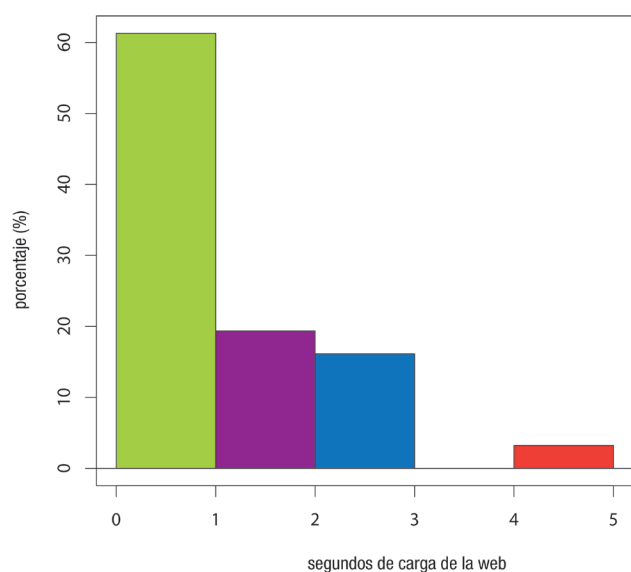


Fig. 5. Tiempo de carga de las webs en la segunda visita y posteriores.

que vayan a realizarse en un futuro, es más, las webs apenas se actualizan quedando obsoletas no sólo en la información que ofrecen, sino en el diseño y navegabilidad de la *interface*.

### 3.3. Navegabilidad web

La mayoría de las webs aprueban con un seis de media en el test de experiencia Google <sup>25</sup> para usuarios móviles (y de tablets), básicamente porque aquellas páginas que tienen elementos en flash no pueden visualizarse en sistemas Android e IOS. Además, los elementos icónicos, como imágenes logos etc., no suelen estar comprimidos, lo que dificulta la carga de la web. De todas formas, la gran mayoría de los portales son compatibles tanto para usuarios de dispositivos móviles como para usuarios de ordenadores. La excepción es la del portal del Museo de la Escuela Rural de Asturias, que al estar completamente construida en *Flash* no puede visualizarse ni en móviles ni tablets, y en ordenador en la primera visita hay que esperar más de 10 segundos a que se cargue completamente la web.

La velocidad media de carga de las webs de las instituciones museales y los Centros de Documentación durante la primera visita oscila entre los 3-4 segundos, no obstante, a partir de la segunda visita y posteriores, la carga media de las webs se sitúa en tan sólo un segundo. Por lo tanto, las webs en general son eficientes en lo que a velocidad de carga de la websites concierne, tal y como puede apreciarse en los siguientes gráficos.

Por otro lado, las webs suspenden sistemáticamente en lo que respecta a una navegación accesible según los estándares internacionales de la W3C. De hecho, las dos únicas páginas que dicen seguir los protocolos de accesibilidad W3C, tienen graves fallos que imposibilitan a las personas de visibilidad reducida navegar por el sitio web.

### 3.4. Interacción e innovación web

Ninguno de los portales analizados utiliza códigos QR o aplicaciones de realidad aumentada. Aparte de ello, tampoco ofrecen a los usuarios una *app* específica del museo o centro de documentación, ni *apps* adaptadas a usuarios con algún tipo de hándicap sensorial o de otra índole.

Únicamente tres de las 38 webs analizadas utilizan algún tipo de red social (Facebook y Twitter) que complementen a la página web. Por lo que las vías de comunicación de los usuarios han de realizarse por correo electrónico, algún tipo de formulario o por vías convencionales: teléfono.

#### 4. CONCLUSIONES: MODELO DE BUENAS PRÁCTICAS

Uno de los grandes retos de la museología educativa española es el de realizar una imbricación con la nueva museología y la museología crítica en el entorno virtual de la red de redes, Internet. Las páginas webs estudiadas resultan estáticas en lo que a interacción se refiere, donde el “usuario es un mero receptor pasivo que sólo puede elegir a qué tipo de información tiene acceso.”<sup>26</sup>.

Ruiz Berrio<sup>27</sup> afirma que los MPEE y CDPHE de España se han erigido bajo el paraguas de las corrientes museológicas que conciben el museo como un espacio vivo que va más allá de ser un recinto donde “detener el tiempo de alguna manera, o más bien de dejarlo depositar al infinito en un espacio privilegiado, de constituir el archivo general de una cultura, la voluntad de encerrar en un lugar todos los tiempos”<sup>28</sup>. No obstante, las *websites* de los MPEE y CDPHE parecen reproducir los esquemas de la museología tradicional. Si nuestro *leit motive* subyace en crear un Museo Virtual 2.0 de Pedagogía, Enseñanza y Educación interactivo y de calidad, deberemos revisar el modo en que nos presentamos a los usuarios en Internet.

Resultaría un paso muy importante el de poder constituir una red, siquiera nacional (e incluso en contacto con los MPEE y CDPHE lusos), de los MPEE y CDPHE españoles en la que poder ofrecer a los usuarios una base de datos del patrimonio histórico pedagógico español unificado. Muy al hilo de lo que Juri Meda<sup>29</sup> desea para el caso italiano. Pero además de todo ello, se necesita cambiar la visión que se tiene de la página web:

- El portal web ha de ser la antesala del museo, ofreciendo al usuario una experiencia interactiva real,

por ejemplo, teniendo presencia en las principales redes sociales: *Twitter, Facebook, Google+ y Tuenti*.

- Se ha de incluir más contenido audiovisual, que además, pueda ser visitado mediante *apps* de realidad virtual.

- Hay que ofrecer un portal con el menor número de errores de accesibilidad según los protocolos del W3C, por ejemplo, evitando el uso de *Flash, Javascript*, tablas de ancho fijo etc... la web ha de poderse ampliar y adaptar al usuario, y no viceversa.

- Es importante que la web ofrezca servicios unidos a la comunidad, por ejemplo, teniendo un portal de curación de contenidos como puede ser *Scoop.it* o *Diigo*. A saber, el museo o el centro de documentación debería ofrecer informaciones externas sobre noticias, charlas y cursos relacionados con el PHE, de forma que haya una conexión con la ciudadanía, y a la vez, acercar el museo a la ciudadanía, despojarle del manido cliché de centro aburguesado elitista.

- Además, se ha de impulsar el que las webs sean plurilingües, con el objeto de que personas externas al estado-nación puedan visitar nuestros contenidos y actividades. Esto implica, que al menos, las webs deberían estar traducidas (no por Google Translator o servicios de traducción simultánea) a las lenguas oficiales de cada comunidad autónoma, incluido el castellano, y al menos, también al inglés.

Como broche de oro a esta comunicación, me gustaría destacar que un museo virtual no es sinónimo de cibermuseo, máxime cuando el cibermuseo se limita a ofrecer a los usuarios una experiencia de interactividad meramente funcional. Dicho sea de otro modo, un cibermuseo se limita a dirigir al usuario por un recorrido o visita virtual determinados:

*“es un proceso de carácter mecánico consistente en clicar sobre una opción, que en ocasiones puede ser una elección consecuencia de la voluntad, la curiosidad, o el azar, pero que en otras es un requisito imprescindible para seguir avanzando en la exposición de los contenidos”<sup>30</sup>.*

Un museo virtual, por el contrario, brinda al usuario una experiencia interactiva integral:



“que afecta tanto al funcionamiento o puesta en marcha del recurso, como a las habilidades cognitivas que el usuario debe desarrollar para sostener este diálogo. Esta interactividad se vincula a procesos reflexivos basados en la memorización, la acción o la investigación”<sup>31</sup>.

## NOTAS

<sup>1</sup> Conviene recordar que la época franquista supuso un ámbito yermo en lo que a museística educativa se refiere, puesto que acabó con el Museo Pedagógico Nacional creado en 1882.

<sup>2</sup> Con la Nueva Museología (Nouvelle Muséologie) y la Museología Crítica (New Museology o Critical Museology)

<sup>3</sup> RUIZ BERRIO, Julio. “Historia y museología de la Educación: despegue y reconversión de los museos pedagógicos”. *Historia de la educación: Revista interuniversitaria* (Salamanca), 25 (2006), págs. 271-290.

<sup>4</sup> GONZÁLEZ, Alazne. Las noticias de actualidad como medio para superar la ceguera de la sobreexposición informativa (Barcelona), 271-272 (2013), número especial dedicado a Actualidad como Recurso Educativo, págs. 73-78.

<sup>5</sup> VIRILIO, Paul. *El ciber mundo, la política de lo peor: entrevista con Philippe Petit*. Madrid: Cátedra, 1994

<sup>6</sup> GEERTZ, Clifford. *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa, 2003.

<sup>7</sup> VIÑAO, Antonio. “De la importancia y utilidad de la historia de la educación (o la responsabilidad moral del historiador)”. En DE GABRIEL, Narciso y VIÑAO, Antonio (Eds.). *La investigación histórico-educativa: tendencias actuales*. Barcelona: Methodika, 1997, pág. 44.

<sup>8</sup> BENEDETTI, Mario. “¿Cosecha de la nada?”. *El olvido está lleno de memoria*. Colección visor de poesía. Madrid: Visor y Cervantes Virtual, 1995, pág. 166. En: <[http://www.cervantesvirtual.com/bib/bib/bib\\_autor/mariobenedetti/pcuartonivel47c3.html?conten=obra&pagina=cosechas.jsp](http://www.cervantesvirtual.com/bib/bib/bib_autor/mariobenedetti/pcuartonivel47c3.html?conten=obra&pagina=cosechas.jsp)> [Consultado el 08/04/2014].

<sup>9</sup> BAUMAN, Zigmunt. *Tiempos líquidos: vivir en una época de incertidumbre*. Barcelona: Tusquets, 2009. VIÑAO, Antonio. “De la importancia y utilidad...”, Op. cit., pág. 44.

<sup>10</sup> MORIN, Edgar. *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París: UNESCO, 1999 En: <[http://www.virtual.unal.edu.co/cursos/humanas/mtria\\_edu/2021082/und1/anexos/sietesaberes.pdf](http://www.virtual.unal.edu.co/cursos/humanas/mtria_edu/2021082/und1/anexos/sietesaberes.pdf)> [Consultado el 09/06/2013] [PDF].

<sup>11</sup> Utilizo específicamente el término usuario en el sentido de persona “que usa ordinariamente algo” (RAE, 2012), y no como mero visitante, que no tiene porque hacer uso de los servicios que se prestan en el sitio web de los MPEE/CDPHE. REAL ACADEMIA DE LA LENGUA ESPAÑOLA. *Diccionario de la Lengua Española*. Avance de la 23ª edición. Madrid: Espasa, 2012. En: <<http://lema.rae.es/drae/>> [Consultado el 24/04/2014] [HTML].

<sup>12</sup> UNESCO. Informe Mundial de la UNESCO. Hacia las Sociedades del Conocimiento. París: UNESCO, 2005- En: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001419/141908s.pdf>> [Consultado el 22/09/2013] [PDF].

<sup>13</sup> ASENSIO, Mikel y ASENJO, Elena. “Lazos de luz azul: del controvertido uso de las TICs en museos” En: SEMEDO, Alice. y NACIMENTO, Elisa Noronha (Eds), *Actas do I Seminário de Investigação em Museologia dos Países de Língua Portuguesa e Espanhola, Universidade do Porto*, 2010, Volume 3, págs. 87-98. En: <<http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/8626.pdf>> [Consultado el 12/05/2014)] [PDF].

<sup>14</sup> TAYLOR, Steven J. y BOGDAN, Robert. *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: la búsqueda de significados Historia y museología de la Educación*. Barcelona: Paidós, 1994.; VASILACHIS DE GIALDINO, Irene. *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa, 2006.; FLICK, Uwe. *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid, La Coruña: Morata; Fundación Paideia, 2004.

<sup>15</sup> REYERO GARCÍA, David. “Historia y museología de la Educación Pautas para la realización de un estudio etnográfico sobre objetos escolares”. En RUIZ BERRIO, Julio (Ed.). *El patrimonio histórico-educativo: su conservación y estudio*. Madrid: Biblioteca Nueva, 2010, págs. 15-30.

<sup>16</sup> Más información en la web <<http://www.w3.org/2001/sw/>>.

<sup>17</sup> SONEIRA, Abelardo Jorge. “Teoría fundamentada en los datos (Grounded Theory) de Glaser y Strauss”. En VASILACHIS DE GIALDINO, Irene (Ed.). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa, 2006, págs. 153-172.

<sup>18</sup> Museo de la Educación de la UPV-EHU aprobado oficialmente el 5 de junio de 2014 dentro del Consejo de Gobierno. Museo de la Educación de la UPV-EHU aprobado oficialmente el 5 de junio de 2014 dentro del Consejo de Gobierno.

<sup>19</sup> Es posible que no estén todos, pero como bien alude RUIZ BERRIO, Julio. *Historia y museología de la Educación...* Op. cit., págs. 271-290. Es difícil cuantificar los MPEE existentes en España en tanto que no hay un censo, y que muchos de ellos no aparecen en los Boletines Oficiales (tanto de las comunidades autónomas como del BOE).

<sup>20</sup> Elaboración propia de la ilustración a partir de PAYÁ, Andrés, ÁLVAREZ, Pablo, SAHUQUILLO, Piedad M<sup>a</sup>, et al. *Patrimonio Educativo. Un Espacio Virtual de Aprendizaje para la didáctica del patrimonio educativo*. Proyecto I+D UV-INV-AE11-40751, 2014. En: <[www.patrimonioeducativo.es](http://www.patrimonioeducativo.es)> [Consultado el 08/02/2014]; CARRILLO, Isabel, COLLELLDEMONT, Eulàlia, MARTÍ, Jordi, et al. *Los museos pedagógicos y la proyección cívica del patrimonio educativo*. Gijón: Trea, 2013. Fuente imagen: modificado de Wikimedia Commons. Mapa de localización de la Rioja, 2014. En: <[http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Localizaci%C3%B3n\\_de\\_La\\_Rioja.svg](http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Localizaci%C3%B3n_de_La_Rioja.svg)> [Consultado el 08/02/2014].

<sup>21</sup> Lengua de la Comunidad Autónoma.

<sup>22</sup> COSSETO, Milena. Citado en RUIZ BERRIO, Julio. “Los Museos de Educación y la Historia de la Educación” En RUIZ BERRIO, Julio (Ed.). *El patrimonio histórico-educativo: su conservación y estudio*. Madrid: Biblioteca Nueva, 2010, pág. 138

<sup>23</sup> Se ha tenido en cuenta la clasificación realizada por RUIZ BERRIO, Julio. “Los Museos de Educación...” Op. cit., pág. 138. \*Nota: No se tienen en cuenta a los CDPHE.

<sup>24</sup> Expositivo (Cibermuseo): Denominaremos museo expositivo o cibermuseo a aquel museo que utiliza Internet como un complemento del museo presencial, ofreciendo servicios multimedia como: visitas virtuales, bases de datos online etc. Es decir, la propuesta es la de una web expositiva donde no hay una verdadera interactividad integral con el usuario, sino que se limita a ofrecer más bien servicios y prestaciones que invitan a una interactividad meramente funcional. Informativo: Denominaremos museo informativo a aquel museo que se limita a informar sobre los servicios que ofrece en una visita presencial, sus obras más destacadas y las actividades didácticas que oferta. Interactivo (Museo Virtual): Denominaremos museo interactivo o museo virtual a aquel museo donde se dé una interactividad integral. A saber, es un museo que utiliza las potencialidades que ofrece Internet para entretejer un vínculo interactivo entre el usuario web y los servicios que éste ofrece. Por ej., ofreciendo actividades didácticas interactivas; manteniendo un contacto con los usuarios mediante redes sociales, foros, blogs etc., y posibilitando a los usuarios tomar parte activa en el museo (subiendo contenido etc., aun existiendo un servicio de moderación por parte de la institución museal).

<sup>25</sup> GOOGLE INC. Test de velocidad web en dispositivos móviles y ordenadores. PageSpeed Insights, 2014. En: <[\[developers.google.com/speed/pagespeed/insights\]\(http://developers.google.com/speed/pagespeed/insights\)> \[Consultado el 14/05/2014\].](http://</a></p></div><div data-bbox=)

<sup>26</sup> ASENSIO, Mikel, y ASENJO, Elena. *Lazos de luz azul...* Op. cit., pág. 92.

<sup>27</sup> RUIZ BERRIO, Julio. *Historia y museología*, Op. cit., págs. 271-290.

<sup>28</sup> FOUCAULT, Michel. “Des espaces autres.” *Architecture, Mouvement, Continuité*, 5, octubre (1984), págs. 46-49. En : <<http://libertaire.free.fr/Foucault12.html>> [Consultado el 02/05/2014]

<sup>29</sup> MEDA, Juri. Musei della scuola e dell'educazione: ipotesi progettuali per una sistematizzazione delle iniziative di raccolta, conservazione e valorizzazione dei beni culturali delle scuole. *History of Education & Children's Literature* ( Edizioni Università Di Macerata, Macerata), Vol. 5 (II), december (2010), págs. 489-501.

<sup>30</sup> TEJERA PINILLA, María del Carmen. *La cibermuseografía didáctica como contexto educativo para la enseñanza y el aprendizaje del patrimonio. Estudio de páginas web educativas de museos virtuales de arte*. [Tesis doctoral], Universidad de Sevilla. Madrid: Teseo, 2013. En: <<http://www.educacion.gob.es/teseo/imprimirFicheroTesis.do?fichero=42105>> [Consultado el 13/04/2014] [PDF].

<sup>31</sup> *Ibidem*, pág. 190.

## ESCULTURA CONTEMPORÁNEA DE MIQUEL NAVARRO: UN TALLER DIDÁCTICO PARA FAMILIAS EN EL INSTITUT VALENCIÀ D'ART MODERN

**M<sup>a</sup> LUISA HERNÁNDEZ RÍOS**  
**Universidad de Granada**

### 1. LA DIFUSIÓN EDUCATIVA Y LOS PÚBLICOS DIVERSOS: MUSEOS DE ARTE CONTEMPORÁNEO PARA TODOS

Las últimas décadas han experimentado cambios significativos en torno a la inclusión de públicos con los que antes no contaban los museos en su gestión. La necesidad de captación de nuevos públicos, que conforman otras maneras de entender la difusión educativa, implica la necesidad de conocimiento de éstos de una manera más profunda y con enfoques de acción adaptativa. Ello ha llevado a que muchas de las instituciones museísticas realicen estudios diversos enfocados a las necesidades múltiples que presentan diferentes colectivos que asisten a los museos con la finalidad de conocer, contemplar, disfrutar, investigar... las obras que en ellos se conservan y se exponen. El museo ya pasó hace tiempo de ser el espacio sacralizado de acceso elitista y enfocado al conocedor, estudioso del arte o especialista para convertirse en un lugar democratizado en el que sobresale el hecho de transformarse en sitio común de experiencias compartidas y en el que el más variado público tiene su propia razón de existencia. Todo ello ha ido acompasado al desarrollo de la institución museística que, desde la década de 1980, países como España han permitido experimentar un gran avance de profesionales responsables de la museología y la gestión cultural (esto último sobre todo desde el nuevo milenio).

Si este fenómeno cultural ha ido in crescendo en museos de los más diferentes perfiles y especializaciones, los de arte contemporáneo han vivido, como la burbuja inmobiliaria, un boom a veces desorbitado que ha posibilitado en ocasiones una apuesta política y administrativa con costes extremadamente altos y que, en los museos de arte contemporáneo, se ha visto aún más propiciado por habersele adjudicado

al arte de vanguardia un valor añadido que concedía a los benefactores y promotores el poder transmitir, mediante la nueva apertura de museos, una imagen de modernidad que a veces ha alcanzado a la transgresión, pero todo ello aun a riesgo de no poder cumplir con la función con la que fueron creados<sup>1</sup>.

El Institut Valencià d'Art Modern se conforma desde su origen en un espacio referente en la creación de muchos de los museos diseminados por toda la geografía española a partir de la década de los 80. Ello implica una obligación por parte del museo de servir a la ciudadanía por medio de una programación difusiva y de políticas culturales que propicien la apertura plural y comunicativa, misma que será dinámica cada vez más normalizada en las instituciones museísticas nacionales. Ello lleva a su vez a cubrir una necesidad estratégica de la institución museística en una doble vertiente, tanto desde la incidencia en la función pedagógica de ésta, como en la necesidad de insistir en los hábitos culturales de los diferentes públicos. Como consecuencia del crecimiento museístico y de las estrategias necesarias, los departamentos de comunicación han evolucionado positivamente por medio de un aperturismo que ha posibilitado llevar a cabo propuestas no sólo de atracción por el tipo de arte presente en las exposiciones permanentes y temporales y de la acción educativa a implementar, sino por fijar atención en la captación de públicos diversos que abarcan los diferentes niveles educativos, sociales y culturales.

Si este aspecto se ha visto reforzado en la amplia tipología museística, en el ámbito de los museos de arte contemporáneo, el tema se reviste de gran interés, pues las dinámicas de abordar la manera de apreciación del

público sobre los artistas y su obra, se han convertido en clave de las actuaciones de los Departamentos de Educación y Acción Cultural, DEAC<sup>2</sup>, y más, si cabe, por la realidad de la presencia de una cierta resistencia por parte de determinados públicos a la comprensión del arte moderno. Serán, por lo tanto, las estrategias de difusión las que hagan posible la captación de una gran parte de público, incluso el reactivo a este tipo de manifestaciones artísticas –muchas veces por desconocimiento, por la incomprensión que generan determinados tipos de representación contemporánea o por la falta de tiempo para abordar en el contexto académico el temario correspondiente al arte contemporáneo–, que hacen en la mente del espectador ver en la diversidad de las propuestas toda una suerte de incógnita tras la obra y el trabajo del artista, de ahí la importancia de que el museo se vuelva mediador entre público y obra artística, objeto de apreciación-comprensión, llevando al contenedor y a su contenido a convertirlos en espacio y elemento vivo, formativo y de indudable rentabilidad ciudadana. El museo, pues, deja de ser el espacio emblemático inaccesible para convertirse en estimable punto de encuentro, y las acciones de su política difusiva, una apuesta al alcance de todos, convirtiéndose el público infantil en objetivo de sus desafíos didácticos más creativos.

### **1.1. La Educación Artística y los Museos de Arte Contemporáneo como difusores de un Patrimonio Artístico para el público infantil**

Acercarse a un museo de arte contemporáneo requiere tener un espíritu abierto y un sentido crítico constructivo; ninguna de estas dos variables constituyen tarea fácil. Si esto es una realidad generalizada, proporcionar claves interpretativas al público infantil reviste una serie de dificultades añadidas, por lo que implica la adopción de acciones especiales y de dinámicas específicas que se ven reforzadas haciendo, en determinadas ocasiones, partícipes a las familias.

Por una parte, la intencionalidad de los departamentos educativos consiste en familiarizar a los niños más pequeños con la visita a los museos y, como consecuencia, el fomentar una incipiente actitud crítica en ellos hacia las producciones contemporáneas. Para satisfacer tal cuestión es necesario trabajar la creatividad y buscar una metodología apropiada, eficaz

y lúdica para la iniciación en el arte moderno.

La educación artística contribuye a desarrollar las capacidades del niño, convirtiéndose en un aspecto fundamental de su formación desde las edades más tempranas. Es por medio del lenguaje visual como los niños pueden acercarse al arte y expresar mediante éste sus interioridades y conocimientos adquiridos en su evolutiva. En el propio currículo de Educación Infantil<sup>3</sup> se hace referencia a la importancia de ser un medio de comunicación y representación, al tiempo de introducirlos en las técnicas artísticas y generarles el interés y el respeto hacia las creaciones de los demás. Todo ello está en consonancia con lo que es la acción que prevalece en los departamentos educativos que enfocan sus programaciones a los niños de Educación Infantil.

Una aproximación al arte visual y su función educativa nos acerca a conceptos relacionados con el pensamiento, la comprensión y la comunicación mediante el lenguaje visual. Como indica David Rollano: *“La educación visual prepara al alumno para cualquier tipo de aprendizaje basado en la observación directa o indirecta y estructura procesos tan importantes como la asociación de ideas.”*<sup>4</sup> A ello se suma la educación sensorial, tan importante en estas edades iniciales en las que la observación, manipulación y asociación hacen que sus esquemas de conocimiento se refuercen paulatinamente.

Como consecuencia de lo expuesto, en 2006 la UNESCO celebró en Lisboa la Conferencia Mundial sobre la Educación Artística, cuyo objetivo esencial planteó *“explorar la posible contribución de la educación artística para satisfacer las necesidades de creatividad y sensibilización cultural en el siglo XXI”*, ello centrado en *“las estrategias necesarias para introducir o fomentar la educación artística en el entorno del aprendizaje”*<sup>5</sup>. Tal documento, esencial para evidenciar la magnitud y necesidad de presencia de la educación artística, no es fijo sino adaptativo, al igual que la consideración de los entornos educativos formales y no formales, y el satisfacer la garantía de un derecho humano como es la educación y la participación en la vida artística y cultural, componentes estos últimos de la educación integral que tiene en su ángulo de visión el desarrollo global de los individuos<sup>6</sup>. Este tipo de contextualización, desde el

respaldo de documentos internacionales en calidad de recomendaciones o cartas de derechos, viene a apoyar la justificación de la integración del público infantil, aspecto que ha tenido un importante desarrollo cada vez con mayor presencia significativa del universo de los niños en el ámbito museístico, y mucho más en los museos y centros relacionados con las producciones artísticas contemporáneas.

Las propuestas de muchos museos de arte contemporáneo plantean las posibilidades que revisten las acciones de educación no formal, relacionadas con ámbitos del patrimonio como lo supone la aproximación al artista, a la obra y a los significados de la imagen visual, así como el abordaje desde los niveles iniciales, por la presencia de imágenes consumidas por la sociedad a través de variados medios, siendo el público infantil uno de los que soporta gran cantidad de impactos visuales por medio de las imágenes. El público infantil no es indiferente a dicha invasión de la imagen visual. Es, por lo tanto, fundamental no descuidar este aspecto en la Educación Infantil.

En España son numerosas las instituciones de arte contemporáneo que han ido incorporando a los niños más pequeños en talleres y programas educativos; de los más arraigados destacan los Departamentos Educativos del Centro Nacional de Arte Contemporáneo Reina Sofía, el Museo Thyssen-Bornemisza, el Guggenheim de Bilbao, Artium de Vitoria Gasteiz, el Centro José Guerrero de Granada o en el que centramos nuestra atención: el Instituto Valenciano de Arte Moderno.

A partir de 1980 el cambio de política cultural en España se hace manifiesto en una serie de transformaciones sobre la importancia que se concede paulatinamente a los programas educativos, aspecto que se ha visto cada día más favorecido en atención a las producciones del arte contemporáneo, al tiempo que una mayor visibilidad de la imagen de modernidad que, como necesidad, se expandió hasta el presente en España. Con ello, la atención prestada gradualmente a niños y jóvenes dentro de la educación obligatoria, siendo posterior la incorporación de los niños entre 0 y 6 años, y con gran necesidad de incluirlos en las programaciones de muchas instituciones culturales que, carentes de medios o desconocedoras de la

importancia de tal inserción, se centran en programas educativos para alumnado de más edad.

## **2. TALLERES DIDÁCTICOS DIRIGIDOS A LA EDUCACIÓN INFANTIL: LOS INICIOS EN EL IVAM**

El Institut Valencià d'Art Modern es una de las instituciones que, a partir del periodo democrático en España, surge como referente de modernidad artística en el ámbito valenciano en los circuitos de internacionalización del arte contemporáneo. El interés de su colección permanente, la importancia de las exposiciones temporales y sus fondos de acceso público para especialistas e investigadores hablan de su significación.

Dentro de las muchas acciones organizadas por el IVAM, las de carácter didáctico se enfocan al mundo del arte moderno y contemporáneo, bien por su temática, por los autores que componen su colección o por los contenidos de las exposiciones temporales que organiza con instituciones culturales nacionales o internacionales. Los niveles de difusión educativa abarcan un público diverso compuesto por diferentes ciclos de la educación obligatoria: Infantil, Primaria y Secundaria, ampliando sus acciones al alumnado de Bachillerato, universitario y, en la diversidad del objetivo que hace inclusiva la política cultural y educativa del Museo, al público familiar, entre otros.

Una de las primeras aproximaciones del Departamento Educativo del IVAM en este ámbito se llevó a cabo en 2003 con un programa denominado “El ARTE también es pequeño”, ideado y realizado por la empresa valenciana Sin Sin Creativos, especializada en la didáctica del arte, el diseño y la comunicación<sup>7</sup>. Su objetivo principal: poder incluir al público con edades comprendidas entre los 3 y 6 años, ya que la mayoría de los talleres impartidos desde la fecha indicada lo eran a partir de los 5, siendo el grupo de alumnado del segundo ciclo de Educación Infantil el que revestía mayor reto, al constituir una laguna por cubrir por parte del equipo educativo del IVAM. Quizás una de las premisas que llevó a su organización fue el trasladar el arte al aula para evitar que los niños tan pequeños se transportaran a las salas del museo. Los espacios de

proyección de las actividades fueron Valencia capital, pero también el área metropolitana; ello mediante solicitud de los centros educativos.

Cada uno de los talleres en el aula revistió la adaptación a la edad y caracterización psico-evolutiva de los niños considerando según la propuesta de partida, que el aula debía ser el primer lugar de contacto de los niños con el arte, antes que enfrentarlos directamente a la obra en el museo. El planteamiento de acercamiento a los más pequeños al color, la forma y los diferentes elementos de la composición de los cuadros y esculturas seleccionados, serían componentes sobre los que trabajar de una manera diferenciada respecto a lo realizado en el aula, aproximando a los niños y niñas de EI a una lectura diferente a las fórmulas y metodologías utilizadas comúnmente en la escuela. Una de las acciones ofrecidas desde el IVAM fue el posibilitar la solicitud de este tipo de actividad en ocasiones reiteradas por parte del mismo grupo-clase de infantil, aspecto de interés si consideramos que ello propiciaría preparar al alumnado para su inclusión en las propuestas de taller en el museo para edades comprendidas a partir de los 5 años.

La intención de los realizadores del programa llevaron a la puesta en marcha de una serie de acciones con el alumnado y los profesionales de la educación como solución a la problemática extendida sobre la dificultad de comprensión del conjunto de códigos complejos que conforman el arte, por lo que sería esencial el apoyo en actividades basadas en metodologías prácticas que poco a poco generarían una opinión crítica sobre las obras de arte; en función de ello, la clave está en no desestimar el trabajo educativo en los niveles inferiores para conseguir el objetivo a lo largo del desarrollo formativo de los niños hasta alcanzar la edad adulta.

El planteamiento de lectura de las obras de arte elegidas, tratado con una metodología diferente a la utilizada en el aula, además de satisfacer la curiosidad de los niños en torno a temas como qué es un museo, qué contiene, cómo se hace una pintura o una escultura, de qué se compone, cómo son los colores y cómo éstos se asocian al sentimiento, cómo se manipulan materiales escultóricos y cómo son las técnicas, aparte de trabajar la psicomotricidad y el componente lúdico, logra combinar el trabajo de percepción musical y su

representación plástica<sup>8</sup>, mostrando la transversalidad del museo gracias al potencial de la colección y del método empleado.

### **3. TALLER PARA FAMILIAS SOBRE EL ARTISTA MIQUEL NAVARRO**

#### **3.1. Espacio para un artista**

La escultura tiene una presencia significativa en el IVAM, en su diversidad de tendencias y corrientes del arte contemporáneo, así como de artistas nacionales e internacionales: Miquel Navarro, Jean Arp, Alexander Calder, Naum Gabo, Andreu Alfaro, Julio González, Pablo Picasso, Arístide Maillol, Alberto Sánchez, Gerardo Rueda son algunos escultores presentes en la colección del museo.

Desde la donación de piezas por el artista al IVAM en 2005, con ocasión de la exposición retrospectiva celebrada en el museo, la obra de Navarro, escultor valenciano de Mislata nacido en 1945, ocupa un área relevante, ya que se conformó una exposición permanente en un espacio amplio y luminoso en el que se presenta al público visitante sus impactantes aportaciones escultóricas<sup>9</sup>.

Iniciado en el mundo de la pintura, su preferencia por la escultura definirá sus pasos desde la década de 1970, caracterizada por instalaciones en espacios expandidos, abarcando su acción el ámbito de la naturaleza intervenida y sobre el cuerpo humano y su relación con la arquitectura. Precisamente una de las temáticas fundamentales es la que gira en torno a los agrupamientos o ciudades extendidas, siendo éste uno de los aspectos tratados desde el taller didáctico enfocado al público familiar.

La obra de arte que representa Miquel Navarro da testimonio del artista y de su cultura. El objeto artístico contiene gran cantidad de información, da luz sobre las ideas prevalecientes como plantea Talasec<sup>10</sup>. Aspectos como tiempo y espacio reciben por parte del artista un tratamiento metafórico, y hablan de su cultura y de sus preferencias hacia el ámbito de la ciudad construida, el paisaje urbano y rural, mediante formas geométricas, modulares y muy elementales

que trascienden en un espacio de amplios límites y protagonizadas por una variedad de materiales como el hierro, bronce, terracota, zinc, aluminio... que permiten apreciar la variedad y riqueza cromática y textural. De su amplia obra, son sus instalaciones escultóricas denominadas “agrupamientos”, las que nos hablan de ese importante concepto de ciudad sobre el que recaen las acciones del taller didáctico. Edificios esquemáticos, equipamientos industriales y todo tipo de componentes que la configuran a lo largo del tiempo; una manera de sumar esfuerzos que aúna en elementos desde la antigüedad a la contemporaneidad y que, según sus propias palabras, “*más que una ciudad*



Fig. 1. Portada del tríptico de difusión del espacio museográfico dedicado a Miquel Navarro en el Institut Valencià d'Art Modern. 2014.

*ideal, en mi obra construyo una ciudad metafórica, llena de símbolos y significados, que sintetizan la ciudad real, pero que en definitiva no es real, aunque tampoco [...] una utopía*"<sup>11</sup>.

### 3.2. Dinámicas didácticas: aproximar la escultura contemporánea de Miquel Navarro al público familiar

Trabajar el taller enfocado a familias, y en especial a los niños de Educación Infantil, conlleva una metodología dirigida a la construcción progresiva del conocimiento sobre el arte moderno, ofreciendo una posibilidad de aprender a dialogar con las producciones contemporáneas, tan difíciles de asimilar por el gran público, además de hacerle comprender los efectos que produce la obra a la que se enfrenta. A ello se suma la intención de una formación temprana de públicos, que en un futuro se acercarán al museo como un espacio de transmisión de conocimiento, pero también como un lugar de encuentro con la producción artística y la cultura para aprender a disfrutar con ella. En este sentido, el IVAM, como sucede con las políticas de gestión cultural y de difusión educativa de muchos museos de arte contemporáneo, pretende asumir la competencia social en materia de educación, a este respecto el museo ha llevado a cabo reflexiones que han girado sobre este aspecto incidiendo en la necesidad de búsqueda de métodos didácticos que contribuyan a “*mitigar ese vacío que el arte contemporáneo crea todavía entre los espectadores al ser éste un gran desconocido*”<sup>12</sup>. Para ello, se enfoca sobre la observación, punto esencial del trabajo con niños de Educación Infantil, para que se puedan desgranar todos los secretos de la obra sobre la que se trabaja en los talleres, además de despertar el interés por la misma. Para Ciscar es fundamental el papel que se desempeña desde una perspectiva educativa mediante talleres didácticos en el IVAM, sobre todo porque: “*Creemos -y es algo que ponemos en práctica constantemente- que la manera ideal de enseñar un museo a los más pequeños debe ser divertida y dinámica; hay que tratar de no impartirles muchos conceptos. Debemos entender la actividad como una primera aproximación a un museo, hemos de lograr que al niño le parezca un lugar interesante, diferente, sugerente y divertido, para que comience a familiarizarse por primera vez con imágenes y obras artísticas.*” En este sentido, los principales colaboradores que

pueden contribuir a ello son las familias por el apoyo y correspondencias con los mediadores en los talleres organizados desde la institución.

El Departamento Educativo del IVAM está coordinado por José Agustín Martínez, muy comprometido desde los inicios con el proyecto pedagógico y de difusión del museo, y responsable de realizar las múltiples propuestas formativas, tanto presenciales como virtuales. Desde el principio, esta actividad didáctica protagonizada por Miquel Navarro, se decidió que girara sobre el concepto ciudad, aspecto de gran interés para los más pequeños por ser contenido abordado en el aula y siendo, sin duda, los talleres familiares interesantes por la integración de sus diferentes componentes y por formar parte de una actividad libre de domingo, dividida en tres horarios a lo largo de la mañana, con una duración media de una hora. El taller Las ciudades dio inicio el 22 de febrero de 2013, concluyendo el 9 de febrero de 2014, por lo que su carácter reviste las peculiaridades de taller temporal.

Los talleres, a pesar de su corta duración, aspecto que hace que los niños queden con ganas de regresar al museo, tienen un planteamiento constructivista que toma como referencia los paisajes urbanos que caracterizan la obra escultórica de Miquel Navarro. Las familias son invitadas a integrarse en las explicaciones de las mediadoras, que ubican a los pequeños frente a un monitor que les muestra un video sobre las “agrupaciones” urbanas, al tiempo que en él se inician en el conocimiento del artista, quien explica conceptos materiales y procedimentales de su obra y que las monitoras refuerzan mediante ampliación de ideas y conceptos, haciendo participar con preguntas y comentarios a los niños y niñas asistentes. El resultado de la acción es sugerente y atractivo a los pequeños porque entienden la obra por su carácter lúdico, al igual que el artista que comienza explicando el sentido que tenían para él de niño las ciudades; atraídos por los cromos, los cómics y las piezas de construcción, los niños comienzan a identificar elementos escultóricos junto al artista. (Fig. 2.)

Tras la visualización documental pasan a la sala donde se desarrolla el taller donde las paredes se encuentran repletas de fotografías sobre su obra y diferentes detalles de las agrupaciones urbanas. Los

niños se distribuyen por las grandes mesas con bancos,



Fig. 2. Niños viendo el documental introductorio sobre el escultor, antes de comenzar el Taller. IVAM, 2014.



Fig. 3. Espacio donde se desarrolla el Taller Didáctico sobre Miquel Navarro. Se observa a la mediadora preparando su inicio. IVAM, 2014.

acompañados de sus familiares, mientras las mediadoras explican lo que han de hacer y piden la colaboración de padres y madres o de hermanos mayores, e invitan a poner a los niños sus nombres en unas plantillas en las que crearán su propia ciudad. (Fig. 3.)

Pensado como un espacio de conocimiento e indagación, de juego y creatividad, el taller permite a los niños experimentar y desarrollar destrezas motoras al tiempo de aproximar a las familias, y a los niños



en particular, a la obra del escultor elaborando piezas de pequeño formato para no imitar, pero sí crear sus propios diseños de esa nueva ciudad imaginada. Ello se realiza con un material denominado Jumping Clay, un tipo de arcilla soluble al agua, que moldean como si fuera plastilina, de olor agradable y sin que revista toxicidad ni peligro para los niños. Dibujan con lápices su ciudad y a continuación moldean el material para ir conformando edificios, torres, arcos... Una vez trabajado, y pasado un breve tiempo, el material adquiere una textura suave, ligera y rígida. La referencia visual de los niños es la serie de imágenes sobre la obra del artista que rodea las paredes del taller, a lo que añaden las nuevas formas creadas por ellos. Los padres en su papel participativo valoran la experiencia como positiva: *“Es una manera perfecta de iniciar a los niños en el mundo del arte; también como complemento a los temas que aprenden en el aula, un buen refuerzo que les estimula y les hace comprender mejor los conocimientos adquiridos”*, comenta la madre de Álvaro, un niño de 5 años que quedó fascinado por los proyectos que su maestra propuso con Egipto como cultura antigua en torno a la que gira el proceso globalizador. Álvaro dice



Fig. 4. Familia trabajando con el material Jumping Clay durante el Taller. IVAM, 2014.

que ha hecho la torre elevada, que tiene frente a él, a partir de una fotografía de la obra de Navarro; aunque realmente es un obelisco egipcio, pues no quiere perder la oportunidad de ubicar en su ciudad ideal lo aprendido en clase (Fig.4. y 5.).

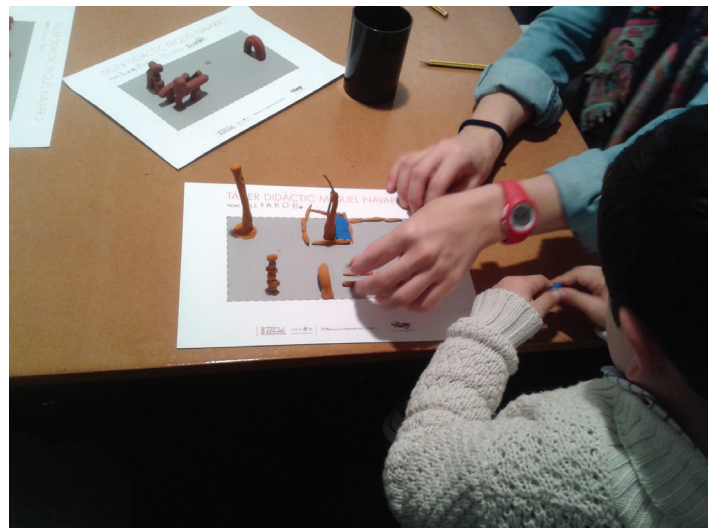


Fig. 5. Niño de cinco años realizando la maqueta de su ciudad imaginaria, con la ayuda de su madre. IVAM, 2014.

Mediante los talleres enfocados al público familiar, el museo se convierte en un espacio de encuentro; en un lugar donde aproximar a los niños a la cultura y al patrimonio artístico contemporáneo, un sitio común que en breve tiempo permite una confluencia diversa de personas y donde el diálogo tiene cabida para enriquecer las siempre interesantes propuestas del IVAM.

Se ajusta a la realidad del proyecto, si bien en el plan estratégico realizado para ir implementando el Museo, contamos con una serie de propuestas educativas y de uso didáctico que permitirán que el museo sea una referencia en el ámbito museístico del País Vasco. Asimismo, está resultando del mayor interés el uso docente que tienen, tanto el museo como el centro de documentación, para favorecer proyectos de investigación y trabajos de curso (tanto Trabajos de Fin de Grado como Trabajos de Fin de Máster) para el alumnado de magisterio y pedagogía.

## NOTAS

<sup>1</sup> Incluso esta función del público tan deseada o al menos difundida hoy día y desde hace décadas, respecto a la importancia de ver, descifrar y aprender, tuvo en planteamientos filosóficos como el de Braudillard en la década de los 70 del pasado siglo, reflexiones no exentas de polémica en las que plantea la masificación de museos y la fascinación de la masa en la destrucción de una cultura

realmente incomprensible. La crítica estaba basada en el Centro Pompidour (París), con un éxito de público desde su inauguración en 1977 superior al estimado y que llevó a Braudillard a sus planteamientos. Véase BRAUDILLARD, Jean. *Cultura y simulacro*. Barcelona: Kairós, 1978, págs. 77-93.

<sup>2</sup> Los DEAC surgieron como necesidad museológica percibida y cuya promotora directa fue la UNESCO y sus estrechas colaboraciones con el ICOM, organismos que han compartido objetivos comunes y una línea clara en torno a la utilización del patrimonio cultural y los recursos de los museos con finalidades educativas, contribuir al respeto y mejora de éste y del público diverso, posibilitando los aprendizajes de profesionales de la educación promoviendo acciones formativas... Para ampliar información sobre los DEAC véase: disponible en línea: <http://icom.museum/los-comites/comites-internacionales/comites-internacionales/comite-internacional-para-la-educacion-y-la-accion-cultural/L/1/> (Recuperado el 7 de abril de 2014). Para ampliar sobre objetivos del Comité Internacional para la Educación y Acción Cultural /CECA véase: Disponible en línea: <http://network.icom.museum/ceca/about/aims-of-ceca> (Recuperado el 7 de abril de 2014).

<sup>3</sup> Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, que establece la ordenación de las enseñanzas y sus etapas, entre las que figura la Educación Infantil; en virtud de ello, se fijan por medio del RD 1630/2006, de 29 de diciembre, las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil (BOE, 4 de enero de 2007). Si bien la Educación Artística tiene su propio protagonismo, el ámbito de patrimonio artístico y cultural no aparece, aunque sí un Área de Conocimiento del Entorno, con referencia a la aproximación, conocimiento y respeto a diferentes culturas, y donde se puede ubicar este tipo de contenidos a trabajar desde el aula de EI: “Progresivamente se han de ir acercando al conocimiento de algunos rasgos culturales propios. La diversidad cultural aconseja aproximar a niños y niñas a los usos y costumbres sociales desde una perspectiva abierta e integradora que les permita conocer diversos modos y manifestaciones culturales presentes en la sociedad, y generar así actitudes de respeto y aprecio hacia ellas.” En este sentido, véanse argumentos de FONTAL, Olaia. “*El patrimonio en el marco curricular español*”. Revista Patrimonio Cultural de España (Madrid), 5 (2011), págs. 26-27.

<sup>4</sup> ROLLANO VILABOIA, David. *Educación Plástica y Artística en Educación Infantil. Desarrollo de la creatividad: métodos y estrategias*. Vigo: Ideas Propias Editorial, 2004, pág. 15.

<sup>5</sup> UNESCO. Hoja de Ruta para la Educación Artística. Conferencia Mundial sobre la Educación Artística: construir capacidades creativas para el siglo XXI. *Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura*. Lisboa, 6-9 de marzo de 2006, pág. 1.

<sup>6</sup> Junto a la citada Conferencia Mundial es esencial tener en consideración la Declaración Universal de los Derechos Humanos.

Web disponible en línea: <http://www.derechoshumanos.net/derechos/index.htm> (Recuperado el 14 de marzo de 2014), así como la Convención sobre los Derechos del Niño. Web disponible en línea: [http://www.unicef.org/spanish/crc/index\\_framework.html](http://www.unicef.org/spanish/crc/index_framework.html) (Recuperado el 14 de marzo de 2014).

<sup>7</sup> Sin Sin Creativos es una empresa que nace en 1993 para cubrir algo que era necesario a finales del siglo XX en España, como el satisfacer programaciones didácticas innovadoras a los museos que requerían la externalización del servicio educativo, sobre todo desde ese punto complejo que era abordar entre otras muchas áreas la didáctica de las colecciones de arte contemporáneo y moderno. Según la definición de Sin Sin Creativos, su mayor inquietud estriba en el concepto que tienen sobre taller didáctico “una puerta mágica abierta al infinito de cada uno... un lugar de experimentación, conocimiento y diversión a través del mundo del arte y los artistas”. En el caso que nos ocupa, los responsables de llevar a cabo la actividad “El ARTE también es pequeño” fueron Pilar Ortí y Santiago Ruiz, ambos del equipo de dicha empresa. Web disponible en línea: <http://www.sinsincretivos.com/> (Recuperado el 26 de febrero de 2014).

<sup>8</sup> AAVV. *Los talleres didácticos del IVAM. 1998-2005. Educational workshops of the IVAM*. Valencia: Institut Valencià d'Art Modern-VEGAP, 2004, págs. 216-233.

<sup>9</sup> CISCAR, Consuelo, CALVO SERRALLER, Francisco, SIERRA, F., LLORENS, Tomás *Miquel Navarro en la colección del IVAM*. Valencia: IVAM, 2005.

<sup>10</sup> TALASEC, J. D. “El arte en el contexto de la institución científica: un estudio del caso de los programas culturales de la National Academy of Sciences”. En *16 Jornadas Museos DEAC*. Valencia: Generalitat Valenciana-IVAM, 2010, pág. 13.

<sup>11</sup> EUROPA PRESS. “*Las ciudades metafóricas de Miquel Navarro se instalan en el IVAM con la apertura de su sala permanente*”. Valencia, 17 de septiembre, 2005. Web disponible en línea: <http://www.europapress.es/comunitat-valenciana/noticia-cultural-ciudades-metaforicas-miquel-navarro-instalan-ivam-apertura-sala-permanente-20130917203816.html> (Recuperado el 18 de abril de 2014).

<sup>12</sup> En AA.VV. *Los talleres didácticos...* Op. cit. págs. 9-18.

## LOS JÓVENES EN EL MUSEO. ESTRATEGIAS EDUCATIVAS

**ROSA MARÍA HERVÁS AVILÉS, ELENA TIBURCIO SÁNCHEZ y RAQUEL TUDELA ROMERO**  
**Universidad de Murcia**

### 1. INTRODUCCIÓN: LOS JÓVENES Y LOS MUSEOS

¿Quiénes visitan museos y quiénes no? Contrariamente a la percepción popular, no debemos pensar que los visitantes de museos se caracterizan simplemente por su motivación e inquietudes culturales y los no visitantes por su apatía o ignorancia sobre los mismos. Marilyn Hood<sup>1</sup> sugiere que los factores sociales, como la educación, clase, etnia y grupo de edad, son determinantes en la visita al museo. La investigación sobre público ha mostrado que el perfil del público que se encuentra familiarizado con los museos suelen ser mujeres, en torno a los 40 años, con estudios superiores y laboralmente en activo<sup>2-3-4-5-6-7</sup>. Sin embargo, aunque la participación de la población en los museos se ha visto ampliada gracias a iniciativas por parte de éstos, su potencial democrático todavía debe seguir desarrollándose para acercar el museo a un mayor número de personas, entre los que se encuentran los jóvenes, un grupo numeroso, diverso y heterogéneo.

Los museos se enfrentan al reto de desarrollar, para ellos, nuevos proyectos y actividades que combinen los elementos esenciales de una experiencia enriquecedora y, al mismo tiempo, ofrezcan oportunidades para la interacción social y el aprendizaje informal. El museo deberá centrarse en las necesidades e intereses de los jóvenes para aumentar su motivación al realizar una visita y participar de las actividades propuestas en estas instituciones.

### 2. ¿POR QUÉ NO VIENEN LOS JOVENES AL MUSEO?

Gran parte de la investigación sobre estudio de visitantes, se ha centrado en el análisis de las ideas

previas, las preferencias o los comportamientos que disuaden a los jóvenes a visitar un museo. Los resultados de estas investigaciones han demostrado que las percepciones negativas que tienen los jóvenes de los museos son a menudo el mayor obstáculo para su visita a los mismos<sup>8-9-10</sup>. Los jóvenes sienten que los museos no son para ellos y desconocen qué pueden ofrecerles. Kate Pontin<sup>11</sup> describe su propia experiencia con un grupo de estudiantes, al que acompañó en una visita al Victoria and Albert Museum de Londres descubriendo sorprendida el desconocimiento que los jóvenes tenían tanto de la exposición que visitaban como de los objetos del museo.

Para Emma Shrapnel<sup>12</sup> cinco de las principales barreras que dificultan la asistencia de los jóvenes a los museos son:

1. Tienen una visión estereotipada de los museos como lugares aburridos, anticuados y poco atractivos. Este ambiente poco acogedor les disuade de asistir a estas instituciones.

2. Para los jóvenes los museos son lugares anclados en el pasado, alejados de sus intereses vinculados al presente y, sobre todo al futuro. En consecuencia, sienten que los museos no se corresponden con sus necesidades y deseos. Desean construir el conocimiento de manera colaborativa, en lugar de seguir un modelo de aprendizaje tradicional dictado por el museo para ellos en el que se limitan a escuchar durante la visita guiada y no pueden interactuar con los objetos. Prefieren otros lugares, más cómodos donde aprenden libremente y comparten sus ideas con otros visitantes.

3. Posibles experiencias previas negativas cuando eran escolares. Estos recuerdos negativos les llevan a asociar museo, educación y aburrimiento.

4. El coste de la entrada al museo resulta caro para jóvenes estudiantes que disponen de poco dinero.

5. Los jóvenes sienten que los museos están fuera de su “zona de confort” y no los ven como destinos relajantes y acogedores a los que acudir.

En definitiva, los jóvenes no se sienten representados en los museos. Existen propuestas y actividades que facilitarían la afluencia de jóvenes a exposiciones y propuestas museísticas. Es necesario adaptar el tipo de acogida, los tipos de exposición, las visitas guiadas, talleres y programas destinados específicamente a este grupo de visitantes. Para ello, es necesario desarrollar proyectos participativos, pensados a partir de las opiniones recibidas y la implicación de los jóvenes en un contexto de aprendizaje colaborativo.

### **3. ESTRATEGIAS DE INCLUSIÓN Y PROGRAMAS EDUCATIVOS PARA FOMENTAR LA PARTICIPACIÓN DE LOS JÓVENES EN EL MUSEO**

La idea de que los jóvenes no tienen inquietudes culturales no está acorde con su presencia cada vez mayor en talleres y actividades de museos que apuestan por la inclusión del público juvenil. Para algunos autores<sup>12</sup> los factores clave para el desarrollo de iniciativas exitosas con los jóvenes en los museos son:

- Colaborar con profesionales expertos en el trabajo con jóvenes.

- Dedicar el tiempo necesario para contactar con ellos, conocer sus inquietudes, opiniones y preferencias con dinámicas en pequeños grupos.

- Desarrollar un estilo de interacción con los jóvenes como adultos. Es importante que se les consulte sobre el programa y el desarrollo del mismo, previendo las adaptaciones necesarias para satisfacer sus necesidades.

- Asegurar el tiempo y el dinero suficiente para que el proyecto funcione destacando la importancia que tiene para el museo.

- Continuar el contacto con los jóvenes una vez que el proyecto o la actividad haya terminado. Es importante que la clausura de la actividad se realice con una celebración en la que se destaquen los logros conseguidos.

Otro de los elementos a tener en cuenta cuando se piensa en los jóvenes como público potencial de los museos es la importancia del e-learning y de los dispositivos portables en sus vidas. Efectivamente, no es extraño encontrar a jóvenes que visitan un museo pasando de espaldas a los cuadros expuestos para tomar sus fotos con una amplia sonrisa sin girarse para mirar un momento el cuadro con el que se estaban fotografiando. Lo importante para ellos es el testimonio gráfico y poder difundirlo en las redes sociales-Facebook o Twitter. ¿Es esta una manifestación de la crisis de la cultura en los museos? Inevitablemente los smartphones, las tablets, los iPhones... tienen un impacto creciente en sus vidas y las está transformando. Por esta razón, los museos deben tener en cuenta los grandes cambios asociados al aprendizaje electrónico y móvil sin tiempos ni espacios. Los jóvenes aprenden dentro y fuera de las aulas en cualquier momento, sin tregua. Acceden al conocimiento a través de Internet que les pone el mundo en sus manos con un solo clic o movimiento de una mano. La educación patrimonial se construye, cada vez más, con la interacción compartida de muchas personas, no solamente de los expertos. Los museos deben incorporar de forma adecuada (mensajes cortos, directos, atractivos, sugerentes) los dispositivos que facilitan la participación de los jóvenes en los museos con una museografía móvil que ayude a interpretar el patrimonio, sugiriendo, estimulando, descubriendo asociaciones, presentando de forma enigmática las historias que rodean las exposiciones... añadiendo ideas para que los jóvenes visitantes de museos encuentren en los museos un interés posiblemente dormido.

El éxito de los proyectos diseñados para los jóvenes no depende de la existencia de una gran colección o de un alto presupuesto, sino del compromiso de sus responsables y profesionales, en plantear metas

realistas y alianzas sólidas. A continuación veremos algunas de las propuestas educativas más relevantes tanto en España como en el resto de Europa y los Estados Unidos.

### 3.1. Propuestas educativas en España

#### 3.1.1. Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía (MNCARS)

El departamento pedagógico del MNCARS se crea en 1993 y desde entonces su actividad didáctica es muy dinámica. La guía educativa diseñada por el personal del museo para adolescentes, establece el aula como lugar idóneo en el que elaborar una síntesis interpretativa de los temas abordados en el museo y trabajar la expresión plástica, consiguiendo objetivos de tipo conceptual y procedimental. La última parte de la guía didáctica recoge un anexo documental de consulta para realizar las actividades que en ella se proponen. Los materiales editados para las diferentes exposiciones temporales incluyen cuadernos para el profesor y para el alumnado. Los títulos publicados hasta el momento son Cambio de siglo y orígenes de la modernidad y Primeras vanguardias. De igual forma, existen cuadernos didácticos sobre las exposiciones temporales como Tapies y 7 Tapies, La estética de lo mínimo y el Minimal Art.

Tal y como explica el coordinador de programas públicos del Departamento de Educación del MNCARS, Pablo Martínez<sup>13</sup>, éstos fueron muy bien acogidos por los jóvenes. Por esta razón se fueron diseñando propuestas cada vez más arriesgadas con prácticas metodológicas nuevas. Desde el primer momento se procuró que los estudiantes encontrasen en el museo un espacio para la creación, en el que lo expresivo se impusiese a cualquier tipo de destreza manual, ya que en estas edades cada expresión individual se convierte en un acto de afirmación de la identidad y los adolescentes descubren en las actividades artísticas un potencial y un canal de expresión esenciales para su desarrollo como personas. Por otra parte, siempre se seleccionaban muestras sobre artistas que conectaban mejor con ellos. Aunque el arte opera cognitiva y emocionalmente en los jóvenes, el ánimo es muy importante en estas edades.

En el año 2014 el Museo Reina Sofía inicia el proyecto Equipo. Destinado a jóvenes de entre 16 y 20 años este proyecto lo desarrolla un grupo de profesionales tres sábados al mes con los jóvenes en el museo para reflexionar con ellos sobre el arte y su presencia en el panorama cultural. En estos encuentros participan también artistas y profesionales del museo. Asimismo, con motivo del Día Internacional de los Museos, el Museo Reina Sofía ofrece un taller-encuentro para jóvenes. Se trata de fomentar su participación en el museo diseñando performances, dinámicas de grupo y visitas alternativas. Por último, dentro de la programación específica para menores de 18 años, el museo ofrece la experiencia taller Flasback al present en las salas del museo y la exposición Formas Biográficas. A partir de la participación y colaboración de los jóvenes se analizan la relación entre el arte, la vida, la creación y el relato. La visualización de las obras expuestas, la utilización de dinámicas de participación activa, facilita que los jóvenes analicen el papel de los recuerdos en la construcción de su biografía, y también comprueben cómo el trayecto vital de cada persona se cruza con el de los demás<sup>14</sup>.

#### 3.1.2. Museo Thyssen-Bornemisza

Pionero en el diseño de actividades de ocio para jóvenes, el Museo Thyssen-Bornemisza, dedica un apartado específico a la difusión de las actividades formativas destinadas a este público con su sección Educathyssen. El museo ha organizado en el año 2014 tres talleres destinados a jóvenes de distintas edades. El primero de ellos es el taller Y tú qué miras, espacio creativo donde adolescentes de 13 a 15 años experimentan con el arte, la realidad y vida cotidiana de los participantes. Los jóvenes han desarrollado un proyecto único (una revista, una exposición de esculturas o cortos de animación) de creación propia a partir de sus experiencias. Durante las 6 sesiones que ha durado el taller han de decidir la temática del proyecto, siempre relacionado con la Colección Permanente del Museo, cómo llevarlo a cabo y cómo presentarlo al público. La finalidad de este taller es que los jóvenes obtengan una visión crítica y constructiva del mundo del arte.

En segundo lugar, el museo Thyssen-Bornemisza, realizó en 2013 el taller Estudio Joven,

destinado a jóvenes mayores de 16 años y cuya finalidad era acercar el arte y la colección del museo al público adolescente durante 6 sesiones, convirtiendo la exposición en un espacio abierto y bajo el punto de vista del público destinatario. En 2014, con la colaboración del autor Maxon Higbee y la exposición temporal Impresionismo y aire libre. De Corot a Van Gogh, se profundiza en el concepto del arte y la pintura al aire libre.

Por último, durante el verano de 2013 el museo presentó el taller el Arte Mutante, un espacio de descubrimiento del mundo del arte para los jóvenes. Durante un mes coincidiendo con las vacaciones estivales este taller pretende crear un laboratorio creativo de experimentación sobre las narrativas transmedia, el arte y el museo. En el 2014 se vuelve a ofrecer con la finalidad, una vez más, de acercar el museo a los jóvenes a través de experiencias creativas y utilizando las nuevas tecnologías, la ilustración, la literatura, el cómic y la dramatización, los recursos multimedia y la ciencia ficción<sup>15</sup>.

### 3.1.3. Museo del Prado

El Museo del Prado ofrece para el público joven diferentes alternativas de visita. La oferta formativa se planifica en coordinación con los centros educativos. Se desarrolla a partir del programa el Arte de Educar que incluye las Visitas Dinamizadas, para estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria (hasta 16 años) con 4 itinerarios y la compañía de un educador. Asimismo, este programa contiene las Visitas Autónomas, donde los jóvenes recorren la exposición del museo de forma autónoma con el apoyo de recursos metodológicos que describen 8 obras maestras del mismo, fomentando la visita participativa y el aprendizaje dialógico. Por último, los jóvenes que cursan bachillerato pueden realizar Las Visitas Comentadas. Itinerarios de visitas acompañados por un educador.

Además, el museo ofrece guías didácticas y propuestas de actividades en las que se trabajan contenidos curriculares a partir de una mediación socrática. Estas visitas se planifican con los centros educativos y los docentes implicados a los que se les facilita un dossier con propuestas educativas en el aula antes y después de la visita al museo.

En el contexto de la educación no formal, este museo ha puesto en marcha El Prado Joven, visitas exclusivas, gratuitas dirigidas a un público de edades comprendidas entre 15 y 25 años. El último viernes de cada mes, con la colaboración de jóvenes licenciados en Historia del Arte, se programan visitas guiadas a las exposiciones temporales. Otro programa destinado a jóvenes es el llamado Arte y Ciencia. Otros Ojos para ver el Prado. Consiste en la visualización de videos de las obras de arte del Museo del Prado interpretadas por expertos, conservadores e investigadores. Este proyecto está financiado con la Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología (FECYT) en colaboración con el grupo GISME. Pretende ser un material de apoyo curricular para los centros educativos<sup>16</sup>.

## 3.2. Propuestas educativas en el resto de Europa

### 3.2.1. Tate Modern

La Tate Modern de Londres ha diseñado en los últimos treinta años una museografía que integra la didáctica y la educación. Coincidimos con Isabel Tejada<sup>17</sup> en la necesidad de un apoyo a quienes se inician en el conocimiento del arte contemporáneo. La Tate Modern cuenta con infinidad de programas y espacios de apoyo didáctico, como la biblioteca y el archivo documental con puestos de lectura y de consulta por Internet. Este archivo se expande por las distintas plantas del museo con pantallas táctiles en las que está colgada en su Web, en las diferentes zonas de documentación cercanas a las cafeterías, en los espacios en los que se proyectan vídeos explicativos de la colección, o en las muchas actividades para escolares que tienen lugar en el departamento didáctico. En este último lugar, los estudiantes realizan actividades tras haber visitado la exposición e, incluso, pueden mostrar los trabajos realizados en el aula después de su visita al museo. En este sentido, y conociendo la importancia que tiene la manipulación de algunas obras de arte contemporáneo en este museo (performance y la interacción con el público), la Tate Modern ha optado por producir réplicas de algunas de éstas para que el público las toque.

En cuanto a la atención educativa específica a los adolescentes destaca el programa Young Tate. A través de esta plataforma se gestionan todo tipo de actividades para jóvenes. Young Tate está formado

por jóvenes de entre 13 y 25 años que después de un curso de formación pasan a formar parte de los departamentos de educación de cada una de las sedes del museo, e incluso participan en la selección de los artistas que pasarán a formar parte de la colección o que van a exponer en cada sede. Además de actividades como cursos o talleres ofrecen foros online con artistas, una galería fotográfica de los casi veinte proyectos que se llevan a cabo, ayuda para la preparación de exámenes de arte o un servicio de envío de postales online.

En la actualidad, la Tate Modern ofrece multitud de alternativas para el público juvenil. Basándose en las tecnologías y las redes sociales, ha puesto en marcha diferentes actividades y propuestas de entretenimiento para este grupo como la Tate Collectives, plataforma creativa para jóvenes de entre 15 y 25 años, donde pueden debatir y comunicarse sobre temas de arte, compartir su inspiración a través de portafolios e involucrarse en proyectos del museo, distribuyendo trabajos e ideas de forma online. Además, se ha desarrollado a cabo Blogs y canales de participación donde se difunden artículos, videos, audio y se debaten temas artísticos de interés. Por último, el programa Qué hay en el Tate planifica charlas, cine, música y actuaciones en directo, talleres y conferencias de artistas <sup>18</sup>.

### 3.2.2. Centre National d'Art et de Culture Georges Pompidou

Como expone Noelia Antúnez<sup>19</sup>, el Centro Georges Pompidou de París es un museo con una página web específicamente destinada a niños y adolescentes, en la que a través de juegos y una navegación atractiva se introduce a los niños, y sobre todo a los adolescentes, en el mundo del arte y de las obras de la colección. Asimismo, este museo también tiene un grupo de jóvenes de 18 a 25 años llamado Art Session que colabora con el Departamento de Educación.

En la página web destaca el número de obras de videoartistas, manifestación artística que muchas veces es olvidada y que, sin embargo, puede conectar muy bien con el público adolescente, acostumbrado a consumir productos audiovisuales. Del mismo modo, la variedad de dossieres pedagógicos, catálogos, archivos y videos a los que se puede acceder en la sección de recursos en línea de la página web, son una gran ayuda para el

conocimiento de diferentes artistas contemporáneos <sup>19-20-21</sup>.

### 3.3. Propuestas educativas en Estados Unidos

Los museos americanos destacan tempranamente por su compromiso con la divulgación del conocimiento y son concebidos como instituciones destinadas a elevar el nivel cultural y la educación de los ciudadanos. Muchos de estos museos ofrecen programas y actividades diseñados específicamente para los adolescentes, con el objetivo de llenar el hueco existente entre la cultura juvenil y las formas culturales exhibidas en el museo.

El MOMA fue fundado ya en 1929 como una institución educativa, es decir, dando gran importancia a la función didáctica dentro de las propias del museo y siendo el primer museo de arte moderno del mundo. Su principal misión es fomentar una comprensión cada vez más profunda y un mayor disfrute del arte moderno y contemporáneo, lo que se demuestra en la variedad de su oferta educativa, que veremos más adelante. Además, es el lugar dónde se desarrolló la primera metodología de educación artística específica para museos, Visual Thinking Strategies (VTS).

Entre sus propuestas educativas está Red Studio, la plataforma virtual del MOMA para adolescentes, en la que se ofrecen actividades presenciales y online. En ellas se acerca a los adolescentes a las colecciones y trabajos en el museo, intentando transformar éste en un espacio, no sólo de aprendizaje, sino en un lugar lúdico, tanto por la metodología empleada como por el desarrollo de programas específicamente atractivos como Los Viernes de Cine. De entre todas las actividades destacamos las siguientes:

-Grabado con MOMA y Fotografía con MOMA, son programas en los que durante diez semanas los estudiantes analizan y conocen las obras de la colección del museo y experimentan con diferentes técnicas creando sus propias obras que posteriormente expondrán en el aula.

-Estudios del Museo es un programa para acercar a los estudiantes de secundaria al funcionamiento del museo, poniéndoles en contacto con sus profesionales

y con artistas. Los jóvenes pueden organizar y diseñar una exposición con sus propias obras.

- Cross-Museum Collective, es la apuesta más fuerte destinada a jóvenes estudiantes de educación secundaria, el museo ofrece la oportunidad de participar activamente en la comunidad del MOMA. La actividad permite a los participantes adentrarse en las profundidades del museo y experimentar el significado real del trabajo en el arte.

- Moma Teens: Piensa dentro de la caja, curso online de 5 semanas de duración, creado íntegramente por adolescentes, induce a la exploración sobre una serie de temas y experiencias artísticas de los creadores modernos y contemporáneos, al conocimiento de los fundamentos de la exposición y las obras que fundamentan el trabajo de estos artistas.

- Actividades de verano. Las propuestas para el verano se dividen en dos: un programa de interinos, en los que los adolescentes colaboran con algún departamento del museo y un programa de creación en el que se trabaja a partir de análisis y creación de obras, reflexionando tanto en torno a la arquitectura como el diseño, el medio audiovisual o el arte contemporáneo<sup>22</sup>.<sup>23</sup>

#### 4. CONCLUSIONES

Los jóvenes no suelen acudir al museo. Los estudios de visitantes han demostrado que las percepciones negativas que tiene este público de las instituciones museísticas son el mayor impedimento para su visita. Los museos les resultan aburridos y alejados de sus gustos y aficiones. Por tanto, los adolescentes buscan cubrir sus intereses en otros lugares más próximos a sus expectativas culturales y de ocio.

Los jóvenes se acercan a los museos con expectativas nuevas, buscan participar activamente, información, propuestas y respuestas acordes con su edad vinculadas a la realidad en la que viven.

El éxito de las propuestas descritas en este artículo muestra que los museos pueden llegar a ser lugares en los que los jóvenes se sientan incluidos,

valorados y bienvenidos. Para ello, hay que adaptar los contenidos, estrategias y valores difundidos por el museo a los intereses y las inquietudes de los jóvenes. Esto posibilitará instituciones museísticas sensibles socialmente y espacios comunitarios de encuentro y debate en los que los jóvenes puedan implicarse en las propuestas del museo superando los obstáculos comentados anteriormente.

#### NOTAS

<sup>1</sup> HOOD, Marilyn. "Staying away: Why people choose not to visit museums". *Museum News*, 61 (4), (1983), págs. 50-57.

<sup>2</sup> LABORATORIO PERMANENTE DE PÚBLICO DE MUSEOS. *Conociendo a todos los públicos. ¿Qué imágenes se asocian a los museos?* Madrid: Secretaría General Técnica Subdirección General de Documentación y Publicaciones, 2012.

<sup>3</sup> LABORATORIO PERMANENTE DE PÚBLICO DE MUSEOS. *Conociendo a nuestros visitantes (Informe general)*. Madrid: Secretaría General Técnica Subdirección General de Documentación y Publicaciones, 2011.

<sup>4</sup> LABORATORIO PERMANENTE DE PÚBLICO DE MUSEOS. *Conociendo a nuestros visitantes (Resumen ejecutivo)*. Madrid: Secretaría General Técnica Subdirección General de Documentación y Publicaciones, 2010.

<sup>5</sup> VV.AA. *Encuesta nacional de usuarios de los museos estatales y de interés público de Dinamarca-2009*. Copenhague: Dirección General de Patrimonio Cultural de Dinamarca, 2009.

<sup>6</sup> VV.AA. *Encuesta nacional de usuarios 2011*. Copenhague: Dirección de Cultura, 2012.

<sup>7</sup> VV.AA. *User Survey 2012*. Copenhague: Dirección General de Patrimonio Cultural de Dinamarca, 2013.

<sup>8</sup> MASON, David y MCCARTHY, Conal. "The feeling of exclusion: Young peoples' perceptions of art galleries." *Museum Management and curatorship*, 21(1), 2006, págs. 20-31.

<sup>9</sup> STEWART, Isabella. *Audience Research. Young Adult Study*. Alexandria: Randi Korn & Associates, Inc, 2008.

<sup>10</sup> SHRAPNEL, Emma. *Engaging Young Adults in Museums: An Audience Research Study*. Extraído el 19 de mayo desde <http://australianmuseum.net.au/document/Engaging-Young-Adults-in->



Museums#sthash.P287err2.dpuf . (2012).

<sup>11</sup> PONTIN, Kate. “Why young people?”. En BELLAMY, Kate y OPPENHEIM, Carey (eds.). *Learning to Live Museums, young people and education*, 2009, pág.106.

<sup>12</sup> RIDER, S. y BATES, L. *Opening the Doors, Museums and Young People*. Hitchin, Herts: Opening the Doors, 2004

<sup>13</sup> MARTÍNEZ, Pablo. *En construcción. Sobre la participación de los públicos en la configuración de actividades del Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía*, 2008. Extraído el 27 de abril de 2010 desde <http://edumuseos.blogspot.com/2008/10/en-construccion-sobre-la-participacion-de.html>

<sup>14</sup> MUSEO NACIONAL CENTRO DE ARTE REINA SOFÍA. *Educación y mediación*. Extraído el 5 de mayo desde <http://www.museoreinasofia.es/programas-publicos/educacion.html>

<sup>15</sup> EDUCATHYSSEN. Jóvenes. Extraído el 20 de abril de 2014 desde [www.educathyssen.org/jovenes](http://www.educathyssen.org/jovenes)

<sup>16</sup> MUSEO DEL PRADO. Educación. Extraído el 21 de abril de 2014 desde <https://www.museodelprado.es/educacion/>

<sup>17</sup> TEJEDA, Isabel. “Entre el espectáculo y el discurso pedagógico: La Tate Modern”. *Educatio siglo XXI: Revista de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia*, 26 (2008), págs.67-84.

<sup>18</sup> TATE MODERN. Young Tate. Extraído el 20 de marzo de 2014 desde [www.tate.org.uk/youngtate](http://www.tate.org.uk/youngtate)

<sup>19</sup> ANTÚNEZ, Noelia. *Metodologías radicales para la comprensión de las artes visuales en primaria y secundaria en contextos museísticos en Madrid capital*. Tesis doctoral. Madrid: Universidad Complutense de Madrid, 2008.

<sup>20</sup> CENTRE NATIONAL D'ART ET DE CULTURE GEORGES POMPIDOU. Ressources en ligne. Extraído el 3 de mayo de 2014 desde <http://www.centrepompidou.fr>

<sup>21</sup> CENTRE POMPIDOU. Extraído el 10 de abril de 2014 desde [www.junior.centrepompidou.fr](http://www.junior.centrepompidou.fr)

<sup>22</sup> MOMA. Red Studio. Extraído el 20 de abril de 2014 desde [www.redstudio.moma.org](http://www.redstudio.moma.org)

<sup>23</sup> MUSEUM OF MODERN ART. Learn. Extraído el 27 de abril de 2014 desde <http://www.moma.org/learn/index>



# DIDÁCTICA Y MUSEOGRAFÍA APLICADA A LOS REFUGIOS ANTIAÉREOS DE LA GUERRA CIVIL ESPAÑOLA

**SANTIAGO JAÉN MILLA**  
**Universidad de Jaén**

## 1. INTRODUCCIÓN

Numerosos países europeos (Alemania, Francia, Italia, Polonia y Reino Unido, entre otros) llevan varias décadas acondicionando y abriendo a las visitas turísticas y escolares los numerosos vestigios que los dos conflictos mundiales del siglo XX dejaron en su territorio.

En España, gracias principalmente al impulso dado por los movimientos memorialistas, llevamos una década recuperando el patrimonio arquitectónico de la Guerra Civil. Entre otros espacios, los refugios antiaéreos se han convertido en un patrimonio excepcional a la hora de ser expuestos a la ciudadanía, debido a que se localizan en los cascos urbanos y a su capacidad de conmover al visitante. Estos espacios subterráneos, laberínticos y claustrofóbicos, se localizan especialmente en la zona que durante la Guerra se mantuvo fiel al gobierno republicano, lo que se explica en gran medida por la importancia que el bando sublevado otorgó a los bombardeos sobre poblaciones republicanas, que tenían el objetivo de minar la moral del enemigo y forzar su rendición, y por otro lado, en la resolución adoptada por el gobierno republicano, que, ante la ausencia de baterías antiaéreas, se vio obligado a impulsar la creación de un plan de defensa antiaérea que conllevaba entre otras cuestiones, la construcción de numerosos refugios.

Por otro lado, uno de los problemas más importantes que encontramos respecto a este patrimonio es que aún no está protegido, no existe legislación que lo preserve de intervenciones públicas o privadas. En este sentido, Andalucía es una de las regiones pioneras, ya que en agosto de 2011 se aprobó un decreto que institucionaliza la figura de “Lugares de Memoria Histórica de Andalucía”, así como el catálogo

de Lugares de Memoria Histórica de Andalucía, con la finalidad de reconocer y proteger los espacios que hubieran estado vinculados a hechos o acontecimientos singulares ocurridos durante la Guerra Civil y la dictadura franquista. Este reconocimiento implica la señalización de los hechos ocurridos y de las personas que sufrieron violencia, vejación y persecución, y obliga a las administraciones públicas a adoptar las medidas necesarias para preservar y conservar estos restos.

## 2. ¿ESPACIOS PARA LA PAZ O ESPACIOS PARA LA DESMEMORIA?

Cartagena abrió en abril de 2004 el primer refugio antiaéreo de la Guerra Civil en nuestro país, y su experiencia y el éxito de público que ha tenido han servido de estímulo y ejemplo para otros proyectos posteriores.

El refugio de Cartagena, localizado en la calle Gisbert, fue construido en 1937, en la ladera de la Colina de la Concepción, y fue uno de los más grandes que se erigieron en nuestro país, ya que podía albergar hasta 5.000 personas.

El discurso expositivo que encontramos en su interior se basa en seis ejes temáticos: tipología de refugios y su construcción; la vida cotidiana en la guerra civil; la defensa pasiva; la defensa activa; Cartagena bajo las bombas y un espacio concebido como homenaje para la paz.

La museografía ha hecho uso de paneles explicativos, fotografías, carteles de la guerra, entrevistas a personas que vivieron los bombardeos, un documental con imágenes reales de bombardeos

sufridos en la ciudad, y dibujos de niños y niñas de la época -en lo que sería el espacio para la paz- así como escenificaciones de la vida cotidiana o la construcción de refugios.



Fig. 1. Paneles explicativos y carteles de la Guerra Civil. Refugio de Cartagena. Fotografía de Gema Cobo Hervás.

Desgraciadamente, en todo este discurso museográfico encontramos errores didácticos, como el hecho de que no haya un hilo conductor que guíe la exposición. También hay equívocos históricos que intencionadamente o no, tergiversan la historia e impiden que podamos conocer las causas que provocaron la guerra. En este sentido, en uno de los primeros paneles que encontramos en la exposición podemos leer - a modo de justificación del golpe de Estado y de la guerra- que en la década de los treinta se vivía en España una situación muy agitada “por la confrontación ideológica y las reivindicaciones obreras en un contexto de crisis económica”. Y a continuación se dice que “el intento de golpe militar por parte de un sector del ejército el 18 de julio de 1936, desencadenó el inicio de la Guerra Civil española”. De esta forma tan “inocente” se culpa a la confrontación ideológica y a las protestas obreras -algo propio de un régimen democrático- de la situación que desencadenará la Guerra. Y casi sin quererlo, amparado en ese supuesto intento de golpe de Estado, el ejército tuvo que intervenir para reconducir la situación. Como señala Hernández Cardona<sup>1</sup> el objetivo principal de una exposición temática “es instruir, divulgar y comunicar los conocimientos que las ciencias y disciplinas

han generado en torno a un determinado objeto de estudio”, lo que implica aportar unos determinados conocimientos y saberes.

A pesar de ser uno de los objetivos prioritarios de la aviación sublevada -en el folleto se habla de aviación nacional- poco se habla de los bombardeos y el número de fallecidos que provocaron en Cartagena, y tampoco se dice quiénes eran los que bombardeaban. Sólo se menciona a la Legión Cóndor Alemana como responsable de uno de los peores ataques sufridos en la ciudad.

La visita finaliza con un pequeño espacio, que según dice el folleto que nos entregan en la entrada, está concebido como un homenaje para la paz. En este espacio encontramos dibujos de niños y niñas de la época que nos muestran lo que para ellos supuso la guerra civil.

De esta forma, se construye un discurso con pequeños mensajes, “inocentes” a simple vista, pero que van forjando la idea de que la República, los obreros y los indisciplinados milicianos, fueron responsables de lo que ocurrió. Además, uno tiene la impresión cuando visita el refugio de Cartagena que hay más recursos -siluetas de aviones, bombas que cuelgan del techo- que invita a maravillarse sobre las técnicas y tácticas militares, que a reflexionar sobre la paz. A esta sensación también contribuye la tienda que tiene el refugio. En ella encontramos numerosos souvenirs -libretas, lápices, lapiceros, marcapáginas, chapas, imanes, tazas, yoyos para niños/as, camisetas, gorras y delantales- con siluetas de aviones y escenas militares. Entre todos estos recuerdos sólo pudimos encontrar unos posavasos de cerámica en los que aparecía la palabra paz. En algunas de estas imágenes, que están tomadas de los carteles de guerra expuestos, han sido incluso eliminados detalles como la esvástica nazi y las siglas de sindicatos como la CNT, para que todo quede en una nebulosa histórica.

Por consiguiente, nos preguntamos: si este espacio está pensado para la paz, ¿por qué hay tan pocas referencias a ella? La visita al refugio de Cartagena invita más a valorar y admirar las técnicas militares, incluidos los bombarderos que asolaron la ciudad, que un verdadero espacio para la reflexión y para la

concienciación de las generaciones futuras sobre la necesidad de respetar las opiniones y los derechos de todos y todas las que habitamos este planeta.

Una sensación similar o incluso más dolorosa es la que tuvimos cuando visitamos los refugios de Almería. Esta ciudad cuenta con las galerías subterráneas más espectaculares de cuantas se construyeron y se han conservado en España: una galería corrida de más de 1 kilómetro -se llegaron a construir 4,5 Km.- que desde la Plaza Manuel Pérez García nos conduce por el Paseo de Almería en dirección al mar, y que fue abierta al público en diciembre de 2006.

Las intenciones de quienes abrieron este refugio se alejan de lo que nosotros entendemos que debe de ser un espacio de este tipo: un entorno para la formación en valores ciudadanos y democráticos. Y es evidente que esto no se puede conseguir faltando a la verdad histórica o directamente, hurtando al visitante una didáctica que explique por qué en Almería se construyó este espacio subterráneo tan excepcional.

Los dirigentes de Almería que apostaron por abrir este espacio tenían como objetivo “ser muy ecuanímes y respetuosos con todo tipo de ideas, tanto de izquierdas como de derechas o de centro, pues no olvidemos que estos refugios se construyeron para salvaguardar lo más sagrado que posee el ser humano: LA VIDA”. Además, apuntaron que “a diferencia de las sensaciones que el visitante experimenta cuando visita las catacumbas romanas de hace 2000 años, los campos de concentración del holocausto judío o cualquier museo dedicado a una batalla o guerra mundial, donde existe negatividad y muerte, en los Refugios de Almería hemos querido reflejar y museografiar la parte social, cultural y cotidiana de una población...es por lo que el sentido de lo positivo y de la esperanza están reflejados de forma muy especial...Por todo ello, hemos querido recrear sensaciones, buscando aflorar sentimientos en el visitante durante el transcurso de una hora y media que dura la visita, convirtiendo todo lo negativo que podría tener la misma, en un final lleno de positivismo, amor a la vida, esperanza y sobre todo, ganas de disfrutar y conocer sus calles, sus plazas, sus gentes, en definitiva: ALMERÍA”<sup>2</sup>.

Y por este motivo, decidieron obviar a los

asistentes, entre ellos numerosos grupos de escolares que desde Primaria hasta la Universidad, visitan este espacio, la verdad de los hechos ocurridos durante la guerra. Si alguno de los presentes allí desconoce lo que ocurrió en nuestra guerra, incluso quiénes se enfrentaron, no lo descubrirá en su interior; es más, es probable que piense que esos refugios se construyeron para salvar a la población de Almería de los bombardeos de los nazis alemanes durante la Segunda Guerra Mundial, ya que son los únicos que se citan como atacantes, y en ningún momento se explica qué hacían aquí los soldados y aviones de Hitler.

La visita al refugio de Almería comienza con un documental de unos 5-10 minutos en el que personas mayores nos cuentan sus sensaciones durante los bombardeos. En ningún momento de la proyección se habla de sublevados y republicanos, de por qué comenzó la guerra ni quién la empezó, pero eso sí, uno de los entrevistados -Almería se mantuvo en zona republicana durante toda la guerra- manifiesta que durante aquellos años de conflicto en la ciudad no se podía hablar de Dios, ni nada relacionado con la religión, y también se menciona la quema de iglesias que tuvo lugar durante la guerra.

La museografía se vale además de paneles explicativos, fotografías de época, escenificaciones, y de las explicaciones del guía. En el primer panel que encontramos se lee: “la guerra ha comenzado. Almería se ve sometida a continuos bombardeos. Su objetivo, minar la moral de la población civil. 8 de noviembre de 1936. El Canarias bombardea los depósitos de la CAMPSA. El cielo de Almería se oscurece durante 7 días”. ¿Pero por qué comienza la guerra? ¿Quién bombardea a la población civil? ¿Qué es el Canarias y en manos de quien está? Es evidente que a los que diseñaron estos paneles lo que les guiaba no era contar la historia de este espacio, ni de la ciudad bombardeada.

En otro panel podemos leer: “Julio de 1936. En las calles, circula un ambiente de frustración. Grupos de incontrolados recorren la ciudad. Queman y saquean las iglesias. Sin tener en cuenta su valor monumental y artístico” ¿Pero cuándo reinaba ese ambiente de frustración, antes o después del golpe de Estado? ¿Por qué había gente frustrada? ¿Sería porque había empezado la guerra? Nada se dice, y todo se

sugiere, eso sí, en una misma dirección: la culpa de la guerra no fue de quienes dieron el golpe de Estado, si no de aquellos que saqueaban y quemaban iglesias y suspendían las manifestaciones religiosas.

Solamente al final del recorrido, en el espacio ocupado por el quirófano, encontramos una alusión a la crueldad de las tropas franquistas con los que huyeron de Málaga hacia Almería, cuando esta ciudad fue tomada por las tropas de Franco.



Fig. 2. Escenografía: quirófano reconstruido en el refugio de Almería. Durante la Guerra fue utilizado, entre otras cuestiones, para maternidad. Fotografía de Gema Cobo Hervás.

Realmente la musealización de los refugios de Almería no está pensada para aprender ninguna lección de la historia, sino que busca la desmemoria y la tergiversación histórica, y de esta forma, es evidente que no se va a cimentar ninguna base sólida de una ciudadanía democrática y respetuosa con todas las opiniones, creencias, y los derechos humanos.

### 3. UN PATRIMONIO PARA LA FORMACIÓN DE UNA CIUDADANÍA DEMOCRÁTICA

No obstante, una gran parte de los refugios que se han abierto en nuestro país sí han sido respetuosos con la verdad histórica, y han sido musealizados teniendo claros los objetivos y desarrollando un discurso que permite identificar el espacio y el periodo histórico,

y nos invitan a la reflexión y al compromiso con los valores que sustentan nuestra sociedad democrática.

El refugio del Altozano de Albacete fue uno de los que nació con una vocación más clara en este sentido. Abrió sus puertas en 2007 tras ser acondicionado para albergar un centro de interpretación de la Paz. Con esa intención cada uno de los distintos pasillos o galerías del refugio fueron dedicados a una temática: los conflictos internacionales, movimientos sociales y organismos internacionales; la sociedad frente a las otras violencias. Una de las galerías estaba dedicada en exclusiva al Manifiesto 2000 y los objetivos del Milenio, que es un documento elaborado por un grupo de premios nobel de la paz, reunidos en París con motivo del 50 aniversario de la declaración universal de los derechos humanos, y en el que se animaba a trabajar de forma individual por una cultura de paz y no violencia.

En el caso de Cataluña, el gobierno de izquierdas formado por el tripartito (PSC, IU-ICV y ERC) constituyeron el Memorial Democrático de Cataluña, una entidad creada por el Parlamento en 2007 con la intención de desarrollar políticas públicas para recuperar, conmemorar y fomentar la memoria democrática, lo que ha contribuido a la apertura por todo el territorio de numerosos espacios museísticos, y la musealización y apertura al público de numerosos refugios antiaéreos.

Uno de estos espacios se localiza en la Placeta Macià de Sant Adrià del Besòs (Barcelona).

Uno de los objetivos del proyecto es propiciar el contacto intergeneracional, entre los mayores que vivieron la guerra y los escolares de hoy. Esto se consigue mediante un documental que utiliza un lenguaje sencillo y comprensible para los alumnos / as, y una charla que se realiza en el Casal de Cultura del Ayuntamiento, y que se entiende como paso previo a la visita al refugio.

El refugio está acondicionado para personas con discapacidad de movilidad y visual, de ahí que los paneles y las reproducciones de aviones y casas destruidas, estén pensadas para poderse tocar y manipular.

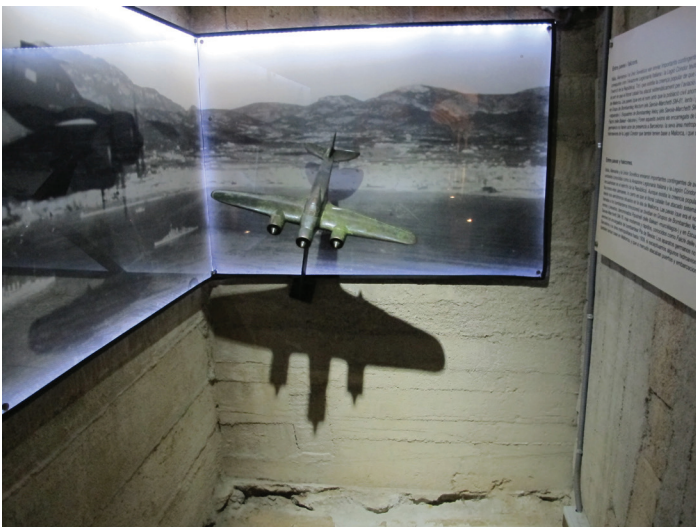


Fig. 3. Escenografía: avión para manipular y observar sobre una fotografía de Sant Adrià del Besòs. La sombra oscura del avión reproduce la realidad que veían los habitantes de Sant Adrià cuando llegaban los aviones italianos. Fotografía Santiago Jaén Milla.

La museografía didáctica ha utilizado además paneles explicativos, fotografías de época y una proyección audiovisual sobre los ataques aéreos que sufrió la localidad. Los paneles, que no son excesivos y que incluso se encuentran en el exterior del refugio, en la calle, cuentan con texto, fotografías, gráficos y mapas. En ellos se habla de los participantes en la guerra y las implicaciones internacionales, los ataques aéreos que sufrió la localidad y la construcción de refugios. Este espacio es aprovechado para realizar obras de teatro, pues sus promotores quieren que sea un lugar de vida.



Fig. 4. Panel explicativo situado en el exterior del refugio de la Placeta Macià. El panel combina textos -en catalán y castellano- con fotografías de época, un documento original y un plano del refugio. Fotografía Santiago Jaén Milla.

En otros refugios -como es el caso del de la Rambla de Gavá- han prescindido de los paneles, y se han centrado en una proyección audiovisual y una ambientación sonora, que juega con las emociones que experimenta una persona que estaría refugiada en este espacio durante un bombardeo.

Por último, uno de los recursos museográficos que más nos ha impresionado lo encontramos en el Refugio del Palacio de Santa Isabel (Barcelona), donde además de utilizar unos pequeños paneles explicativos y un documental, han colocado en una galería varios pares de zapatos blancos, tanto de hombres como de mujeres, simulando la presencia de los refugiados en este espacio, lo que estimula las sensaciones y sentimientos de empatía que siente el que visita este espacio respecto a todos aquellos y aquellas, mujeres y hombres, niños y ancianos, que tuvieron que esconderse en estas galerías para salvar la vida ante los continuos ataques aéreos de la aviación italiana.

También con una clara intencionalidad didáctica fue musealizado el refugio antiaéreo de la Plaza de Santiago de Jaén, en cuyo proceso tuvimos la oportunidad de participar en el año 2011. La museografía didáctica que se utilizó -paneles explicativos, documentos de época, fotografías, etc.- buscó desarrollar un discurso narrativo que permitiera al visitante contextualizar este espacio en el tiempo, comprender por qué se construyó y conocer las terribles consecuencias que conllevó la Guerra Civil, especialmente, para las poblaciones civiles de la retaguardia republicana.

En este sentido, una de las galerías del refugio está dedicada al bombardeo que sufrió la ciudad de Jaén el 1 de abril de 1937, que causó 158 muertos -18 de ellos menores de edad- y más de 200 heridos. La historia de este bombardeo está contada con documentos originales, no hay paneles explicativos, con la intención de que sean los propios visitantes quienes reflexionen sobre lo sucedido, y esto es muy importante, como ha señalado Joan Santacana (2005, págs. 82-83): “enseñar el método de la historia, las fuentes primarias en las que se ha basado la explicación histórica, para que el visitante pueda acercarse a la metodología histórica, y no tenga que aceptar por bueno todo lo que aparece expuesto en un panel”.De esta forma, podemos leer

órdenes militares -como la del General Queipo de Llano que decretó bombardear la ciudad de Jaén-, fotografías de los daños causados en los edificios, un listado con el nombre y la edad de los fallecidos, la reseña que del acto hicieron algunos escritores como Miguel Hernández, Pedro Garfías y Rafael Porlán, forman una secuencia histórica que no deja indiferente al visitante, y que provoca un sentimiento de estupor ante la maldad humana.



Fig. 5. Una de las galerías del Refugio de la Plaza de Santiago de Jaén, donde encontramos paneles con documentos originales (órdenes militares), fotografías que recogen el bombardeo que sufrió Jaén el 1 de abril de 1937, y sus consecuencias, así como otros documentos originales (reflexiones sobre el bombardeo de los escritores y poetas Miguel Hernández, Rafael Porlán y Pedro Garfías). Fotografía de Santiago Jaén Milla.

Los refugios reseñados no son los únicos que se han abierto desde 2004, ya que otras ciudades como Girona, Arjonilla (Jaén), Cuenca, Cullera (Valencia), Alcoy (Alicante) y Alaior (Menorca), han recuperado para su memoria y patrimonio histórico, algunos de los refugios que fueron construidos durante la Guerra Civil.

#### 4. UN PATRIMONIO DE INTERÉS PARA LA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

El patrimonio arquitectónico de la Guerra Civil Española ofrece muchas posibilidades para el área de Didáctica de las Ciencias Sociales. La capacidad de conmover que tiene y de hacernos empatizar con quienes vivieron la guerra y sufrieron sus consecuencias, hace de estos vestigios un patrimonio ideal para trabajar contenidos propios de nuestra disciplina, y en este caso, sobre el conflicto bélico que asoló España en la década de los treinta.

Por este motivo, desde 2010 estamos realizando salidas didácticas con nuestro alumnado de la Universidad, que tienen como eje la visita al Refugio de la Plaza de Santiago de Jaén.

Las salidas didácticas requieren una reflexión previa por parte del docente, en la que se evalúe los beneficios que la visita puede tener para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje, en este caso, para optimizar lo que sabemos acerca de la Guerra Civil, incidiendo especialmente en sus causas y consecuencias, así como en el conocimiento del entorno más próximo, ya que la inmensa mayoría de nuestro alumnado manifiesta desconocer este patrimonio bélico. Objetivos, competencias a trabajar y actividades a realizar forman parte de esta reflexión previa. En esta actividad nuestro alumnado tiene un rol protagonista, de compromiso con su propio proceso de aprendizaje.

La primera fase de la salida didáctica suele empezar con un cuestionario al alumnado para conocer los conocimientos previos que tienen respecto al periodo estudiado. Como no sólo queremos conocer las consecuencias de la guerra, sino que muy especialmente, queremos saber las causas que están detrás del conflicto, en el cuestionario aparecen preguntas sobre personajes y momentos históricos anteriores: la Primera República Española, la Restauración Monárquica, la Dictadura de Miguel Primo de Rivera, la Segunda República, y personajes como Francisco Pi y Margall, Nicolás Salmerón, Antonio Maura, José Canalejas, Niceto Alcalá-Zámora, Manuel Azaña, Francisco Franco, Adolf Hitler y Benito Mussolini, entre otros.



Curiosamente, el alumnado manifiesta tener un mayor conocimiento sobre aquellos personajes que más hicieron por acabar con la democracia y sus defensores -Franco, Hitler o Mussolini- que sobre aquellos que trabajaron por construir un régimen democrático.

Tampoco faltan preguntas sobre las causas de la guerra y sus consecuencias, sobre el movimiento social por la recuperación de la memoria histórica o por la utilidad que tiene el patrimonio arquitectónico de la Guerra Civil para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La primera fase de la salida didáctica se completa con una exposición a cargo del docente, en la que nos aproximamos a las posibles causas que tuvo el conflicto y al conocimiento de los hechos y personajes más relevantes, haciendo hincapié en aquellos aspectos del cuestionario que fueron peor resueltos por el alumnado, y todo ello apoyado por diversos recursos didácticos como fotografías, mapas, e incluso documentos originales fotocopiados, que permiten a los y las discentes valorar por sí mismos, las circunstancias que rodearon el episodio más dramático y decisivo del siglo XX en España.

Durante la segunda fase de la salida didáctica visitamos el Refugio de la Plaza de Santiago. Este espacio se ha convertido desde su apertura en febrero de 2011, en una de las visitas más solicitadas por parte de los centros educativos de la ciudad, ya sean de Primaria, Secundaria, Bachillerato y Universidad.

Durante la visita el alumnado tiene que responder a una serie de preguntas acerca del emplazamiento que tiene el espacio dentro de la trama urbana de la ciudad, las características y técnicas constructivas -profundidad, materiales de construcción, galerías- así como por los recursos didácticos utilizados en la musealización interior.

Finalmente, la visita didáctica termina en el aula, donde hacemos un balance de la actividad: grado de cumplimiento de los objetivos marcados, competencias trabajadas -especialmente, la cultural y artística y la social y ciudadana-, actividades realizadas, impresiones y sensaciones vividas, y todo ello, con un objetivo principal: ¿esta salida mejora el proceso

de enseñanza-aprendizaje? ¿Amplía el conocimiento del periodo estudiado? ¿Favorece la adquisición de competencias? ¿Contribuye o puede contribuir a la generación de una ciudadanía comprometida con los valores y principios democráticos, de respeto a todas las ideas y culturas diferentes?

## 5. CONCLUSIONES

Desde el año 2004 se han abierto en España unos 15 refugios antiaéreos de los muchos que se llegaron a construir durante la Guerra Civil Española, convirtiéndose en espacios turísticos de primera magnitud para ciudades como Almería o Cartagena.

La museografía didáctica de estos espacios se ha valido de recursos como paneles explicativos, proyecciones audiovisuales, escenografías, fotografías antiguas, ambientación sonora, carteles, etc. Incluso, algunos de estos espacios están abriéndose a otras exposiciones, y para representaciones teatrales. En general, podemos decir que los recursos expositivos utilizados son apropiados, variados, y los mensajes que contienen son cortos, aportan conocimiento e invitan a la reflexión.

La única excepción ha sido el discurso encontrado en los refugios de Cartagena y Almería, ambos exponentes muy significativos de este tipo de vestigio (son los que primero se abrieron al público, su monumentalidad es excepcional, y han recibido una gran afluencia de público). Sin embargo, como consecuencia de los intereses y planteamientos ideológicos de los gobernantes, han desembocado en una narración que falsea u olvida la historia, lo que impide adquirir un conocimiento relevante sobre el periodo histórico y el espacio museográfico. Aún así, su apertura es positiva para los docentes y centros educativos.

Por este motivo, esta comunicación apuesta por la intervención de los didactas de las Ciencias Sociales en estos proyectos museográficos. Es necesario que las exposiciones que se monten en estos espacios tengan un discurso que cuente con una reflexión previa, que facilite -a quienes entren a visitarlos- la comprensión del espacio y el contexto histórico en el que se

construyeron. Como señala Hernández Cardona<sup>3</sup>, una exposición no se puede valorar según criterios de bonito/feo, agradable/desagradable, bueno/malo, sino en base a si es o no comprensible, “es decir, si la gente entiende aquello que se le ha querido comunicar”, y que además, sea inteligible y asequible para mucha gente. Tenemos la obligación de aportar conocimiento con nuestro proceso museográfico a todas las personas que entren en el refugio.

## NOTAS

<sup>1</sup> CAZORLA GARRIDO, Miguel. “Agradecimientos”. En: VV.AA. *Los refugios de Almería. Un espacio para la vida*. Almería: Ayuntamiento de Almería, 2007, págs. 5-7.

<sup>2</sup> HERNÁNDEZ CARDONA, Francesc Xavier. “Museografía didáctica”. En SANTACANA MESTRE, Joan y SERRAT ANTOLÍ, Nuria (Coords.). *Museografía didáctica*. Barcelona: Ariel, 2005, págs. 23-61.

<sup>3</sup> HERNÁNDEZ CARDONA, Francesc Xavier. “Criterios de intervención y diseño en museografía didáctica”. En: SANTACANA MESTRE, Joan y SERRAT ANTOLÍ, Nuria (Coords.). *Museografía didáctica*. Barcelona: Ariel, 2005, págs. 207-252.

# EL MUSEO COMO HERRAMIENTA EDUCATIVA PARA TODOS. PROPUESTA METODOLÓGICA DESDE LA TRADUCCIÓN

CATALINA JIMÉNEZ HURTADO, SILVIA SOLER GALLEGO y CLAUDIA SEIBEL  
 Universidad de Granada / Universidad de Córdoba

## 1. INTRODUCCIÓN

En la actualidad, la comunidad científica de la museología acepta el hecho de que el museo es un medio de comunicación, una herramienta de educación global, así como un ente mediador entre el patrimonio cultural y la sociedad<sup>1</sup>. Este concepto de museo se atribuye capacidades y funciones cercanas a las de un emisor interesado por sus receptores. Interactúa con los grupos culturales que integran la sociedad, independientemente de sus necesidades o capacidades, intereses y valores: es el museo para todos.

En este trabajo, presentamos una serie de recursos de accesibilidad universal al patrimonio científico y cultural para una diversidad de público real. En el marco metodológico de un proyecto de innovación docente de la Universidad de Granada titulado TACTO. Traducción y Accesibilidad. Ciencia para todos (PID 09-105) se ha desarrollado, a través de la traducción y la interpretación, un prototipo de Guía Multimedia Accesible (GMA) para visitantes con diversidad funcional sensorial (DFS) para la exposición *Viaje al cuerpo humano* del Parque de las Ciencias de Granada.

Por un lado, este proyecto ha jugado desde el principio con la idea claramente explicada por la Museología crítica de que el museo tiene dos pilares fundamentales: su colección y su público, y que este último y su diversidad son la razón de ser de un museo moderno y con vocación de futuro y que con él desea comunicarse sin imponer perspectivas, con la estrategia de negociar significados en función de los intereses y expectativas de los diferentes sectores sociales.

Por otro, los traductores e intérpretes son profesionales de la comunicación y especialistas en adaptar discursos a otras lenguas, culturas y receptores, fenómeno que incluye analizar sus habilidades, expectativas, características sociales y cognitivas. Estas estrategias son funcionalmente las más relevantes para crear estructuras discursivas accesibles, máxime si se trata de textos multimodales como los que integran los museos de la sociedad del conocimiento.

La conjunción de ambas realidades, el deseo del museo de acercar su patrimonio científico y cultural a su público y adaptarse a él, y la necesidad de transmitir a los estudiantes de Traducción e Interpretación (TeI) la importancia de conocer a su receptor meta y analizar sus capacidades de acceso al conocimiento que desea transmitir el autor del texto original por otro, hicieron posible un planteamiento metodológico de autoaprendizaje guiado y aprendizaje colaborativo en el que el museo se convertiría en un texto multimodal origen traducible a todo tipo de público. Finalmente, estos macroobjetivos primeros se enriquecieron con el hecho observable a posteriori de haber creado un tipo de concienciación doble en nuestro estudiantado: una mirada valiosísima a la variabilidad de los discursos científicos y culturales en su función de divulgación de la ciencia y la cultura patrimonial, así como un profundo apego al hecho innegable de la diferencia y la diversidad como fuente de estímulo investigador y profesional. Por tanto, de forma indirecta se ha ido creando un tipo de concienciación social en dos ámbitos: la accesibilidad universal y la importancia de la conservación del patrimonio histórico, científico y cultural.

## 2. ACCESIBILIDAD Y DIFUSIÓN DEL PATRIMONIO CULTURAL

Según la Encuesta de Integración Social y Salud del año 2012<sup>2</sup>, en España el 16,7% de la población de 15 o más años presenta algún tipo de discapacidad, y se prevé que estas cifras vayan en aumento. El acceso a la información y la cultura es un derecho recogido en legislación internacional<sup>3</sup>, europea<sup>4</sup> y nacional<sup>5</sup>. Asimismo, en los últimos años se han puesto en marcha planes estratégicos<sup>6</sup> que articulan una serie de medidas para garantizar dicho derecho.

El museo se concibe hoy en día como un evento comunicativo multimodal<sup>7</sup> que se compone de varios niveles de significación: museo, galería, área y objeto<sup>8</sup>. En el paradigma de la Nueva museología<sup>9</sup>, el museo pasó de ser una institución exclusiva y elitista a estar al servicio de la sociedad y la comunidad. En los últimos años y siguiendo el pensamiento de la Museología crítica<sup>10</sup>, el museo ha trascendido el paradigma comunicativo de la Nueva museología para convertirse en foro de negociación, participación e inclusión social. Esta corriente busca formar a una ciudadanía más dispuesta a expresar su opinión, no sólo consumista<sup>11</sup>. Paralelamente a este proceso de democratización del museo, los movimientos sociales y la investigación en torno a la discapacidad en las últimas décadas han promovido un cambio fundamental que ha marcado el paso de un Modelo médico a un Modelo social, en el que la discapacidad ya no deriva directa y exclusivamente de la deficiencia física de la persona, sino que es consecuencia de las barreras impuestas por una sociedad que no se ha diseñado pensando en la diversidad humana<sup>12</sup>.

Esta nueva concepción de la discapacidad ha impulsado un movimiento social global de promoción de la accesibilidad, que se define como las características de diseño, gestión y mantenimiento que deben tener tanto los entornos construidos como los servicios y productos para que todas las personas, y particularmente las personas con discapacidad, puedan utilizarlos en condiciones de confort, seguridad e igualdad<sup>13</sup>. Existen dos estrategias fundamentales para garantizar la accesibilidad: (1) el diseño accesible de productos, entornos y servicios nuevos (Diseño para

Todos o Diseño Universal), y (2) la adaptación de lo que ha sido originalmente diseñado y realizado con barreras. El Diseño Universal consiste en el diseño de productos y entornos utilizables por el número mayor de personas posible sin necesidad de adaptación o diseño especializado<sup>14</sup>. Lo que comenzó como una filosofía de diseño inclusivo preocupada, fundamentalmente, por la supresión de barreras físicas ha evolucionado hacia un modelo ético que promueve el desarrollo de servicios, productos y entornos pensados y diseñados por y para la diversidad humana.

## 3. EL PATRIMONIO MUSEÍSTICO: SU ADAPTACIÓN PARA TODOS

En la actualidad, es frecuente que los museos ofrezcan recursos de accesibilidad y se declaren comprometidos con la función del museo como medio de divulgación del conocimiento. Sin embargo, un análisis detenido de la situación permite comprobar que los museos que han puesto en marcha planes de accesibilidad integral son un número aún muy reducido. Entre ellos se encuentran los museos Thyssen Bornemisza, Museo Nacional del Prado, Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía y Guggenheim Bilbao (España); Tate Britain, Tate Modern, British Museum y The National Gallery (Reino Unido); Louvre, Cité de Sciences et de l'Industrie y Centre Pompidou (Francia); NY MoMA, Guggenheim, Metropolitan Museum of Art, Rubin Museum of Art: Art of the Himalayas (EUA); y Melbourne Museum y National Gallery Victoria (Australia)<sup>15</sup>.

El análisis de la sección de accesibilidad de los sitios web institucionales de estos museos constituye un primer acercamiento al estado actual de la accesibilidad museística. A estos resultados se suman los de un estudio<sup>16</sup> en el cual se ha recopilado información por medio de cuestionarios y entrevistas a personal de museos y empresas de accesibilidad en Europa y los Estados Unidos de América<sup>17</sup>. La Tabla 1 recoge los recursos de accesibilidad empleados en la actualidad para visitantes con diversidad funcional visual (DFV) y auditiva (DFA) (ver Tabla 1).

Usuario	Recurso de accesibilidad
DFV	<p> <u>Guía audiodescriptiva</u>            Visita guiada <u>audiodescriptiva</u>            Visita táctil            Diagrama táctil            Bajorrelieve            Maqueta            Modelo         </p> <p>           Textura            Olor            Impresión en <u>macrocaracteres</u>            Impresión en alto contraste  <u>Impresión en Braille</u>            Talking Tactile Pen (TTP)<sup>18</sup>            Talking Tactile Exhibit         </p>
DFA	<p> <u>Signoguía</u>            Visita guiada en lengua de signos            Visita guiada con interpretación en lengua de signos            Visita guiada en lengua de signos con interpretación de voz            Visita guiada adaptada para la lectura labial            Transcripción de audio y vídeo            Sistemas de audición asistida: bucle magnético  <u>Audioguía compatible con sistema de audición asistida</u> </p>

Tabla 1. Recursos de accesibilidad museística para visitantes con DFS.

#### 4. INNOVACIÓN EN TRADUCCIÓN: OTROS ESPACIOS DE TEXTUALIDAD Y MULTIMEDIALIDAD

La profesión del traductor e intérprete se caracteriza por recibir una formación que se centra en un entrenamiento para potenciar la capacidad de adaptación al medio textual específico en que se desarrolla cada encargo o proyecto. En este sentido, la traducción entendida como el proceso de creación textual sobre una información dada o comunicación secundaria no es más que el proceso de análisis y comprensión de un mensaje inserto en una cultura dada y su posterior expresión en un código diferente culturalmente adecuado. Tiene como objeto y función primordial que la comunicación fluya entre dos interlocutores que dominan y se expresan en códigos diferentes, entendiendo código como sistema semiótico de cualquier naturaleza, ya sea visual, auditiva, táctil, verbal o no verbal. Esta competencia del profesional de la traducción lo convierte en un candidato idóneo para adaptar el discurso museístico a las necesidades de los diferentes receptores o visitantes.

En este artículo empleamos la denominación TeI accesible para hacer referencia a una serie de modalidades de TeI que permiten a personas con DFS y diferentes niveles de conocimiento previo,

capacidad cognitiva e interés, acceder a un discurso que por sus características no es adecuado para este tipo de receptores. Estas son la audiodescripción (AD), la interpretación en lengua de signos (ILS), el subtítulo para personas sordas (SpS), el reabogado y la adaptación textual para individuos con niveles diversos de conocimiento previo (lego, semilego, experto), capacidad cognitiva e interés (niños, adolescentes, jóvenes, ancianos). De estas, en el ámbito museográfico se emplean, principalmente, la AD, la ILS y la adaptación textual.

#### 5. PROYECTO TACTO: TRADUCCIÓN Y ACCESIBILIDAD. CIENCIA PARA TODOS

Como proyecto de innovación docente, su objetivo principal fue utilizar la TeI accesible aplicada al museo como herramienta didáctica para la formación de estudiantes de traducción e interpretación. En concreto, se pretendió emular un contexto eficaz de aprendizaje para que los alumnos aprendieran la epistemología de la traducción a través de métodos de enseñanza basados en las teorías socio-constructivistas de enseñanza y aprendizaje<sup>19</sup>. Para ello, se transformó la exposición *Viaje al cuerpo humano* del Parque de las Ciencias de Granada en espacio de aprendizaje, fuente temática de los materiales docentes, fuente documental en el proceso traductor y texto origen en los

Usuario	Recurso	Contenidos
DFV	Guía <a href="#">audiodescriptiva</a> (Adultos)	Locución de textos escritos: paneles y carteles. <a href="#">Audiodescripción</a> de espacios y objetos expositivos. <a href="#">Audiodescripción</a> de audiovisuales.
	Guía <a href="#">audiodescriptiva</a> (Expertos)	Adaptación textual de la guía <a href="#">audiodescriptiva</a> para adultos.
	Guía <a href="#">audiodescriptiva</a> (Familias)	Adaptación textual de la guía <a href="#">audiodescriptiva</a> para adultos.
	Guía <a href="#">audiodescriptiva</a> (Niños)	Adaptación textual de la guía <a href="#">audiodescriptiva</a> para adultos.
	Guía <a href="#">audiodescriptiva</a> (Jóvenes)	Adaptación textual de la guía <a href="#">audiodescriptiva</a> para adultos.
DFA	<a href="#">Signoguía</a>	Interpretación en Lengua de Signos de textos impresos: paneles y carteles. Interpretación en Lengua de Signos de expositivos interactivos. Interpretación en Lengua de Signos de audiovisuales.
	<a href="#">Videoguía</a>	Subtitulado para Personas Sordas de audiovisuales.

Tabla 2. Contenidos del prototipo de GMA para el Parque de las Ciencias de Granada.

encargos de traducción de una serie de asignaturas de la Licenciatura y el Máster de Traducción e Interpretación de la Universidad de Granada.

### 5.1. Fases y participantes

La naturaleza transversal del proyecto exigía la formación de un equipo de trabajo pluridisciplinar compuesto por los siguientes elementos: profesorado de la UGR, investigadores del Departamento de Traducción e Interpretación (Grupo de investigación TRACCE), estudiantes de la Licenciatura y el Máster de Traducción e Interpretación, empresas de accesibilidad (Aristia Producciones y Espectáculos S.L. y Gizerbitek S.L.), asociaciones de personas con diversidad funcional sensorial (ONCE y FAAS<sup>20</sup>), alumnado y profesorado de la titulación de Técnico Superior en Interpretación de la Lengua de Signos del I.E.S. Alhambra y el grupo de expertos Mediación Equipo Delta.

El particular encargo traductor que se fijó desde el comienzo y que ha proporcionado un valor añadido al proyecto fue la elaboración de un prototipo de Guía Multimedia Accesible (GMA) para visitantes con diversidad funcional visual (DFV) y diversidad funcional auditiva (DFA), para la exposición anteriormente mencionada por parte del alumnado,

los investigadores y los profesionales participantes en la acción. Así, a partir de la labor docente se desarrolló una de carácter investigador y aplicado cuyo objetivo fue ofrecer una muestra lo más representativa posible de la aplicación de las modalidades de TeI denominadas accesibles en la implantación de un plan de accesibilidad para el museo.

Partiendo de los expositivos seleccionados por los investigadores, con el asesoramiento de los profesionales expertos en accesibilidad, el profesorado diseñó las unidades didácticas. Seguidamente, los profesionales de Aristia Producciones y Espectáculos S.L. aportaron su conocimiento experto y dilatada experiencia para revisar los guiones audiodescriptivos proporcionados por los alumnos de traducción y locutarlos en un estudio de grabación profesional. El alumnado del I.E.S. Alhambra elaboró la signoguía y el profesorado de TeI experto en SpS revisó el subtitulado para la videoguía, elaborado asimismo por los estudiantes de traducción. Por su parte, el grupo de expertos Mediación Equipo Delta llevó a cabo un proyecto de mediación en el que se valoraron las funciones y posturas de los distintos agentes implicados en el proyecto (museo, usuarios, investigadores) con el fin de resaltar posibles conflictos y soluciones a los mismos. Finalmente, se realizó una evaluación formativa de la GMA con la colaboración de la ONCE

y la FAAS. Asimismo, en la etapa previa al diseño de la guía se llevó a cabo una evaluación diagnóstica con el fin de conocer las preferencias y necesidades de estos colectivos en su visita al museo.

## 5.2. Diseño y desarrollo de un prototipo de GMA

Toda guía móvil para un museo o exposición consta de dos elementos fundamentales: (1) los contenidos, y (2) el dispositivo empleado para su reproducción. Puesto que se trataba de un prototipo, se decidió seleccionar dos salas de la exposición *Viaje al cuerpo humano*: Aparato reproductor y Sistema nervioso, y completar el prototipo con audiovisuales de la exposición. Asimismo, se realizaron versiones en inglés, francés, italiano, alemán, serbio, polaco y árabe de una selección de los contenidos de la guía audiodescriptiva y de la videoguía. La Tabla 2 resume los contenidos de la GMA (ver Tabla 2)

Respecto al medio de reproducción, se optó por los dispositivos iPod Touch, iPhone y iPad de Apple, por la elevada funcionalidad que ofrecen a usuarios con diversidad funcional sensorial. Los contenidos se almacenaron en un sitio web del que los visitantes podrían descargar los contenidos en su propio dispositivo antes de la visita o una vez en el museo. Con el fin de ilustrar estos contenidos, se muestran a continuación algunos fragmentos de la GMA (ver Tabla 2).

### Ejemplo 1

Contenido: Guía audiodescriptiva  
Modalidad de TeI: Audiodescripción  
Categoría de visitante: DFV (adultos)  
Sala: Aparato reproductor  
Módulo: Formar y crecer

Tipo de objeto museístico: Modelo  
Guión audiodescriptivo (GAD): [VOZ 1] Formar y crecer. Un cartel dice: [VOZ 2] Tras la fecundación, se inicia el desarrollo humano, en el que pueden diferenciarse dos grandes períodos. El período embrionario dura los primeros cincuenta y seis días. En él se adquieren todos los órganos y estructura del adulto. Cualquier fallo en esta fase podría producir una malformación. Durante el período fetal, las estructuras madurarán, fundamentalmente, para crecer hasta el momento del parto. [CAMPANILLA] [VOZ 1] A

continuación, sujetas a la pared, hay cuatro maquetas del útero con el feto en progresivos estados de formación. Debajo de cada una hay un cartel: embrión de tres meses, feto de cuatro meses, feto de cinco meses y feto de siete meses. [CAMPANILLA]

### Ejemplo 2

Contenido: Guía audiodescriptiva  
Modalidad de TeI: Audiodescripción  
Categoría de visitante: DFV (niños)  
Sala: Aparato reproductor  
Módulo: Formar y crecer  
Tipo de objeto museístico: Modelo  
Guión audiodescriptivo (GAD): [VOZ 1] Formar y crecer. [VOZ 2] Bueno, ya está fecundado el óvulo. Ahora tiene que crecer y desarrollarse hasta formar un ser humano. Primero comienzan a formarse los órganos y la estructura del adulto, es decir, se forman los brazos, piernas, cabeza, así hasta que todos los órganos estén formados. Esto suele tardar unos cincuenta y seis días. A este tiempo de formación se le llama período embrionario. Después, todas estas partes del cuerpo irán madurando, creciendo, hasta que llegue el momento en el que está listo para nacer el nuevo ser: el parto. [CAMPANILLA] [VOZ 1] En esta sección se ve sobre la pared un texto informativo y, junto a él, cuatro úteros que se pueden tocar. Cada útero representa un momento distinto de la creación y el desarrollo de la célula, desde la célula más elemental, el embrión, hasta la célula más compleja: el feto. Debajo de cada uno hay un cartel negro que explica qué fase o momento de gestación estamos viendo o tocando. Las figuras del útero están colgadas en la pared desde abajo a la izquierda hasta arriba a la derecha. El primer útero

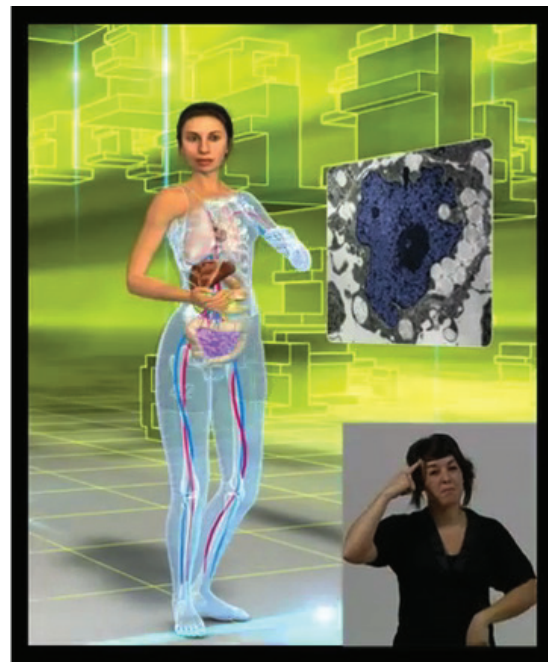


representa la primera fase: el embrión de tres meses. El segundo útero es la segunda fase: el feto de cuatro meses. La tercera figura es el feto de cinco meses y la cuarta figura es el feto de siete meses. [CAMPANILLA]



### Ejemplo 3

Contenido: Signoguía  
 Modalidad de TeI: ILSE  
 Categoría de visitante: DFA  
 Sala: Aparato reproductor  
 Módulo: Encontrándose  
 Tipo de objeto museístico: Texto impreso  
 Texto impreso: La fecundación es el complejo proceso que permite la unión del óvulo y el espermatozoide. El núcleo de ambas células tiene 23 cromosomas y de su unión se obtendrá una nueva célula, cigoto o huevo, con 46 cromosomas, iniciándose el desarrollo de un nuevo ser. Este desarrollo precisa de un hábitáculo y de un ambiente que le facilite todo lo necesario para su crecimiento y maduración, el útero, al que llegará recorriendo la trompa en sentido inverso al que utilizó el espermatozoide. De los millones de espermatozoides que llegan a la vagina, la mayoría no consiguen alcanzar la trompa de Falopio, y de los que lo logran, sólo uno, tras perder su cola, atravesará la cubierta externa del óvulo y lo fecundará.



### Ejemplo 4

Contenido: Signoguía  
 Modalidad de TeI: ILSE integrada  
 Categoría de visitante: DFA  
 Sala: Introducción  
 Tipo de objeto museístico: Vídeo



### Ejemplo 5

Contenido: Videoguía  
 Modalidad de TeI: SpS  
 Categoría de visitante: DFA  
 Sala: Sistema nervioso  
 Módulo: Somos conexiones entre neuronas  
 Tipo de objeto museístico: Vídeo



## 6. CONCLUSIONES

La utilización del museo como herramienta didáctica para la formación de estudiantes de TeI ha evidenciado que es un contexto idóneo para que el alumnado trascienda el aula y experimente de primera mano la epistemología del complejo proceso implicado en la actividad traductora. Por un lado, el evento museográfico se convierte en espacio de aprendizaje, así como en fuente temática de los materiales docentes, al ser el texto origen en nuestros encargos de traducción. Además, partiendo de la innovación docente y aplicando los conceptos de autoaprendizaje guiado y aprendizaje colaborativo, se ha impartido uno de los conceptos que subyacen a la traducción: representar el conocimiento requiere analizar al receptor del mensaje, descubrir sus conocimientos previos y detectar sus diferentes habilidades cognitivas y lingüísticas. Trabajar con personas con diversidad funcional sensorial y adaptar el mensaje multisemiótico a sus diferentes habilidades ha sido más que enriquecedor.

El marco normativo existente en relación con la accesibilidad universal a la cultura debe complementarse con actuaciones concretas que logren hacer realidad los objetivos de acceso a la cultura e inclusión de los diferentes colectivos sociales. Para ello, los museos deben poner en práctica planes de accesibilidad integrales y difundir su implantación y uso entre los colectivos beneficiarios<sup>21</sup>.

En este contexto, la Guía Multimedia Accesible se presenta como un recurso de accesibilidad de gran valor para el acceso de las personas con DFS al museo. Un paso más allá se encuentra el diseño de guías universalmente accesibles como la GVAM (Guía Virtual Accesible para Museos)<sup>22</sup> del Museo Sorolla o el Museo Arqueológico Nacional. Este tipo de recurso es, junto con el diseño universal de las exposiciones y las visitas guiadas adaptadas a diferentes públicos, una de las medidas que más podría impulsar la accesibilidad museística en los próximos años, dado el auge en el uso de dispositivos móviles y la importancia conferida a la autonomía de las personas en su acceso en igualdad de condiciones a los entornos, servicios y productos.

Este artículo se atreve a postular que la museología ya no puede ser la ciencia responsable del

estudio de absolutamente todos los eventos que ocurren en el museo. Consideramos que es hora de interactuar y reconocer que el evento expositivo accesible es de una riqueza tal que ha de ser analizado por lingüistas, educadores, traductores, intérpretes, agentes sociales, mediadores, pedagogos y que todos han de conformar el equipo que haga del museo un agente social interactivo, con múltiples funciones proyectadas hacia la inclusión y la accesibilidad universal.

## NOTAS

<sup>1</sup> GÓMEZ REDONDO, Carmen. “Construir la identidad en el entorno museístico. Discursividad entre el individuo y el arte”. *Revista de Museología*, 57(2013), págs. 44-53.

<sup>2</sup> INE (Instituto Nacional de Estadística). Encuesta de Integración Social y Salud. Año 2012. INE, 2013.

<sup>3</sup> ONU (Organización de las Naciones Unidas). Asamblea General. Convención internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad. Adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 13 de diciembre de 2006.

<sup>4</sup> UE (Unión Europea). El Parlamento Europeo, el Consejo y la Comisión. Carta de los derechos fundamentales de la Unión Europea (2000/C 364/01).

<sup>5</sup> ESPAÑA. Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad. Real Decreto Legislativo 1/2013, de 29 de noviembre, por el que se aprueba el Texto Refundido de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social.

<sup>6</sup> Estrategia Europea sobre Discapacidad 2010-2020, Estrategia Española sobre Discapacidad 2012-2020 y Estrategia integral española de cultura para todos. Accesibilidad a la Cultura para las Personas con Discapacidad.

<sup>7</sup> O'TOOLE, Michael. *The Language of Displayed Art*. Londres: Routledge, 2010, pág. 65.

<sup>8</sup> MENG, Alfred M. “Making history in From colony to nation: a multimodal analysis of a museum exhibition in Singapore”. En: O'Halloran, Kay L. (Ed.). *Multimodal Discourse Analysis*. Londres, Nueva York: Continuum, 2004, pág. 34.

<sup>9</sup> DESVALLÉES, André (Ed.). *Vagues. Une anthologie de la nouvelle muséologie*. París: W-M.N.E.S., 1992 y 1994.

<sup>10</sup> LORENTE LORENTE, Jesús P. y ALMAZÁN TOMÁS, David. *Museología crítica y arte contemporáneo*. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza, 2003.

<sup>11</sup> FLÓREZ CRESPO, María. “La museología crítica y los estudios de público en los museos de arte contemporáneo: caso del museo de arte contemporáneo de Castilla y León, MUSAC”. *De Arte* 5(2006), págs. 231-243.

<sup>12</sup> BARNES, Colin y MERCER, Geof. *Exploring Disability*. Cambridge: Polity Press, 2010, pág. 30.

<sup>13</sup> ALONSO LÓPEZ, Fernando (Coord.). *Acceplan. Plan de Accesibilidad. Libro Blanco. Por un nuevo paradigma, el Diseño para Todos, hacia la plena igualdad de oportunidades*. Madrid: IMSERSO, 2003, pág. 2.

<sup>14</sup> *The Center for Universal Design*. Universal Design. North Carolina State University, 1995.

<sup>15</sup> SOLER GALLEGO, Silvia. *Traducción y accesibilidad en el museo del siglo XXI*. Granada: Ediciones Tragacanto, 2012, págs. 39-41.

<sup>16</sup> SOLER GALLEGO, Silvia. *La traducción accesible en el espacio multimodal museográfico*. Tesis Doctoral. Universidad de Córdoba, 2013.

<sup>17</sup> Museos: Museo Nacional del Prado, MNCARS, Thyssen-Bornemisza, Tate Modern, National Gallery (Londres), Cité des Sciences et de l'Industrie, Jüdisches Museum Berlin, Landesmuseum Mainz en Europa; NY MoMA, Smithsonian Institution, Jewish Museum (Nueva York), American Museum of Natural History, Metropolitan Museum of Art, International Spy Museum (Washington), Whitney Museum of American Art, Guggenheim Museum (NY), Brooklyn Museum of Art, Museum of Fine Arts (Boston), Museum of Science (Boston), Philadelphia Museum of Art y Rubin Museum of Art. Empresas: Acoustiguide (Nueva York), Audio Description Solutions, Audio Description Associates, Art Beyond Sight, Antenna International, Ophrys Systèmes y Touch Graphics Europe.

<sup>18</sup> <<http://www.touchgraphicseurope.com/>>.

<sup>19</sup> KIRALY, Don. *A Social Constructivist Approach to Translator Education*. Manchester: St. Jerome, 2000.

<sup>20</sup> Federación Andaluza de Asociaciones de Personas Sordas.

<sup>21</sup> LPPM (Laboratorio Permanente de Público de Museos). *Conociendo a nuestros visitantes. Estudio de público en museos del Ministerio de Cultura*. Ministerio de Cultura, 2009.

<sup>22</sup> <<http://appside.org/>>.

# INCLUSIÓN Y APRENDIZAJE DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD EN LOS MUSEOS. NECESIDADES, RETOS Y OPORTUNIDADES

**MARÍA JIMÉNEZ VELAYOS**

**Universidad Nacional de Educación a Distancia (U.N.E.D.)**

## 1. INTRODUCCIÓN

El trabajo que aquí se presenta, es parte de un documento (elaborado en el curso académico 2011-2012) con fines académicos dentro del Programa Oficial de Posgrado de la Universidad de Murcia: Máster en “Educación y Museos: Patrimonio, Identidad y Mediación Cultural”.

El tema analizado, el de la accesibilidad e inclusión de las personas con discapacidad en la sociedad en general, y en la vida cultural y los museos en particular, parece estar de actualidad y preocupar a los profesionales de estos, tal y como evidencian las múltiples publicaciones existentes, así como las diversas jornadas y encuentros celebrados recientemente. Los protagonistas de esta investigación son por un lado, las personas con discapacidad, que constituyen un sector amplio y muy heterogéneo de la sociedad (con un repertorio diverso de necesidades), que constantemente encuentran obstáculos que les impiden ser autónomos y lograr una plena integración social, pero que están luchando y reclamando continuamente sus derechos. Gracias a ello, y pese a que aún no disponen de muchas opciones entre las que elegir<sup>1</sup>, poco a poco están superando la marginación, y cada vez están más presentes en la vida cultural.

Por otro lado, y en este mismo contexto de cambio, estarían los museos, que con el fin de democratizar la cultura y adaptarse a los cambios sociales, han sufrido una gran evolución en las últimas décadas, haciendo que su interés se haya desplazado de los objetos a los sujetos, adquiriendo estos una posición central dentro de los mismos. Así, los museos se han convertido en lugares accesibles y cercanos e intentan que sus visitantes se vayan poco a poco diversificando.

Teniendo en cuenta este contexto, en este trabajo tratamos de dar respuesta a la siguiente cuestión: ¿están los museos españoles preparados para recibir a “todo tipo de público” y lograr que este puedan realizar una visita y marcharse satisfecho, o uno de sus grandes retos en el siglo XXI sigue siendo hacerse próximos, atractivos y comprensibles para todos los públicos, independientemente de sus capacidades? Nosotros, con el objetivo de analizar el grado de inclusión de las personas con discapacidad en el dichos museos y el potencial de estos y sus actuaciones en el futuro, hemos analizado cuál es el nivel de accesibilidad de los museos españoles, atendiendo tanto a las características físicas del espacio (acceso y movilidad interna), como a las de sus colecciones y/o actividades, teniendo en cuenta la diversidad de habilidades sensoriales, físicas y cognitivas de todos los públicos.

## 2. METODOLOGÍA

### 2.1. Planteamiento y justificación de la investigación

La literatura sobre la cuestión de la accesibilidad es amplia, pero en el caso concreto de los museos<sup>2</sup>, no encontramos trabajos centrados únicamente en los museos . ¿Por qué? seguramente por ser un tema sensible y complejo debido a cuestiones como: la escasa actualidad de las estadísticas<sup>3</sup>, la amplitud del concepto “accesibilidad”, las particularidades y personas a tener en cuenta (es un colectivo muy heterogéneo), las múltiples perspectivas desde las que se puede abordar el tema, la indefinición legal, etc.

Quisimos abordar la cuestión de una manera novedosa y dar voz a los museos recogiendo la información directamente de ellos mismos,

otorgándolos un papel protagonista en el diagnóstico sobre la accesibilidad de sus instalaciones y actividades, a través de la autoevaluación y la autocrítica de sus debilidades y fortalezas.

## 2.2. Población y muestra

La muestra del estudio estuvo constituida por un total de sesenta museos, entre los que se incluyeron centros tanto de titularidad y gestión local, como provincial y estatal, quedando garantizada tanto la dispersión geográfica, como la representación de todas las tipologías y variantes culturales (arqueología, pintura, escultura, y artes menores). Hemos obtenido respuesta de 30 centros<sup>4</sup>.

## 2.3. Técnica de recogida de datos

Para realizar el acercamiento a los museos, optamos por hacerlo mediante una encuesta de 50 preguntas, que antes de ser definitivamente enviada a los museos, contó con diferentes versiones y fue validada por dos expertos independientes. Las preguntas formuladas estaban organizadas en diversas secciones, coincidentes con los ámbitos a investigar: el entorno del museo, el acceso al museo, el área de acogida, los espacios de tránsito, características de otros espacios del museo (aseos, salón de actos, sala de proyecciones; biblioteca, cafetería, tienda, etc.), organización de la visita, recursos complementarios, organización de las exposiciones temporales, la página web del museo, seguridad, el personal del museo o cuestiones relativas al: número de visitantes, campañas de comunicación, etc.

## 2.4. Fases de la investigación y tareas desarrolladas en cada una

Tras revisar las publicaciones relacionadas y documentarnos sobre los distintos tipos de discapacidad y las necesidades particulares de cada una en un museo, el siguiente paso fue diseñar el instrumento para la recogida de información y seleccionar a los destinatarios del mismo. No obstante, dado que según datos del Ministerio de Cultura, en España<sup>5</sup> hay más de 1500 museos y colecciones museográficas, para confeccionar una lista representativa, utilizamos la

base de datos del Directorio de Museos y Colecciones de España, seleccionando a través de una búsqueda avanzada, aquellos museos que incluyeran a los individuos con algún tipo de discapacidad entre su público real, o al menos potencial, es decir:

1. donde las personas con discapacidad formarían parte del público al que dirigen sus actividades.
2. o centros que entre sus servicios contaran con elementos para facilitar la accesibilidad a personas con discapacidad auditiva, física o visual.

No obstante, debido fundamentalmente a la inclusión de elementos como “las audioguías” o “aseos adaptados” entre los criterios de búsqueda, la lista de museos obtenida era demasiado extensa, por lo que se hizo una nueva selección. Así, basándonos esta vez en criterios de localización y temática de las colecciones, obtuvimos una nueva selección de centros distribuidos por todas las Comunidades Autónomas, a excepción de Ceuta y Melilla, y de tipología y contenido muy variado: material arqueológico, arte contemporáneo, artes decorativas, bellas artes, casa-museo, ciencia y tecnología, ciencias naturales e historia natural, especializado, etnografía y antropología, general, histórico o textiles e indumentaria. De este modo, y a través del proceso de selección descrito, obtuvimos finalmente una lista de 60 museos, de gestión y titularidad tanto pública como privada.

Para hacer llegar el cuestionario a los museos elegidos, optamos por incluirlo en una página web para que así pudiera ser respondido a través de Internet, debido a que nos pareció la manera más cómoda, tanto para que los museos participaran, como para recibir y gestionar las respuestas. No obstante, también elaboramos un documento que podía imprimirse, completarse de forma manual y remitirse por correo electrónico.

## 3. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

Aunque en las encuestas analizamos aspectos como: el entorno, los accesos, la zona de exposición y otros espacios del museo, los recursos complementarios, la página web, la seguridad, el plan de comunicación,

etc. aquí únicamente nos centraremos en el análisis de los aspectos directamente relacionados con la temática del congreso.

La primera dificultad encontrada fue la del acceso a la información en los espacios de recepción. Pese a ser un lugar fundamental del museo, en donde generalmente, los visitantes pueden localizar y adquirir toda la información necesaria para poder hacer uso del museo y todos sus servicios, nos encontramos que: un 40% de los museos encuestados no cuenta con mobiliario adaptado y en más de un tercio, no existe ningún recurso adaptado que informe a los visitantes con algún tipo de discapacidad (o si existen no contemplan las diversas necesidades)

En esta misma línea de acceso a la información, los resultados muestran que los museos están desaprovechando una oportunidad de oro: la utilización de su página web como recurso informativo y educativo para este colectivo. Por lo general, no se incluyen opciones tan simples como: permitir ajustar el tamaño del texto o de los botones, añadir subtítulos a los vídeos, incluir transcripciones de los recursos de audio, proporcionar descripciones de las imágenes, o al menos etiquetarlas con un texto equivalente, usar un lenguaje claro y sencillo, etc. Asimismo, comprobamos que todavía no son muchas las webs que disponen de una sección dedicada a personas con discapacidad en la que se ofrezca información sobre la accesibilidad del propio museo, así como sobre sus: actividades, talleres,

visitas, etc., o en las que se hayan incluido recursos adaptados.

Una vez en el museo, otro problema que encontrarían las personas con discapacidad sería el de poder moverse por el museo y acceder y disfrutar de los diferentes espacios. Sin duda, son hechos que resultan bastante llamativos, y constatan que por lo general no existe un único criterio que determine los mínimos que deben cumplir las instalaciones de cada museo. Los resultados evidencian que siguen siendo muy pocos los que se rigen por los principios del diseño universal y que por lo general, no existe una planificación previa de un recorrido adaptado (y señalizado) de principio a fin, que garantice la movilidad y autonomía del visitante.

Asimismo, y pese a que no en todos los casos existen otros espacios, la supuesta accesibilidad de la que hablan los resultados es cuestionable, ya que habría que concretar cómo y para quién están adaptados... Por ejemplo, un auditorio que no cuente con bucles magnéticos, aunque disponga de rampas ¿puede ser considerado accesible? (Ver gráfico 1)

También hemos querido examinar los medios disponibles para facilitar la visita al museo a personas con discapacidad, y en este sentido, observamos que las facilidades para las personas con discapacidad física son las más evidentes. Sin embargo, y aunque el 60% de los centros analizados afirma disponer de visitas guiadas adaptadas a diferentes discapacidades (aunque

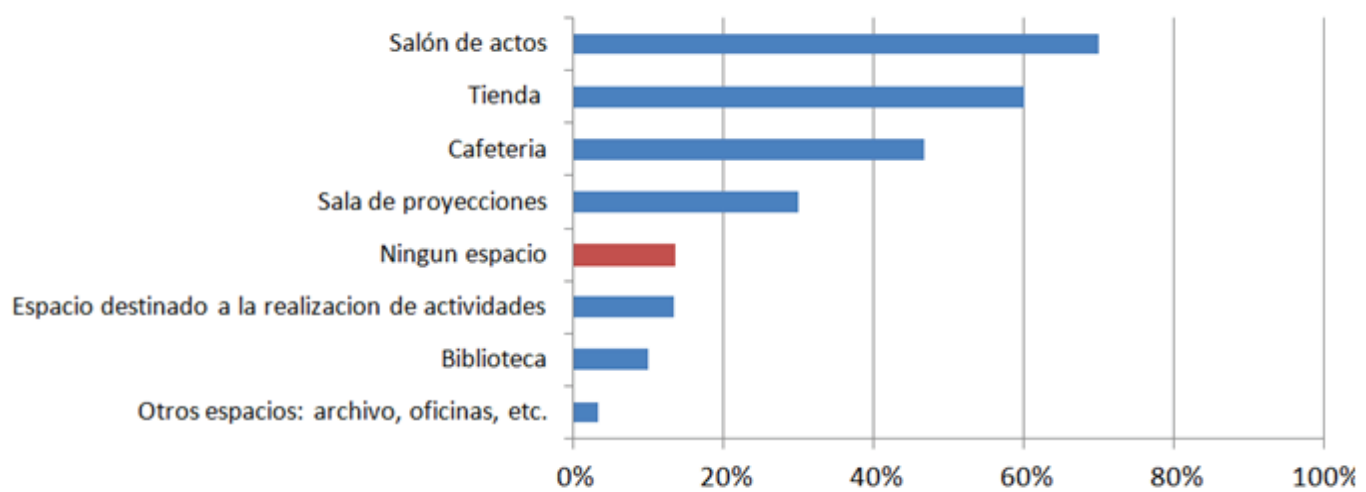


Gráfico 1. Porcentaje de museos en los que existen otros espacios "accesibles". Elaboración propia a partir de los resultados del estudio.

no sabemos a cuales exactamente), las estadísticas muestran que solo en un 30% de los casos existen intérpretes de Lengua de Signos, o que el bucle de inducción magnética solo está disponible en un 43% de los museos...

Por otro lado, al margen de estas visitas adaptadas, los datos muestran que pocos museos están adaptados para que la visita individual al museo de una persona con algún tipo de discapacidad sea satisfactoria. Por ejemplo, aunque las audioguías están disponibles en casi el 60% de las instituciones, probablemente por tratarse de un recurso de uso generalizado, muy pocas cuentan con una opción de audio-descripción (que aporte información sobre características perceptibles por otros sentidos además de la vista). Además, pese a que actualmente existen en el mercado alternativas aptas para todo tipo de usuarios, como las Guías Virtuales Accesibles para Museos (GVAM<sup>6</sup>) o las signo-guías (que permiten, entre otras posibilidades, acceder a la información en lenguaje de signos, mediante subtítulo o a través de audio), su uso está poco extendido. (Ver gráfico 2)

Constatamos además que, aunque la totalidad del museo no está adaptado a cualquier visitante (normalmente por problemas arquitectónicos), empieza a ser habitual la preocupación por la existencia de "itinerarios practicables", aunque al margen de estos, los problemas de accesibilidad son habituales:

- En más del 60% de los casos, los textos y objetos no se encuentran situados a una altura adecuada para

personas en silla de ruedas o de baja estatura (en algún caso esto se justifica por el tamaño de los textos).

- Las vitrinas y expositores tipo mostrador no permiten el acercamiento de manera cómoda a usuarios en sillas de ruedas (13% de los museos) o solo es posible en algunos casos (43%), echándose en falta nuevamente una unicidad de criterios.

- En un 73% de los centros, el braille no se contempla como opción para acceder a la información que complementa o explica las obras expuestas.

- En lo que respecta a la iluminación de las piezas, es habitual que su uso se rija por criterios de montaje, así como por las particularidades de cada obra o por motivos de conservación, no ofreciéndose alternativas en aquellos casos de baja luminosidad.

- Aunque el tacto educado, ofrece gran cantidad de información, y pese a que muchos objetos (no necesariamente secundarios) se podrían tocar sin problema, poco más del 35% de los museos ofrece piezas originales para ser descubiertas a través del tacto. Estas generalmente son esculturas, aunque también: materiales geológicos y paleontológicos, etnográficos, arqueológicos, artes decorativas, objetos náuticos o incluso pintura.

Afortunadamente, ante este problema se ofrecen como alternativas: maquetas, laminas en relieve, reproducciones, la audio-descripción de las audioguías, etc., siendo muy positivo que en casi todos los casos,

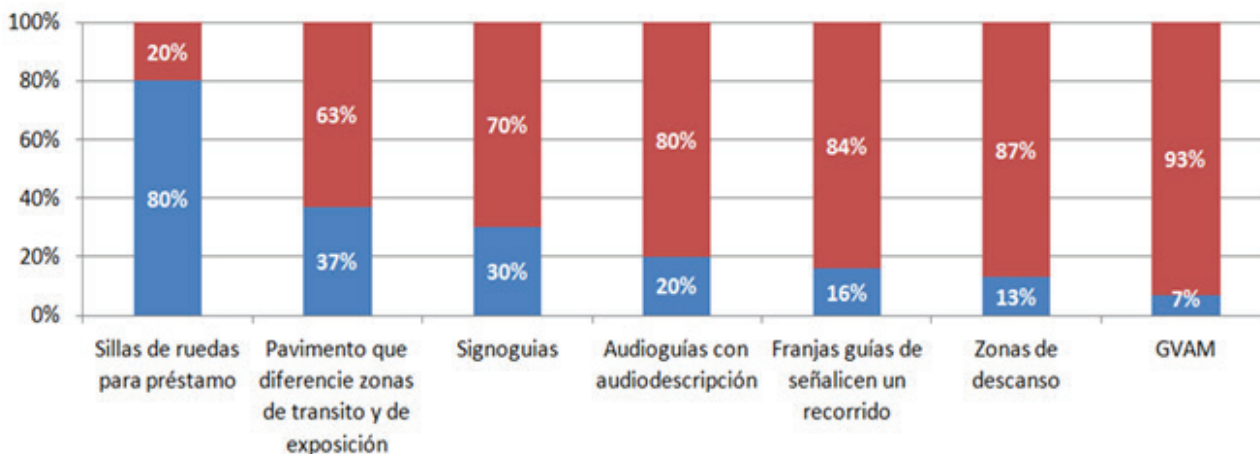


Gráfico 2. Porcentaje de museos que ponen a disposición de sus usuarios diversos recursos para hacer más agradable la visita al museo (en azul). Elaboración propia.

estos objetos manipulables y recursos tiflológicos estén a disposición de todos los visitantes (al considerarse un complemento perfecto a las obras expuestas), evitándose así una discriminación innecesaria que aisle aún más a las personas con discapacidad, al mismo tiempo que se permite al resto de visitantes disfrutar de una experiencia multi-sensorial.

En el análisis del material audiovisual, se ha visto que en más de un 50% de los centros no se ofrece una opción alternativa (subtitulado, lengua de signos, material impreso equivalente, etc.) o esta solo se ofrece a veces (13%), en recursos y momentos concretos.

Respecto al funcionamiento de las visitas guiadas y los talleres para personas con discapacidad, solo en un 10% de los casos estas intentan no ser especiales ni exclusivas para personas con discapacidad... De hecho, los resultados nos muestran que en casi tres cuartas partes de los museos, es necesario reservar previamente, y muchas veces estas actividades se realizan solo en días y horarios especiales (20% de casos) o dependen de la demanda (10%). Incluso, vemos que aún son muchos los centros (casi un 25%) donde no se ofrece ninguna actividad para este colectivo, o donde solo se realiza de forma puntual por alguna circunstancia concreta...

Otro aspecto analizado, fundamental desde nuestro punto de vista, es el de la formación y preparación de los trabajadores del museo. Según los datos obtenidos, en más de un 90% de los casos

estos dicen conocer el nivel de accesibilidad de las instalaciones en función de las discapacidades del visitante. En pocos, el personal conoce algunos de los códigos de comunicación habitualmente empleados por las personas con discapacidad, como la Lengua de Signos o el braille.

Frente a esto, algo muy positivo es que casi en un 80% de los museos, el personal ha recibido formación para saber cómo tratar, dirigirse, guiar o describir objetos y situaciones a personas con discapacidad. No obstante, los propios trabajadores consideran que dicha formación es insuficiente, y que debería ser más amplia y especializada y actualizarse con más frecuencia. (Ver gráfico 3)

Así, y aunque para estos profesionales muchas veces el éxito/fracaso de las iniciativas es únicamente una cuestión económica y de voluntad, para:

- Un 56% de los encuestados, la discapacidad visual es la más compleja de satisfacer, en unos casos por falta de recursos, y en otros porque estos visitantes necesitan tener un contacto directo con las piezas a través del tacto y en la mayoría de ocasiones, esto resulta difícil fundamentalmente por el montaje museográfico (piezas dispuestas en vitrinas) y por motivos de tamaño o de conservación: materiales frágiles a la manipulación, o sensibles a la luz y que por tanto requieren una baja iluminación (que dificulta su visión), etc.

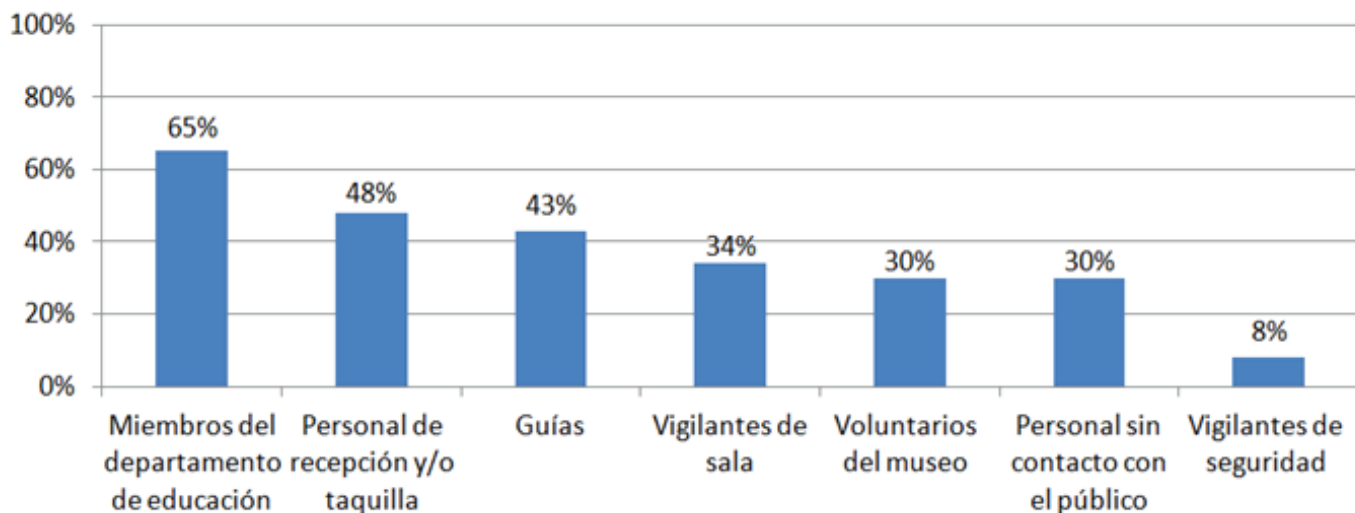


Gráfico 3. Personal del museo formado para saber atender las necesidades de los visitantes con discapacidad. Elaboración propia.

- La atención a las personas con discapacidad psíquica e intelectual constituye un reto para el 33% de los centros, al ser un colectivo muy heterogéneo, que requiere una atención casi personalizada por parte de personal especializado, del que generalmente se carece.

- La correcta atención a las personas con discapacidad auditiva representa un desafío para el 10% de los museos, especialmente por un conocimiento nulo o insuficiente de la Lengua de Signos, que causa problemas de comunicación.

- La discapacidad física apenas constituye un problema a la hora de satisfacer las necesidades de este colectivo. Las dificultades que se relacionan con estos visitantes se vinculan con la tipología del inmueble (un 64% de los museos se ubican en un edificio histórico) y las restricciones legales existentes al respecto.

Los resultados han puesto también de manifiesto que casi un 70% de los museos, no ha llevado a cabo ninguna campaña ni plan de comunicación para dar a conocer la accesibilidad de sus instalaciones o las posibilidades de inclusión de sus muestras y actividades. Asimismo, por lo general, tampoco se ocupan de publicitar<sup>7</sup> las mejoras que se van haciendo en beneficio de las personas con discapacidad.

Por último señalar, que quizá por todo lo dicho hasta aquí, el porcentaje de personas con discapacidad que acude los museos según estimaciones de estos, todavía es muy bajo y por norma general no supera el 1% del total de visitantes (aunque los datos deben tomarse con prudencia, al ser muchos los museos que desconocen el número real de personas con discapacidad que acuden a ellos).

#### 4. CONCLUSIONES

A lo largo de este trabajo, hemos tratado de poner de manifiesto que la accesibilidad no es exclusivamente una cuestión de normativa y medidas arquitectónicas, y que para un aprendizaje efectivo, no sólo se trata de acceder al propio museo, sino también a sus contenidos. Los resultados, muestran que la accesibilidad en los museos españoles es un proceso en marcha que aún no se completado.

Existe un gran desconocimiento sobre la accesibilidad y se ignora el significado real del término “accesible”, que se usa de manera arbitraria y ambigua. Esto provoca que la inclusión sea parcial en cuanto al número de destinatarios, ya que existen ciertas discapacidades que no se contemplan dentro de los planes museísticos. Hemos podido constatar que el mayor esfuerzo se ha centrado en la eliminación de barreras arquitectónicas (también a nivel normativo), pero en el interior la inaccesibilidad se produce aun de manera demasiado frecuente. Una asignatura pendiente en los museos siguen siendo los sistemas de señalización y comunicación visuales, sonoros y táctiles, pues aún son demasiado habituales las barreras de comunicación<sup>8</sup>. Se hace necesario brindar a cada visitante una forma de aprendizaje adecuada, y en cierto modo personalizada, para facilitarle la comprensión del discurso y del contenido, o al menos, procuraremos crear un lugar atractivo en el que las personas se encuentren cómodas, aprendan algo nuevo y quieran volver.

Si la accesibilidad no está presente en todos los aspectos, no podremos hablar de espacios accesibles, sino de adaptaciones parciales... O dicho de otro modo, ¿porque si el foco de interés de los museos es ahora el visitante, la accesibilidad integral no es un objetivo prioritario? ¿Por qué los museos no piensan en plural e integran los principios de la accesibilidad universal en todas sus acciones, desde la museografía hasta la planificación de los programas, pasando por sus instalaciones, servicios o web?

Aunque se vienen produciendo avances evidentes, la accesibilidad todavía no se percibe como una inversión social. Poco a poco los museos empiezan a ser conscientes de que la discapacidad es una característica más de los visitantes, pero no han comprendido cual es el significado y la filosofía de la inclusión: la accesibilidad aún no se concibe como la única opción para lograr una autentica acción educativa y cultural, y se sigue situando a las personas con discapacidad como exclusivos beneficiarios y únicos causantes de la demanda de accesibilidad, impidiendo así la normalización e inclusión de este colectivo...

En este sentido, ser accesible con equipamientos



especiales es error (adaptado o accesible no son sinónimos de reservado), y se debe optar por crear espacios de formación y educación aptos para todo tipo de visitantes: diseñando recursos versátiles que ofrezcan diferentes posibilidades en cuanto al acceso a la información y las obras se refiere, presentando esta en múltiples formatos (al menos de manera visual y acústica), etc. Solo así podrá lograrse que estos estén disponibles siempre, para que cada persona haga la visita cómo y cuando quiera, y no en días y horarios específicos.

Un problema frecuente como la falta de recursos (humanos y económicos), hace que los museos no dispongan de grandes proyectos a la hora de ofertar un servicio real a las personas con discapacidad. No obstante, en algunos centros donde este colectivo ni siquiera forma parte del público potencial, la falta de recursos es simplemente una excusa, y parece que se olvida que la necesidad que conduce a estas personas a visitar un museo es la misma que la de cualquier individuo... En un contexto marcado por la crisis como el actual, se hace fundamental valorar y estudiar las medidas a tomar, para que estas sean realmente efectivas y útiles. Es necesario formular propuestas innovadoras, contar con equipos multidisciplinares, elegir correctamente los recursos, e incluso compartir experiencias de éxito entre los propios museos... Asimismo, y aunque aún son pocas las iniciativas de este tipo, es importante que se generalicen los proyectos participativos y trabajos conjuntos en los que los propios discapacitados (de manera individual o a través del tejido asociativo) participan y asesoran al museo.

La carencia de información es un problema que debe ser solucionado urgentemente. No olvidemos que, las personas con discapacidad, acostumbrados a vivir excluidas de casi todo, deben ser convencidas de que también tienen cabida en los museos y para ello, la existencia de una información actualizada y real, bien a través de la web o de folletos o campañas de comunicación es fundamental (y determinante para que una persona con discapacidad decida si quiere o no acudir al museo y si lo hace, sepa con lo que se va a encontrar).

Afortunadamente, los museos son conscientes

de sus problemas y carencias y se muestran predisuestos al cambio y comprometidos con la garantía efectiva de derechos de sus visitantes. La accesibilidad debe contemplarse desde una perspectiva integral, aplicando el diseño universal al continente y al contenido. Solo así la accesibilidad se convertirá en un factor de calidad y distinción del museo, haciendo que este responda con equidad a la diversidad de visitantes, al haber comprendido que estos no son números sino personas, que aprenden y entienden diferente, y que por ello necesitan recursos diversos...

## NOTAS

<sup>1</sup> Aunque no existen datos más recientes, los resultados de la Encuesta EDAD 2008, elaborada por el INE, muestran que el 17,96% de las personas con discapacidad se han sentido discriminadas en la participación de actividades culturales, de ocio o diversión, que un 29,16%, no pueden participar a causa de la discapacidad en actividades relacionadas con la cultura, o que de ellas, un 2,78 % no puede visitar bibliotecas o museos.

<sup>2</sup> La publicación de un libro de referencia en este campo como el “Manual de accesibilidad e inclusión en museos y lugares del patrimonio cultural y natural” de Antonio Espinosa Ruiz y Carmina Bonmatí Lledó, es muy posterior a esta investigación.

<sup>3</sup> En España para la cuantificación de las personas con discapacidad se han realizado únicamente tres encuestas: la Encuesta sobre Discapacidades, Deficiencias y Minusvalías (1986), la Encuesta sobre Discapacidades, Deficiencias y Estado de Salud (1999) y la Encuesta de Discapacidad, Autonomía personal y situaciones de Dependencia (2008).

<sup>4</sup> Los museos participantes han sido, por orden alfabético: Cosmo-Caixa Museo de Barcelona, Fundación Joan Miró, Museo Adolfo Suárez y la Transición, Museo Arqueológico Provincial de Alicante, Museo Art Nouveau-Art Decó, Museo Cerralbo, Museo de América, Museo de Bellas Artes de Sevilla, Museo de Huesca, Museo de la Ciencia y el Cosmos, Museo de la Cultura del Vino - Dinastía Vivanco, Museo de la Evolución Humana, Museo de las Ciencias de Castilla-La Mancha, Museo de Salzillo, Museo de San Telmo, Museo de Teruel, Museo del Traje - Centro de Investigación del Patrimonio Etnológico, Museo Fundación Joan March de Palma, Museo Guggenheim Bilbao, Museo Marítimo de Barcelona, Museo Municipal de Historia y Arqueología de Cullera, Museo Municipal de Villajoyosa, Museo Nacional de Antropología, Museo Nacional de Cerámica y Artes Suntuarias “González Martí”, Museo Nacional del Prado, Museo Nacional del Romanticismo, Museo Picasso de Málaga, Museo Sefardí, Museo Thyssen-Bornemisza y Museo Tiflológico de la ONCE.

<sup>5</sup> A la cual puede accederse a través de la siguiente dirección web:  
<http://directoriomuseos.mcu.es>.

<sup>6</sup> Son un ejemplo de innovación en el ámbito de las tecnologías móviles aplicadas al museo. Son accesibles para todo tipo de usuarios, y disponen de diferentes locuciones acompañadas de imágenes, mapas interactivos, subtítulos, lengua de signos, audio-descripción, etc.

<sup>7</sup> En el Estudio de público en museos del Ministerio de Cultura (2010), se ha detectado el escaso uso de las facilidades para personas con discapacidad. Este hecho estaría evidenciando, bien la ausencia de estos servicios o bien la dificultad de acceso a ellos, o incluso el escaso conocimiento de su existencia...

<sup>8</sup> Art. 2 de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad: “La “comunicación” incluirá los lenguajes, la visualización de textos, el Braille, la comunicación táctil, los macro-tipos, los dispositivos multimedia de fácil acceso, así como el lenguaje escrito, los sistemas auditivos, el lenguaje sencillo, los medios de voz digitalizada y otros modos, medios y formatos aumentativos o alternativos de comunicación, incluida la tecnología de la información y las comunicaciones de fácil acceso”.

# O MUSEU DO FALSO: UMA EXPERIÊNCIA COLABORATIVA EM TORNO À NOÇÃO DE CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADE

**RUI MACÁRIO RIBEIRO**

**Universidade Católica Portuguesa**

## 1. NOTA PRÉVIA

A temática em mãos, insere-se numa visão diferenciada do tratamento do Património Cultural mas ancorando-se nos três níveis congregadores de qualquer estratégia patrimonial cultural: registo, divulgação, valorização.

Encarar o Museu do Falso (doravante MF) num âmbito de análise como aquele que aqui tem lugar só se assume partindo do pressuposto de que o MF é um projecto pensado para a comprovação de uma execução de baixo orçamento, capitalizando agentes e iniciativas; e é um projecto que durante cerca de um ano pôde, na primeira exposição do seu acervo, congrega atencões, interesses e visitantes. Em suma, pela vertente prática, quase laboratorial, demonstrou que há um caminho para iniciativas de cariz ou aproximações museológicas, nomeadamente no que à criação contemporânea e à denominada História Local dizem respeito, tendendo à solidificação das ideias e conceitos relativos a pertença, identidade, e factualidade enquanto característica distinta da de Património Cultural (pelo que de percepção a mesma incorpora) ou até mesmo de História enquanto registo do passado.

A forma adoptada é a de um ensaio/artigo de regime fundamentalmente explicitador quanto ao que foi o projecto e como se efectivou, abordando os conceitos e os factos dentro de uma metodologia matricialmente fenomenológica. A ausência de algumas elaborações mais desenvolvidas prende-se com a extensão do próprio texto, necessariamente menos apto a este modelo, se mais dilatado.

## 2. DEFINIÇÃO DO MUSEU DO FALSO

O MF (<http://www.projectopatrimonio.com/>)

museudofalso/) é uma instituição permanente sem fins lucrativos, sediada em Viseu (Portugal) e financiada integralmente<sup>1</sup> pela (entidade privada) Projecto Património<sup>2</sup>, perspectivada dentro de uma existência online de supervivência alargada e um modelo expositivo físico “pop-up”<sup>3</sup> de temporalidade variada, para o conjunto ou parcelas do seu acervo.

Assume como Missão, Visão e Objectivo, a divulgação da História Local (mormente do espaço fundacionalmente adstrito: o concelho de Viseu), procurando para tal estabelecer um vínculo entre os investigadores de pendor e sustentação académica inter pares, no que ao conhecimento histórico diz respeito e a criação contemporânea, neste caso “concept-specific”, sempre que possível recorrendo a agentes que possuam ou tenham adquirido/desenvolvido para com o espaço geográfico alvo uma relação de pertença ou reiterado retorno. Efectiva-se a acção do MF na sua plataforma online permanente – com actualizações periódicas – e na materialização de exposições mais ou menos alargadas no tempo, em espaços que o MF considere válidos ou passíveis de transmissão do seu espírito e missão, salvaguardando o devido crédito e respeito pelas criações e fundamentações dos agentes envolvidos. As obras físicas a integrar no acervo do MF serão sempre originais, resultando da adição das perspectivas pessoais dos vários agentes envolvidos, uma colecção que se não funde numa visão unívoca da História embora tendo elementos (o MF e a área geográfica alvo) comuns a todas as realizações.

## 3. DESENVOLVIMENTO INICIAL

O MF nasce enquanto projecto conceptual, ancorando-se em três vertentes:

a) Historiografia Local (no caso concreto, a de Viseu): do decorrer da actividade da Projecto Património, uma das ilações retiradas foi a de que a História enquanto tal e em particular a História Local, com sua historiografia, surgiam frequentemente fora do âmbito dito de “público geral”, ou seja, eram divulgadas – quando o eram – em círculos restritos e no caso da segunda, repercutindo as afirmações dos “historiadores” que haviam consagrado o seu nome e posição, mais do que o que ao nível do que o que se pode considerar um “Estado da Arte” diz respeito. Resulta daqui que, por um lado há um efectivo desconhecimento da História no seu todo, por outro, uma incapacidade de aceitação ou contacto sequer com novos elementos relativos em particular – no que ao MF importa – ao substrato histórico comunitário. Um outro factor relevante, porventura o mais mobilizador nesta vertente, resulta da premissa de que a História é um processo de registo, globalmente parcial, por parte de uma entidade ou indivíduo. A incapacidade de garantir que a História enquanto ciência é igualmente a História enquanto Verdade absoluta, traduz-se na perda do valor das acções e momentos parcelares, pessoais, que com sua adição fornecessem uma completa ou mais completa interiorização e entendimento do devir do Tempo e da Humanidade.

b) Criação Contemporânea: sendo a criação contemporânea agudizada nas valências (aplicáveis a qualquer “contemporaneidade”) da ruptura individual com cânones ou modelos, a linguagem por vezes utilizada pelos criadores implica a incapacidade de estabelecimento de um diálogo centrado no significado e alcance da criação concreta. Sendo os criadores igualmente – e na deriva do ponto a) – amplamente desconhecedores da “sua” História, não podiam/conseguiam/desejavam por seu turno utilizar referenciais patrimoniais nas suas criações, aumentando a distância não apenas entre o público mais vasto, mas igualmente entre a criação e a investigação (traduzido similarmente na relação inversa). Algo que se torna mais claro quando se aborda uma comunidade relativamente pequena em número, como é o caso de Viseu, onde a criação contemporânea e a “exposição” aos domínios e manifestações dessa criação são menos frequentes.

c) Museus: o papel dos museus (que aqui não se

abordará em profundidade) é percecionado como o de “certificador” dos artefactos à sua guarda bem como dos derivados conteúdos e narrativas. A contextualização e explicitação da noção de identidade – fundamentada sempre a partir do nível fundacional de comunidade vivencial imediata – ocorre nos museus como imposta a partir do que se transmite pelas peças expostas. De outro modo, ao criar um discurso expositivo cria-se a narrativa adaptada ao tempo em que surge (e aí eventualmente, a par do conhecimento mais recente), no entanto a prática transforma em permanente ou pelo contrário em efémera e então “esquecível”, a mesma narrativa.

Evidencia-se na análise aos três pontos mencionados, um desfasamento entre o que pode designar por Paisagem Mental Patrimonial (a congregação dos vários elementos simbólicos individuais – sejam eles gastronómicos, edificado, comportamentais, técnicos, linguísticos, etc. – que se conjugam para a construção/constituição da “imagem” ou potencial expressão gráfica do que é o fundamento da identidade de um qualquer sujeito no seu contexto matricial ou vivencial – a sua comunidade ou aquela em que se incorpore – definindo-o para si, entre os demais membros da comunidade, e relativamente/por contraponto a indivíduos de outras comunidades, quando passíveis de comunicação ou transmissão/apreensão de mensagens identitárias).

Havendo uma experiência relativamente alargada – no âmbito da Projecto Património – na proposição de plataformas de divulgação quer da História Local, quer da Criação Contemporânea, ainda que com integrações pontuais e parcelares entre ambas, a avaliação dessa experiência trazia sempre consigo uma falha potencial quanto ao “certificar” da validade de cada uma das áreas. Se ao investigador é necessário “publicar” e ao artista/criador é necessário “expor”; à História é necessária uma validação institucional. No entanto, o risco de que a validação ocorra a qualquer elemento que obtenha os critérios públicos de aceitação dessa validade, transforma o risco potencial de “criar História”, numa probabilidade óbvia – o que, como foi afirmado supra, com maior pendor se reflecte na História Local, nomeadamente quando em contexto de ausência de alternativas de leitura ou apresentação de dados.

Se é comumente aceitável que até há algumas décadas atrás, porque menos abundantes ou frequentes, existia a percepção de que nos museus se preservava Arte, ou Artefactos Históricos, é igualmente válido que se percecionavam as notícias impressas nos jornais ou transmitidas pela rádio e televisão como verdadeiras; e cada livro – porque impresso – de História continha em si a cientificidade da ciência a que apelava. Talvez aqui haja uma possibilidade de reinterpretção da noção de “perda de aura” que Walter Benjamin afirma para a Arte<sup>4</sup>, nesta – cada vez maior – era de reprodutibilidade técnica. Ou seja, o tempo presente, com a multiplicação das possibilidades de impressão, divulgação, manifestação, etc., trouxe também consigo um certo pendor de descrença ou desconfiança quanto aos novos conteúdos e novas materializações. Há um inevitável conservadorismo pelo que autonomamente quase qualquer indivíduo pode conseguir sem recurso às entidades ou dinâmicas convencionais.

É nesta confluência de entendimentos que se materializa o conceito do MF, assumindo-se que para a validação da História Local viseense e simultaneamente a legitimação do papel autoral dos criadores artísticos enquanto tal, era necessária a formulação e construção de um apelo institucional dos conteúdos e materializações, mormente através de um Museu.

#### 4. CONCEPTUALIZAÇÃO

O MF baseia-se de modo muito particular na noção de Simulacro<sup>5</sup> aplicada a um contexto artístico/criativo, derivando de uma vertente mais “pura”, para as solicitações do domínio da literatura, nomeadamente dentro da Ficção Científica (da qual em grande medida surge posteriormente a Teoria das Cordas ou Teoria M, embora a raiz da teoria dos multiversos ou realidades paralelas – entre outras designações comumente utilizadas – possa ser encontrada nos finais do século XIX). Autores como Isaac Asimov ou muito em especial Philip K. Dick, considerado o precursor do sub-género, com o seu “O Homem do Castelo Alto”<sup>6</sup> e a banda-desenhada<sup>7</sup>, tornaram “populares” as iminências do pensamento sobre o fundamental da cronologia histórica e o próprio escrever da História, ao sugerirem que era válido ou possível questionar “E se” uma dada ocorrência não tivesse acontecido, ou pelo contrário algo tivesse de facto acontecido?

Extrapolar o circunstancialismo destas premissas para ocorrências directas dentro da História Local viseense, acomodou a base para o primeiro nível do constructo global, balizando a temática num território e seu desenvolvimento ao longo dos tempos, em suma, no seu Património Cultural e na noção de História em si igualmente um constructo que é meramente perceptível tendo em conta o que é ou pode ser apurado por cada novo contributo, ao invés da História como um valor absoluto confundível com um outro e sempre problemático conceito de Verdade.

A segunda plataforma emergente dentro das balizas conceptuais adoptadas, procurou a adaptação livre da teoria brechtiana de Teatro Épico<sup>8</sup>, aglutinada à obra e realização de Magritte<sup>9</sup>, derivando na possibilidade de leitura crítica – ou a isso incentivando – quer da anterior problemática histórica quer das realizações artísticas (e mundanas), materializando-se em objectos a que reconhece o valor de testemunhos. A particularidade daqui decorrente, concentra-se no MF enquanto tal, visto que ao museu é dada a substância de espaço quase sacro de validação de uma cronologia e suas evidências teóricas e materiais. Ao MF pretendia-se a leitura do que é um museu e do que pode efectivamente ser ou como pode vir a ser, um museu, qualquer um... se bem que nomeadamente um museu de História.

A possibilidade de levar a cabo a criação de um museu que em particular assumisse ser Falso, trouxe consigo a fundamental – e que no devir da implementação do museu acabou por se tornar subsidiária – questão propalada por Orson Wells no documentário “F for Fake”<sup>10</sup>: “É bonito, mas é Arte?” em torno à autenticidade e valor da criação. Um museu, deveria ser um espaço nobre, catalogado entre uma particular existência ou área do saber (História, Arte, Ciência, Arqueologia, etc.) ou não seria museu?

Originalmente programado como Fake Museum (com identificação em inglês) ou tratável pela alcunha de “Fake`M” (embora a possibilidade de eventuais conotações ofensivas fossem neste caso demasiado explícitas, embora pretendidas: significando ainda assim que não haveria necessidade de esperar por validações externas e que à História restava ser “falsificada”), tornou-se Museu do Falso, derrogando o

Falso no seu artifício e não no conteúdo. Se o Museu era passível de ser considerado como museu, se a orgânica era passível de ser a de um museu (e melhor até, nalguns casos que a de outros museus), se o acervo era passível de ser o de um museu e se a narrativa continha a sua “musealidade”: onde estava o Falso?

## 5. CONCRETIZAÇÃO

O espaço escolhido para a exposição do acervo fundacional foi uma loja situada no casco antigo da cidade de Viseu (dedicada ao sector cultural e comercializando artefactos vintage e alfarrábios), distribuindo-se por dois núcleos expositivos (um de aparência próxima ao “cubo branco”, interior, e um outro, exterior, sito no logradouro da mesma loja, sendo necessária a passagem por um terceiro espaço interno que manteve a vertente de loja e auditório para eventos); tendo a mesma sido adaptada para o projecto.

O acervo do MF, foi constituído mediante o convite (entre Dezembro de 2011 e Março de 2012) a 27 criadores (individuais e colectivos), que trabalhavam em domínios tão vastos como a gastronomia, a pintura, a música, o cinema, a literatura e a arquitectura, solicitando-lhes que criassem uma obra/artefacto (“musealizável”) sob a premissa de “E se uma determinada ocorrência se tivesse produzido/ou não verificado?”, havendo um processo inicial de diálogo, ligando as referências pessoais a potenciais “items” relativos à História da cidade de Viseu e eventual (se solicitada) colocação em contacto com investigadores que pudessem apresentar elementos (factos, momentos, personalidades, estruturas, etc.) consubstanciadores ou sustentadores das percepções iniciais, dos autores das peças. Destes convites, houve resposta positiva – com consequentes peças – em 20 casos. Havendo uma data limite de 25 de Abril de 2012 para entrega da própria peça e dos necessários materiais para a constituição do catálogo inicial do MF e seu inventário (o catálogo foi tratado como o conjunto das peças “falsas”, as criações com contextualização importando à realidade construída pelo/durante o processo de criação – apresentado no site do Museu sobre fundo negro; e o inventário como a memória descritiva das peças com indicação de autoria, suporte, técnica e dimensões da peça, acompanhado da inserção do contexto histórico verificado em que a criação se havia baseado

– apresentado no site do Museu sobre fundo branco). Após o início do processo de convites aos criadores, foi realizada igual abordagem a um vasto conjunto de investigadores, de modo a poderem colmatar o âmbito da explicitação dos “falsos” ou direcionar, se em fase inicial, a criação das peças a par e passo com os autores-criadores.

Encetado o caminho tendente à criação do MF, foram estabelecidos contactos com o International Council of Museums (ICOM) – em Paris<sup>11</sup>– de modo a integração oficial do MF nas comemorações do Dia Internacional dos Museus 2012 (tendo por tema global: “Museums in a Changing World: New Challenges, New Inspirations”), tendo sido um dos primeiros museus a nível mundial a integrar a planificação internacional do IMD2012<sup>12</sup>. Este foi o primeiro ponto tendente à legitimação do MF dentro da comunidade museológica que se auto-regula mais do que absorve inputs legais ou governativos.

## 6. INAUGURAÇÃO E DESENVOLVIMENTO

A exposição fundacional foi inaugurada a 18/05/2012, pelas 18h 05m e 12 segundos, contando com a presença de cerca de 150 pessoas, e sendo o ponto central, uma visita guiada à colecção e uma apresentação multimédia “acompanhada”, procedendo-se à visualização e leitura do catálogo do MF na globalidade, apresentando cada uma das 20 peças iniciais. No dia 21 de Setembro de 2012 – dia da cidade de Viseu – foram incorporadas 5 novas peças, havendo na ocasião novo momento público de destaque do MF, com a presença de perto de 100 pessoas, entre os quais o Professor Doutor Manuel Luís Real (investigador do CITCEM), com a apresentação de dados inéditos sobre a Cava de Viriato e sua evolução histórica, prosseguindo a vertente de ligação entre a investigação académica e a materialização criativa/educativa que aos museus cumpre. A última incorporação, já com a exposição inaugural fisicamente encerrada, ocorreu a 18/05/2013, marcando o fim do processo de desenvolvimento primeiro do MF e seu conceito e oficialmente suspendendo a procura de novos elementos a incorporar. Após esta data, as peças afectas permanentemente (o regime de incorporação

de peças na colecção é maioritariamente o da “afecção permanente”, em decorrência da legislação portuguesa sobre museus, nomeadamente a Lei-Quadro dos Museus Portugueses) foram consagradas à guarda dos criadores (na condição de legítimos proprietários) havendo a assinalar contudo a oferta de 10 delas, definitivamente ao MF.

A dinâmica do MF baseou-se sempre no conceito de actividades paralelas<sup>13</sup>, potenciadoras de visitas e referências na imprensa ou meios de comunicação (a este nível os meios de comunicação social de âmbito geográfico próximo, bem como as comunidades online, vários destaques permitiram/concederam), sendo aliás encarado pelos promotores que uma das principais lacunas na actual praxis museológica “convencional” reside na ausência de capacidade/vontade de agir e, por ela se perdendo o pendor e a validade da existência dos museus enquanto tal, já que se fecham sobre si mesmos e pouco conseguem agregar sem algum tipo de “publicidade”. Independentemente da quase não existência actual de verbas para actividades por parte dos museus portugueses sob tutela estatal directa ou indirecta.

## 7. CONCLUSÃO: ESTATÍSTICAS E REPERCUSSÕES

Possuindo então, 26 peças no seu acervo<sup>14</sup>, a exposição inicial foi visitada fisicamente por aproximadamente 3500 pessoas<sup>15</sup>, entre a sua inauguração e o seu encerramento (Março de 2013). Houve 11837 visualizações de páginas contabilizadas no site do MF (até 01/05/2014), ainda que nenhuma actualização lhe fosse feita desde 18/05/2013. Foi gasta uma verba de aproximadamente 100 euros para a criação do Museu, não sendo contabilizados os custos com comunicações e sendo imputados os custos com recursos humanos à Projecto Património (os recursos humanos necessários ao funcionamento do Museu eram os recursos humanos da Projecto Património). Os criadores e investigadores, bem como colaboradores ocasionais, assumiram a participação no projecto em termos que foram idênticos para todos os envolvidos, não sendo oferecida ou anunciada qualquer retribuição financeira pela participação. O único ponto do MF que ficou por cumprir foi a impressão do catálogo, que seria

em si – a ser possível tê-lo realizado e nestes moldes assumido perante todos – a contrapartida física pela participação no projecto.

A nível de “imagem”, o MF integra a definição da wikipedia do Dia Internacional dos Museus (versão inglesa<sup>16</sup>), e foi contactado pelo El País no sentido de explicitar o projecto. Já em 2013, foi listado pelo EXPRESSO, como um dos “Segredos de Portugal”, na edição impressa e na edição online<sup>17</sup>. Entre outras referências nacionais e internacionais, destaca-se pelo inusitado a da publicação online Islamic Life<sup>18</sup>.

A comprovação de que um nome apropriado ao fim em causa (ou “fora do comum”, segundo se poderá dizer), um conceito, e um corpo de acções constante, permitia chamar a atenção do público – provocando resistências nalguns casos, embora frequentemente ultrapassadas mediante uma visita guiada à colecção e explicitação do conceito – e levá-las a aceitar e registar outras visões da História, foi plenamente conseguida com o projecto do Museu do Falso.

A questão da transponibilidade do conceito, assumindo que todas as espacialidades geográficas possuem a sua própria historiografia (assume-se que claramente todas possuem uma História) e agentes criadores ou passíveis de criar/materializar com um apporto estético, torna-se um pouco mais simples de presumir, havendo uma necessidade fundamental: a de se pretender executar e a de a capacidade de participar pelo projecto ser elemento valorizador superior aos demais.

Foi lido como um falso Museu, sendo na verdade a sua existência enquanto museu, a única das dinâmicas iniciais que não era colocada em causa pelos promotores do projecto e podendo ser ainda lido como um “verdadeiro” museu, no sentido em que cumpriu os objectivos enunciados na legislação portuguesa já citada, assegurando o respeito pelos critérios (de modo lato) de configuração de um museu; cumpriu (e cumpre) igualmente as funções de um museu, em particular se considerando o panorama museológico português ao tempo (e actual). Cumpriu esses pontos, sem qualquer tipo de solicitação de financiamento externo quer para a sua criação quer para a sua manutenção.

Os agentes que contribuíram para a criação do acervo e da própria estrutura, estabeleceram relações de proximidade e troca técnica de conhecimentos, tendo resultado posteriormente em colaborações – noutras instâncias – entre investigadores e criadores.

Tal como se referiu o público, embora reagindo frontalmente (e nem sempre de forma plácida) a algumas das peças, aceitou sempre a explicação dos fundamentos históricos ou das possibilidades de conexão entre as peças e os referentes patrimoniais e históricos particulares – ainda que ressaltando que o MF é pensado maioritariamente para um público maioritariamente adulto e com algum nível de formação académica consolidada - mesmo quando notoriamente incapaz de distinguir entre a factualidade histórica e a criação “falseada”. A cada nova visita, contudo, o corpo de informações assimiladas é perceptivelmente mais amplo...

O desafio do MF era o de conjugar vontades que se tornassem acções; e que as facetas de um mesmo “item patrimonial” se tornassem presentes e plenas para os criadores e investigadores e para o público. Fê-lo comprovadamente.

## 8. POST-SCRIPTUM

Em Março de 2014, foi estabelecida uma parceria entre o Museu Grão Vasco (Viseu), instituição museológica portuguesa (das que maior número de obras classificadas como Tesouro Nacional possui no seu acervo) sob tutela estatal, e a Projecto Património, sendo acordada a segunda exposição física do Museu do Falso, a inaugurar no Dia Internacional dos Museus 2014 (sob a temática global “Museum Collections make Connections”), pelas 18h 05m e 14 segundos, reproduzindo o epíteto da exposição fundacional. Todos os 26 criadores foram contactados no sentido de renovar a sua anuência à continuidade do projecto (que pressupõe eticamente esta relação) e solicitadas revisões, caso o desejassem, aos textos submetidos em 2012/2013. Foram igualmente realizadas as necessárias diligências no sentido de incorporar uma nova peça no acervo do MF, a 27<sup>a</sup>.

A exposição temporária (patente entre

18/05/2014 e 30/06/2014), denominada “Coffee Break: #MF@MGV – A Colecção do Museu do Falso de visita ao Museu Grão Vasco”, inaugurou oficialmente com uma visita guiada do acervo, sendo acompanhada nessa ocasião por cerca de 60 pessoas, encerrando as comemorações do Dia Internacional dos Museus na cidade de Viseu e após cerca de 48 horas quase permanentes de actividades (tendo sido visitada desde a pré-inauguração a 17/05, por cerca de 750 pessoas no total do fim-de-semana, segundo números do Museu Grão Vasco). No dia 07/06/2014 haverá um colóquio denominado “FAKE`M – Conversas em torno ao Falso”, contando com investigadores de quatro instituições de ensino superior distintas, corporizando uma vez mais a adição de leituras como modelo de acção.

É de referir também que entre os dias 01/05/2014 e 18/05/2014, o site do MF registou 1113 visualizações de páginas, cerca de 10% do total absoluto.

## NOTAS

<sup>1</sup> Bem como por pontuais colaborações ao nível de patrocínios de cariz técnico.

<sup>2</sup> Entidade igualmente sediada em Viseu, que opera – desde a sua fundação em 2008 – no denominado Sector Cultural e Criativo.

<sup>3</sup> Consagrado por existências efémeras em espaços variados, no que, numa lógica museológica convencional seria uma multiplicidade de exposições temporárias.

<sup>4</sup> BENJAMIN, Walter. “A Obra de Arte na Era da sua Reprodutibilidade Técnica”. In: *Sobre Arte, Técnica, Linguagem e Política*. Lisboa: Relógio d’Água, 1992, pags. 71-113.

<sup>5</sup> CAMILLE, Michael. “Simulacrum”. In: NELSON, Robert S. y SHIFF, Richard (Ed.). *Critical Terms for Art History*. Chicago: The University of Chicago Press, 2003, pags. 35-48.

<sup>6</sup> Edição portuguesa: DICK, Philip K. – “O Homem do Castelo Alto”. Lisboa: Livros do Brasil, 1993. 2 Vols. Colecção Argonauta, nº 427 e 428. Sumariamente retratando um mundo em que a Segunda Guerra Mundial foi ganha pela aliança Nipo-Nazi, existindo nesse mundo um livro sob censura que reflecte a possibilidade de a IIGM ter sido efectivamente vencida pelos Aliados...

<sup>7</sup> Aqui com pendor decisivo para a Detective Comics ou DC e



a série de histórias criadas dentro da linha que em português se denominou “Túnel do Tempo”, aludindo a realidades possíveis, retirando os personagens do seu contexto habitual e colocando-os num outro, diverso nas condições e correlações, alterando assim os próprios critérios de evolução e acção (física e ao nível da personalidade) dos personagens.

<sup>8</sup> Em particular quanto à incessante “promoção” do espectador não a agente passivo emocional, antes a actor social capaz de racionalizar o observado.

<sup>9</sup> Em particular a sua obra de “La trahison des images” (1928/29), mais conhecida pela inscrição nela contida: “Ceci n’est pas une pipe”.

<sup>10</sup> De 1975.

<sup>11</sup> Entre a definição de temáticas para as comemorações internacionais (Dias Internacionais de Museus, e Monumentos e Sítios), pelos organismos promotores e os convites à adesão a essas datas pelos organismos nacionais que tutelam em Portugal as mesmas ocasiões, normalmente decorre um trimestre, pelo que ao formular o MF, a opção passou por contactar directamente o ICOM – até para obviar a questões que pudessem ser colocadas pelos responsáveis nacionais quanto à natureza e estrutura do MF, que podendo ser defendidas, poderiam impedir a materialização/divulgação adequada do museu.

<sup>12</sup> International Museum Day. <http://network.icom.museum/imd2012/imd-2012/activities-2012/europe/L/0/> (acedido em 12/01/2014).

<sup>13</sup> Tiveram lugar no espaço do Museu, 23 iniciativas.

<sup>14</sup> Cujas descrições não se fará neste texto antes remetendo novamente – até por questões relativas à possibilidade de melhor contacto com as peças – para o site do MF: <http://www.projectopatrimonio.com/museudofalso/index.html>.

<sup>15</sup> Sendo distribuídas na razão de 2000 visitantes para visita directa e acções relativas ao acervo do MF: novas incorporações, conferências sobre temáticas próximas a peças existentes no Museu, etc.; e 1500 visitantes ao espaço noutra tipo de evento – sendo inevitável o contacto com o Museu e sua exposição inaugural/acervo.

<sup>16</sup> [http://en.wikipedia.org/wiki/International\\_Museum\\_Day](http://en.wikipedia.org/wiki/International_Museum_Day) (acedido em 12/01/2014).

<sup>17</sup> Abrir a porta do Museu do Falso. In Escape, 10/07/2013. <http://escape.expresso.sapo.pt/boa-vida/roteiros/segredos-portugal-abrir-porta-museu-falso-17699753> (acedido em 12/01/2014).

<sup>18</sup> [http://www.islamiclife.com/travel/2013/museum\\_day.php](http://www.islamiclife.com/travel/2013/museum_day.php) (acedido em 12/01/2014).



# EDUCACIÓN, PATRIMONIO ARQUEOLÓGICO Y TACS. UNA FORMA DE MEJORAR LOS PROCESOS EDUCATIVOS

JUAN ÁNGEL MARTOS HERMOSO

Universidad de Jaén

## 1. INTRODUCCIÓN

El presente artículo, trata de profundizar y aclarar los conceptos expuestos en el póster “Educación, Patrimonio Arqueológico y TACs. Una forma de mejorar los procesos educativos”, como resultado de mi trabajo tutelado de iniciación a la investigación, “Didáctica del patrimonio arqueológico, TACs y educación intergeneracional. Primera aproximación”, dirigido por la Doctora, DIEZ BEDMAR, María Consuelo, de la Universidad de Jaén.

La finalidad de este trabajo de investigación consistió en realizar una revisión bibliográfica y una primera aproximación tanto al marco teórico, como a las principales líneas de investigación sobre la Didáctica de las Ciencias Sociales y la Didáctica del Patrimonio, ámbito que no conocía inicialmente, para plantear después los primeros pasos a seguir en el posterior trabajo de doctorado sobre el análisis, la revisión y los resultados obtenidos de la aplicación de propuestas existentes, potenciando de esta forma los procesos de enseñanza aprendizaje en el Patrimonio Arqueológico existente en Andalucía, centrándonos en los yacimientos arqueológicos más relevantes (denominados por la Junta de Andalucía, como conjuntos arqueológicos y enclaves arqueológicos), aplicándoles la normativa y el currículo de Ciencias Sociales (según la LOE y centrándonos en la normativa de la Comunidad Autónoma, en este caso la LEA) de la Educación Primaria y Educación de Adultos, e incentivando los materiales intergeneracionales, en un estudio de caso sobre el yacimiento de Cástulo (Linares, Jaén). De la misma forma se analizará el uso de las Nuevas Tecnologías, especialmente las TACs, en museos, centros de interpretación y yacimientos arqueológicos.

Cada vez se tiene más clara, la vinculación de la Didáctica de las Ciencias Sociales, con la Didáctica



Fig. 1. Conexión entre Didácticas. Elaboración propia. 2013.

del Patrimonio Cultural y Arqueológico, dándose entre ellas una conexión recíproca<sup>1</sup>:

Todas ellas se complementan, puesto que tanto las áreas que estudian las Ciencias Sociales, entre ellas, Geografía, Historia e Historia del Arte, han de estudiarse y trabajarse como un todo en el currículo de Primaria y Adultos, para desarrollar y activar los procesos de aprendizaje-enseñanza basado en las competencias básicas, dotando al Patrimonio y al proceso educativo de una visión y perspectiva holística patrimonial (CUENCA LOPEZ, 2002 ). Además de trabajarse

desde el punto de vista de la interdisciplinariedad e intergeneracionalidad, generando un trabajo entre diversas áreas educativas (Ciencias Naturales, Matemáticas, Lengua...) y creando un lenguaje entre generaciones, el cual es y debería ser beneficioso tanto para los niños como para los adultos.

## 2. PROBLEMÁTICA

Pero tras una primera investigación de la legislación vigente y en los currículos académicos de las etapas mencionadas encontramos una serie de problemas para desarrollar nuestro objetivo principal.

Uno de los principales problemas tras la revisión de la legislación educativa vigente la Ley Orgánica de Educación (LOE) y la Ley de Educación de Andalucía (LEA), además del borrador de la próxima Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), así como del currículo de Primaria y Educación de adultos (es el mismo para ambas), es la escasa presencia de la Didáctica del Patrimonio. Solo en Andalucía, se incluye dentro de la asignatura Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural, un bloque temático destinado al Patrimonio Andaluz. Incluso en la nueva Ley, aparece en Primaria en los criterios de evaluación y en los estándares de aprendizaje en el área de Ciencias Sociales en el bloque 4 llamado “Las huellas del tiempo”. En el primer ciclo de Educación Primaria, solo aparece en los criterios de evaluación, en el segundo curso ya se amplía y se incluye en los estándares de aprendizaje, y no es hasta el tercer curso cuando se incluye en los contenidos. Por lo que su presencia es muy escasa, dejando atrás el Patrimonio Inmaterial que no hace acto de presencia.

Otro de los problemas que surgen a raíz de la incorporación de las Tecnologías en el aula, y aun más con el cambio que se produce de TIC a TAC, es el cambio en el rol entre docentes y discentes. Puesto que ahora ha de establecerse un continuo aprendizaje, tanto por parte del profesorado (en primer lugar) como por parte de los alumnos/as. Ya que la variedad tanto de dispositivos (smartphone, ordenadores, portátiles, tabletas...), como la variedad de recursos y herramientas (Internet, realidad aumentada, wikis, QR,...), son innumerables, a la vez que van aumentando y mejorando en número y calidad a medida que pasa el tiempo, lo que hace que la

renovación de conocimientos sea indispensable. Pero esta renovación, se tiene que dar en todos los aspectos, no solo como tarea del profesorado, sino también del centro, alumnado, entorno...tal y como nos comentan GONÇALVES SILVA y FONSECA FIGUEIREDO, (2013)<sup>2</sup>:

*“Os profissionais da educação precisam saber como utilizar para incluí-los na realidade do nosso ensino. Aspecto que ultrapassa a prática docente em sala de aula. Todos os funcionários de uma escola precisam saber e empregar os recursos tecnológicos conforme as necessidades diárias. Assim, não podemos ter a ilusória concepção de que o professor é o único responsável pela adaptação e qualificação profissional”*

Además, no solo cambia la forma de enseñar, sino también la forma en que se desarrolla e interactúa el profesorado y los discentes, es decir, el factor humano incluido en todo el proceso educativo (docentes, discentes, administración...). El conocimiento, ya no se adquiere mediante un proceso lento, basado en la memorística y en la transmisión por parte del docente, sino que ha alcanzado un enorme dinamismo<sup>3</sup>. El aula, ya no es el único medio para adquirir el conocimiento, los docentes, además de ser una parte del proceso educativo, también deben transformarse en guías de una Red casi infinita de información, por lo que se produce un cambio de rol, se necesita aprender a pensar, a planificar y a elaborar nuevas situaciones-problemas, que se aprovechen de los recursos que nos ofrece la Web, estructurando el conocimiento desde la experiencia virtual<sup>4</sup>. Todo esto viene dado por la velocidad a la que se producen los cambios e innovaciones, lo cual requiere un aprendizaje a lo largo de la vida y una constante actualización de conocimientos, cosa que también nos favorece las TICs, mediante cursos online, foros, redes temáticas, chats...

Pero no solo de los docentes ha cambiado la forma de actuar, puesto que el alumnado también cambia su rol y deben adaptarse a una nueva forma de enseñanza y aprendizaje. Ya no es el simple receptor de información, que memoriza conceptos como un “robot”. Ahora ha de procesar la información, seleccionarla y convertirla en nuevo conocimiento. Con lo cual aprende a aprender, trabajan de forma

colaborativa o individual, incentivando la creatividad e imaginación, así como el interés por la materia y su confianza, al hacer las cosas por sí mismo. Puesto que los contenidos se hacen más dinámicos, incentivando la interactividad.

Aunque las Tecnologías actuales, utilizadas como recursos de apoyo a los procesos educativos, también traen consigo otro problema, sobretodo en la Educación de Adultos, el “Analfabetismo” tecnológico. TEJERA PINILLA (2012)<sup>5</sup>, recoge en su tesis doctoral un cuadro muy completo, de MARQUÉS GRAELLS (2000)<sup>6</sup> sobre las ventajas e inconvenientes de las TICs, visto desde cuatro perspectivas distintas, desde el aprendizaje, los estudiantes, los profesores y los centros educativos, pero no incluía la perspectiva de la Educación de Adultos, que es donde más problemas hemos encontrado. Aquí presento una tabla realizada tras la síntesis de diversos artículos y documentos:

### **Educación de Adultos**

#### **Ventajas**

- Acceso a la información
- Mayor autonomía e independencia.
- Superación de prejuicios
- Flexibilidad temporal
- Retroaprendizaje
- Aumento de la Interacción
- Relaciones intergeneracionales
- Aumento de la autoestima y ejercita la mente
- Creatividad

#### **Inconvenientes**

- Analfabetismo tecnológico
- Alteración de las estructuras mentales
- Desconfianza
- Ansiedad formativa
- Dificultades de captación
- Sentimiento de desfase

Cuadro de elaboración propia<sup>7</sup>

### **3. EDUCACIÓN INTERGENERACIONAL E INTERDISCIPLINAR**

Con respecto a estos dos conceptos, van a ser otra de las claves a tener en cuenta en el desarrollo de procesos educativos.

La intergeneracionalidad es primordial trabajarla en una sociedad cada vez más envejecida, en la cual aumentan los problemas de estructura, organización y relaciones entre los miembros de una comunidad. Por ello los programas integradores entre generaciones opuestas están hoy en día de plena actualidad, siendo una forma de cooperar y transmitir conocimientos, entre generaciones puesto que satisfacen las demandas y necesidades entre ellas. Por ello, cada vez más se realizan programas intergeneracionales, siendo estos una nueva metodología de acción social y de intervención<sup>8</sup>. Estos programas, son instrumentos muy útiles, sobre todo para las personas mayores, ya que consiguen darles oportunidades de contacto y relaciones, más allá del ámbito familiar, sintiéndose útiles y activos. Puesto que la mayoría de estos programas, están dedicados a personas mayores de 65 años o jubilados, integrándose en organizaciones o asociaciones de muy diversa índole, para reactivarse personalmente, siendo los receptores de estas actividades, personas de su misma generación, jóvenes, niños o personas adultas, todas ellas envueltas en un intercambio cultural y de conocimientos.

Mediante estos programas, y centrándonos en la Didáctica del Patrimonio y el trabajo en los diversos ámbitos de desarrollo (museos, centros de interpretación, aulas...), pueden ser experiencias muy enriquecedoras, entre generaciones (Primaria y Educación de Adultos), puesto que hay infinidad de prácticas que podemos llevar a cabo, como por ejemplo, colaboración entre artesanos, para explicar el uso de la cerámica a niños, la agricultura y la alimentación, contando para ello con agricultores y horticultores, pinturas rupestres y el hombre, se puede realizar un taller práctico contando con artistas y profesores de historia, o la recuperación de la memoria colectiva o identidad cultural de un pueblo, tal y como nos explican SÁNCHEZ y OLALLA (2010)<sup>9</sup>, además tienen beneficios sobre el colectivo de personas mayores

umentando su calidad de vida. Siendo estos solo unos ejemplos de la multitud de tareas que podemos desempeñar trabajando la intergeneracionalidad y el Patrimonio, (aquí se analiza de manera tangencial el Patrimonio etnográfico, patrimonio cultural o el patrimonio inmaterial).

La Educación Patrimonial, está ligada al concepto de Patrimonio Cultural, de una forma interdisciplinar, puesto que en ella se incluyen todas las competencias que exigen en el actual currículo de educación, así como el trabajo multidisciplinar de todas las áreas educativas, incluyendo Historia, Geografía, Matemáticas, Lengua, Arte, Ciudadanía..., incluso Educación Física, pues son muchos los juegos que se registran en el folklore popular y que pueden llevarse a cabo, formando parte del Patrimonio Etnológico.

Un ejemplo de Patrimonio interdisciplinar es la que nos propone CUENCA y TRAVÉ (1999)<sup>10</sup>, en su estudio “*Cambio y continuidad de Al-Ándalus a nuestros días*”, donde se centran en el Patrimonio como objetivo contenido y recurso, centrándose en el territorio para abordarlo desde diversos puntos de vistas:

- Histórico: yacimiento de Saltés y textos históricos
- Artísticos: pinturas y esculturas sobre este espacio
- Tecnológico: zona industrial histórica y actual
- Etnológico: salinas y pescas tradicionales
- Natural: Paraje Natural Marismas de Odiel

Este modelo que ellos desempeñan es posible adaptarlo a multitud de sitios patrimoniales tanto de España como del resto del mundo, para obtener una visión global de la cultura y entender el desarrollo humano que ha trascendido a la sociedad, es el concepto que desarrolla CUENCA LÓPEZ (2002), el patrimonio holístico. A dichas categorías, se pueden aplicar otras muchas, utilizando las TACs en el proceso educativo, tanto en los sitios patrimoniales, como en los ámbitos de educación formal e informal, mediante la virtualización del Patrimonio, la participación activa a través de talleres, la realización de montajes escenográficos, muy

recurrentes sobre todo para el Patrimonio Arqueológico por su dificultad de interpretación (por mencionar un ejemplo, Los Millares (Almería), donde se creó una réplica de uno de los enterramientos a escala real, lo que facilita la comprensión de los restos arqueológicos de la zona, o el yacimiento de Calafell en Tarragona)... Con este ejemplo, lo que pretendo expresar es la importancia y la interdisciplinariedad que puede desarrollarse con la Educación Patrimonial, y de la importancia que posee para ser incluida en el currículo tanto de la Educación Formal, como Informal y en el ALV. Ha de tener una significativa presencia tanto en los materiales didácticos, como en las TACs, transformando el Patrimonio en un método holístico de enseñanza. Aunque aún son muchos los obstáculos que nos encontramos para el desarrollo de la Educación Patrimonial, muchos de ellos tratados por CUENCA LÓPEZ en su tesis doctoral, “*El patrimonio en la Didáctica de las Ciencias Sociales: análisis de concepciones, dificultades y obstáculos para su integración en la enseñanza obligatoria*”(2002). ESTEPA (2001)<sup>11</sup>, recogía una serie de obstáculos para el desarrollo de la Didáctica en Ciencias Sociales y Patrimonial, aparte de los materiales didácticos, como son:

- El aumento del número de elementos patrimoniales, en constante renovación por mitos e iconos contemporáneos, así como la revisión del concepto de Patrimonio, aumentando su complejidad.
- Manipulación del Patrimonio por parte de la esfera política para potenciar la identidad, por lo que pueden convertirse en un obstáculo sino se desvelan a través de actividades de aprendizaje-enseñanza que estimulen en el alumnado una actitud crítica y reflexiva.
- Atendiendo al Patrimonio Arqueológico, el principal problema es la descontextualización de las piezas arqueológicas. Hoy en día, son cada vez más los yacimientos y museos arqueológicos que cuentan con un acondicionamiento didáctico, mediante diseños escenográficos, reconstrucciones de yacimientos, como el de Calafell (Tarragona), la restauración de los edificios y la mejora en las técnicas de conservación de los restos materiales. Interesantes, son los talleres arqueológicos y la arqueología experimental, para una mayor comprensión tanto del proceso de excavación arqueológica como el acceso a actividades desarrolladas

hace miles de años (moler el grano, fabricar útiles de sílex...), desarrollando una metodología participativa de los discentes, si los aplicamos a la Educación.

- La consideración elitista y limitada a intelectuales e investigadores del Patrimonio, quedando la mayor parte de la sociedad excluida. Aunque este problema cada vez se va diluyendo más, y encontramos una sociedad más participativa, en forma de voluntariado. Por ejemplo tenemos el yacimiento de Cástulo (Linares, Jaén), donde intervienen en el proceso de excavación arqueológica, desde asociaciones de vecinos, voluntarios, arqueólogos, empresas colaboradoras...

Para ESTEPA (2001)<sup>12</sup>, *“La didáctica del patrimonio no tiene como finalidad directa el conocimiento de los elementos patrimoniales, ni el patrimonio debe ser un nuevo contenido [...], sino que debe integrarse en el currículo y en particular en la didáctica de las ciencias sociales, para permitir una mejor comprensión de la realidad social.”*

#### 4. CONCLUSIONES

En definitiva y a modo de resumen, a Didáctica de las Ciencias Sociales va a ser el vehículo para desarrollar la investigación y dentro de ella, la Didáctica del Patrimonio Cultural, y Arqueológico, siendo de gran importancia para ello los recursos tecnológicos y los materiales didácticos:

- Las TACS, porque son unas herramientas muy útiles, en una sociedad vinculada a las nuevas tecnologías y en constante evolución, siendo de gran importancia en el ámbito educativo, tanto formal como no formal, la inclusión de éstas, para una mayor comprensión, asimilación, ampliación e interiorización de los objetivos que nos presenta el currículo de la Educación Primaria y de Adultos, aportando un gran elemento de cohesión al aprendizaje significativo y al trabajo por competencias. Además de servirnos como elementos para construir el Patrimonio Arqueológico y aplicarlas a su Didáctica, transformándolo y dotándolo de un significado más comprensible para los discentes.

- Los materiales didácticos, son uno de los recursos más destacados para desarrollar una Educación Patrimonial, en base a la legislación y al currículo oficial, basándose en la interdisciplinariedad y en el concepto desarrollado por CUENCA LÓPEZ (2002), el Patrimonio Holístico, de carácter global e integrador entre elementos patrimoniales naturales, históricos y artísticos, así como etnológicos y científico-tecnológicos.

Tras esta breve investigación, presento a continuación una serie de conclusiones muy claras, surgidas tras muchos interrogantes, y las cuales detallo a continuación:

- Trabajar la Didáctica de las Ciencias Sociales y la Didáctica del Patrimonio Cultural, y dentro de esta última la Didáctica del Patrimonio Arqueológico, dota al Patrimonio y a los procesos educativos de una visión holística de utilidad social.

- Trabajar de forma interdisciplinar, intergeneracional e intercultural en Educación Primaria y de Adultos, utilizando y creando TACs, favorece un aprendizaje competencial

- Desde el punto de vista educativo, se debe favorecer, en los conjuntos y yacimientos arqueológicos, una visión globalizadora, y no en función del objeto. Todo ellos nos llevará a conseguir nuestro objetivo final: **Analizar y potenciar los procesos de aprendizaje-enseñanza en centros, museos y yacimientos arqueológicos, potenciando la interculturalidad, intergeneracionalidad y el aprendizaje colaborativo y constructivo utilizando TACs.**

#### NOTAS

<sup>1</sup> CUENCA LÓPEZ, José María. *El patrimonio en la Didáctica de las Ciencias Sociales: análisis de concepciones, dificultades y obstáculos para su integración en la enseñanza obligatoria*. Tesis Doctoral. Huelva, 2002.

<sup>2</sup> GONÇALVES SILVA, Camila y FONSECA FIGUEIREDO, Vítor. “Os desafios da educação contemporânea: o ensino de história e o emprego das novas tecnologias”. *Revista OPSIS*, Catalao, 13 (2013) págs. 99-199. Extraído de: <http://revistas>.

ufg.br/index.php/Opsis/index#.UmaX73DWPzK Consultada el 11/04/2014.

<sup>3</sup> PEÑA OCHOA, Paz y PEÑA OCHOA, Mónica Alejandra. “El saber y las Tic: ¿Brecha digital o brecha institucional?”. *Revista Iberoamericana de Educación*, 45, (2007), págs. 89-116. Extraído de: <http://www.rieoei.org/rie45a03.htm>. Consultado el: 1/03/2014.

<sup>4</sup> CANO VILLALBA, Marisa y GRAS MARTÍ, Alber. “Tic@’t: una metodología no presencial para el aprendizaje de herramientas TIC y formación interdisciplinar para toda una comunidad educativa”. *Revista Electrónica de la Red de Investigación Educativa*. 4, (2006). Extraído de: <http://revista.iered.org>. Consultado el 23/03/2014.

<sup>5</sup> TEJERA PINILLA, Carmen. *La cibermuseografía didáctica como contexto educativo para la enseñanza y el aprendizaje del patrimonio. Estudio de páginas web educativas de museos virtuales de arte*. Tesis Doctoral. Sevilla. 2012, pág. 67.

<sup>6</sup> MARQUÉS GRAELLS. *Los Medios Didácticos y los Recursos Educativos*. DIM, Departamento de Pedagogía Aplicada de la Universidad Autónoma de Barcelona. 2000 revisado en 2011. Extraído de: <http://www.peremarques.net/medios.htm>. Consultada: 9/04/2014

<sup>7</sup> Para la realización de este cuadro, se han consultado las siguientes páginas webs y artículos: <http://ares.cnice.mec.es/informes/10/documentos/indice.htm> (Consultada 11/03/2014). Página web del Ministerio de Educación y Ciencia, donde nos presenta el siguiente informe: “Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación e Integración Social de la Inmigración”, incluye un apartado para personas adultas; PAVÓN RABASCO, Francisco, (2002). “Educación de Adultos y de Personas Mayores con Nuevas Tecnologías”. Publicado En: MARCHENA Eesperanza y ALCALDE Concepción (Coord.) *La perspectiva de la Educación en el siglo que empieza. Actas del IX Congreso INFAD 2000. Infancia y Adolescencia Vol. I*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz, Págs.(470-475). Extraído de: <http://tecnologiaedu.us.es/cursos/29/html/bibliovir/pdf/95.pdf> Consultado el 11/11/2013; Informe CONFITEA Hamburgo 1997: Nuevas tecnologías de la información y educación de adultos. V Conferencia Internacional de Educación de las Personas Adultas. Extraído de: [http://www.unesco.org/education/uie/confitea/pdf/7a\\_span.pdf](http://www.unesco.org/education/uie/confitea/pdf/7a_span.pdf) Consultado: 11/03/2014; GONZALEZ, Maite, (2010). Tecnología y personas mayores. Extraído de: <http://blog.catedratelefonica.deusto.es/tecnologia-y-personas-mayores/> Consultado: 11/03/2014.

<sup>8</sup> ALBUERNE, Fernando y JUANCO, Ángeles. “Intergeneracionalidad y escuela: <<Trabajamos Juntos, Aprendemos Juntos>>”. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 45, (2002) págs. 77-88. Extraído de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=308430> Consultado el 14/03/2014.

<sup>9</sup> SÁNCHEZ, Ana y OLALLA, Raquel. “Nuevas perspectivas

didácticas para la construcción de una educación patrimonial con personas mayores”. En: *III Congreso Internacional de Didáctiques*. 2010. Extraído de: <http://dugi-doc.udg.edu>. Consultada el 16/03/2014.

<sup>10</sup> CUENCA LÓPEZ, José María y TRAVÉ, Gabriel. “Cambio y continuidad: De Al-Ándalus a nuestros días”. En: BENJAMÍN, P. y PAGÉS, J. *Guía para el profesorado de ESO. Ciencias Sociales: Contenidos, actividades y recursos*. Barcelona: Praxis, 1999.

<sup>11</sup> ESTEPA, Jesús. “El patrimonio en la didáctica de las ciencias sociales: obstáculos y propuestas para su tratamiento en el aula”. Íber: *Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. Nº 30, (2001), págs. 93-105.



# LAS “ANFITRIONAS” EN LA FUNDACIÓN ANTONI TÀPIES. ENTRE LA EDUCACIÓN EN MUSEOS Y CREACIÓN ARTÍSTICA

LARA F. PORTOLÉS-ARGÜELLES  
Universitat Oberta de Catalunya

## 1. INTRODUCCIÓN

De acuerdo con la directora de la Fundación Antoni Tàpies, “Si se puede hacer algo más que pasear o caminar dentro del espacio, es necesario tener a alguien que explica y acoge al público para decir: usted puede sentarse, puede mirar, puede utilizar... o dar acceso al mando, o dar acceso a los documentos de manera que se pueda sentir a gusto”<sup>1</sup>.

“Anfitriona” es el término, utilizado en la Fundación Antoni Tàpies para referirse a personal contratado para “acoger” y “acompañar” a las visitantes de una manera proactiva en las salas de exposición. Se trata de personas implicadas o altamente interesadas en el proyecto que conviven en la Fundación Tàpies con los vigilantes de seguridad e informadoras de sala, las cuales trabajan en las exposiciones de la colección permanente de Antoni Tàpies.

Es una figura interesante desde el punto de vista educativo, aunque hasta hoy, las relaciones entre estas trabajadoras y el Área Educativa de la Fundación Antoni Tàpies es escasa. De hecho, la iniciativa para crear este puesto parte de la propia dirección del centro.

Algunos de los antecedentes o influencias para la aparición de las anfitrionas en la Fundación Tàpies son, en primer lugar, la experiencia de la propia directora de la institución, que trabajó como informadora de sala en una exposición que ella misma había comisariado, charlando con muchas de las personas que la visitaban. En segundo lugar, en sus conocimientos sobre ciberfeminismo, desde donde se teoriza y practica la hospitalidad en la red. Por último, las anfitrionas beben del éxito de una retrospectiva del bailarín Xavier Le Roy (24 febrero 2012 – 22 abril 2012) en la Fundación Tàpies, en la que las bailarinas comentaban su actividad

con las personas que visitaban la Fundación.

Las anfitrionas no se proponen en el contexto específico de exposiciones que son consideradas complejas por la forma del proyecto o por su contenido. Esta decisión tiene además muy en cuenta que muchos de los visitantes de la Fundación Antoni Tàpies son turistas que cuando acceden al centro no saben que verán algo más que obras de la colección permanente del artista catalán.

Por primera vez con ese nombre, las anfitrionas se proponen en la exposición re.act. feminism (16 noviembre 2012 – 17 febrero 2013), un archivo de arte performativo feminista en el que las personas contratadas para ejercer de anfitrionas eran investigadoras interesadas en el tema; se vuelve a proponer en el marco del proyecto FAQ. Zona de Preguntas Frecuentes (14 noviembre 2013 – 09 febrero 2014), en el que todas las anfitrionas son artistas participantes en las exposiciones; y actualmente funciona dentro del proyecto Allan Kaprow. Otras Maneras (6 marzo – 30 mayo 2014), en el que las anfitrionas son personas interesadas en el proyecto con formación en arte contemporáneo. En el caso que nos ocupa, nos centraremos en el caso de FAQ. Zona de Preguntas Frecuentes.

El ciclo FAQ. Zona de Preguntas Frecuentes (14 noviembre 2013 – 09 febrero 2014) fue un proyecto en colaboración entre la Fundación Antoni Tàpies y otras instituciones de Barcelona: la Sala d'Art Jove, “un espacio de la Direcció General de Joventut de la Generalitat de Catalunya dedicado a la creación joven y a la promoción del arte emergente”<sup>2</sup>; el centro de producción e investigación en artes visuales Hangar<sup>3</sup>; e

Idensitat, “un proyecto de arte que experimenta formas de incidir en el territorio en sus dimensiones espacial, temporal y social, mediante propuestas creativas”<sup>4</sup>. En el marco de este proyecto se realizaron tres exposiciones colectivas con artistas seleccionados por la Sala d’Art Jove y Hangar dentro del espacio de la Fundación Antoni Tàpies, pero también se celebraron debates, conferencias, actividades en el espacio urbano, talleres, presentaciones, visitas...

Las anfitrionas intervinieron en el caso de las tres exposiciones colectivas. Eran algunos de los artistas de las exposiciones el ciclo a los que se había hecho llegar la propuesta a través de las instituciones a las que estaban adscritos (Sala d’Art Jove y Hangar), artistas cuya carrera no es demasiado larga. Al ser preguntadas sobre cuál es su trabajo como anfitrionas, aluden a ideas que tienen que ver con el valor añadido que aporta tener a la artista en la sala, pero también con el hecho de acoger a los visitantes.

Artista-Anfitriona #1: ... Tienen no sólo somos vigilantes de sala. No sólo somos no sé... guías, ¿no? Tienen el “plus”. (...) Es decir, yo podría hacer aquí una performance ahora mismo<sup>5</sup>.

Artista-Anfitrión #3: Es como un comisario móvil, ¿no? en realidad lo que hacemos. Es como un comisario que les va explicando... Un comisario personalizado<sup>6</sup>.

Artista-anfitriona #4: ... el anfitrión puede tener de dar unas pequeñas coordenadas, sin tener por qué explicarlo todo, pero... de facilitar también esa experiencia o esa relación o... Porque la gente que viene aquí está haciendo un esfuerzo, tanto económico, como temporal, como intelectual... (...) Y es algo como más agradable y menos frío... No sé... Como anfitrión, ¿no? De invitar a alguien a tu casa y...<sup>7</sup>

En el caso de las comisarias de una de las exposiciones del ciclo FAQ. Zona de Preguntas Frecuentes, llamada Fuga. Variaciones de una exposición (15 noviembre 2013 – 13 diciembre 2013), sus ideas sobre qué son las anfitrionas, se relacionan también con la idea de acoger y a la vez apuntan a cómo la anfitriona afecta la experiencia de la visita.

Comisaria #1: Por eso la palabra “anfitrión”, porque es alguien que te recibe y te trata bien<sup>8</sup>.

Comisaria #2: ... es como alguien que te atiende y te acoge, ¿no?<sup>9</sup>.

Comisaria #1: ... el objetivo de fondo de los anfitriones es cambiar la manera en que uno se relaciona con la exposición, ¿no?<sup>10</sup>.

## 2. EL PODER LEGITIMADOR DEL MUSEO MODERNO

Lo que me parece especialmente interesante cuando algunas de las artistas implicadas en las exposiciones hacen de anfitrionas, es que se genera un conflicto entre dos figuras (artista y anfitriona) que refleja el diferente valor simbólico otorgado a la creación artística frente a la educación.

Este conflicto se evidencia, por un lado, en el reparo de algunos profesionales con relación a que los artistas desarrollen este trabajo en sala. Considero que estas reticencias se pueden vincular al poder legitimador del museo moderno, que construye narrativas universales y pretendidamente válidas, como defienden autores como Hooper-Greenhill<sup>11</sup> o Bennett<sup>12</sup>.

Algunos artistas quieren estar presentes, quieren dejar huella, puesto que sus obras son legitimadas por la institución, son válidas como objetos artísticos una vez dentro del museo. Además, la Fundación Tàpies proporciona visibilidad a sus carreras. Así, en el caso de la exposición colectiva de los artistas de la Sala d’Art Jove Fuga. Variaciones de una exposición en el ciclo FAQ. Zona de preguntas frecuentes, podíamos encontrar en la sala un cartel sobre la pared en el que se leían las indicaciones dadas al público para una acción que se realizó durante la inauguración de la exposición.

Artista #1: Todos estamos ahí un poco por lo mismo, yo creo. Tàpies aporta otro punto mayor de ese objetivo, ¿no? De visibilidad, de reconocimiento, de curriculum, etcétera<sup>13</sup>.

Comisaria #3: También había el caso de proyectos

*que no tenían una voluntad expositiva y al saber que era en la Tàpies ya todo el mundo también quería estar en la Tàpies. También era como, a ver, evidentemente da visibilidad pero... es muy goloso, ¿no?*<sup>14</sup>.

Esta legitimación se puede relacionar con la afirmación de que la obra de arte habla por sí misma, en parte basada en la idea de que el arte es un “lenguaje de lenguajes”<sup>15</sup> y como tal, no necesita explicación (basta ver para saber). Por ello, en el contexto artístico, pueden surgir comentarios reacios a la educación en museos. Además, no se debe “intentar educar al personal”<sup>16</sup>, sino respetar su encuentro individual con las obras.

Esta idea de que la obra de arte habla por sí misma es, a mi parecer, una falacia con consecuencias a nivel social. Ya en 1969, Pierre Bourdieu y Alain Darbel<sup>17</sup> evidencian que la exposición es un instrumento de distinción social, puesto que el acceso a las obras depende del capital cultural de los visitantes.

*“It is an old but persistent museum fallacy that objects speak for themselves, and the task of the curator is limited to presenting the object as an aesthetic artful and ideologically neutral fashion as possible for visitors to interpret the objects for themselves”*<sup>18</sup>.

### 3. EL VALOR SIMBÓLICO DE LA EDUCACIÓN EN MUSEOS FRENTE A LA CREACIÓN ARTÍSTICA

Por otro lado, las reflexiones de los profesionales sobre la figura de la anfitriona son reveladoras del valor simbólico asociado a la educación en museos frente a la creación artística.

Comisaria #3: *... de entrada, me refiero a que el capital simbólico que tienes como artista no es el mismo que tienes como informadora, anfitrión, vigilante, llámeme como le llames a la persona que está en sala*<sup>19</sup>.

Comisaria #2: *La condición del artista joven... la precariedad reiterada...*<sup>20</sup>

Aquí sostengo que afirmaciones como las que preceden a estas líneas respecto a la labor de las artistas como anfitrionas se relaciona con una concepción de la

educación como transmisión de conocimiento. Así, el valor simbólico otorgado de la creación artística (como producción) será siempre mayor al valor simbólico atribuido a la educación (como reproducción)<sup>21</sup>. En gran parte, a este entendimiento de la educación como transmisión se debe en gran parte la escasa valoración social de las educadoras (dentro y fuera de los museos).

Yo en cambio, prefiero entender la educación como práctica cultural y social<sup>22</sup>, basada en la epistemología del socio-constructivismo<sup>23</sup>. El constructivismo en educación supone que el conocimiento no es algo que existe y es transmitido, sino que esa algo que se construye “entre” las personas, que además participan con sus identidades, conocimientos previos, emociones, etcétera. Pero además, el conocimiento construido depende de las condiciones en la que es producido: del contexto y de las relaciones de poder entre los actores. Estos dos aspectos: el contexto y las relaciones de poder, son especialmente importantes en las pedagogías feministas postestructuralistas<sup>24</sup>.

La definición de Laurence Rassel de la anfitriona como “primer público” de los proyectos en los que participa, se puede entender como un cuestionamiento de la separación entre insiders y outsiders o profesionales y visitantes no expertas en el museo, en la que, según Carla Padró se ha fundamentado la Museología Crítica<sup>25</sup>, que propone repensar la relación del museo con las audiencias de modo que todas las personas tengan acceso y sean representadas en los museos. Del mismo modo, supone un cuestionamiento de la relación entre educadora y alumnas, que según algunas teóricas de las pedagogías feministas postestructuralistas, es reconocida pero no deconstruida por parte de las pedagogías críticas.

*“As educators who claim to be dedicated to ending oppression, critical pedagogues have acknowledged the socially constructed and legitimated authority that teachers/professors hold over students. (...) Strategies such as student empowerment and dialogue give the illusion of equality while in fact leaving the authoritarian nature of the teacher/student relationship intact”*<sup>26</sup>.

Pero al mismo tiempo que entendemos que la anfitriona puede estar cuestionando las relaciones

entre expertas y visitantes no expertas, es imposible pensar que las anfitrionas no estén en posición de ejercer poder sobre los visitantes.

Continuando con el seminal artículo de Ellsworth<sup>27</sup>, en él la pedagoga entiende que las educadoras críticas están implicadas en las estructuras que intentan cambiar, en la que los estudiantes (visitantes) son el grupo oprimido; aunque no considera que exista un intento de problematizar esta situación y confrontarla.

Lo que sí parece posible, como puede suceder también en otros contextos educativos<sup>28</sup> es reconocer y participar de las diferencias entre diversos actores en un determinado contexto como es el del museo, lo que permite que unos actores empoderen a los otros, intercambiando sus posiciones.

Me refiero aquí a empoderar, como lo hace Jennifer Gore, en el sentido Foucaultiano.

*“Given Foucault’s conception of power as “circulating”, “exercised” and existing “only in action”, empowerment cannot mean the giving of power. It could, however, mean the exercise of power in an attempt (that might not be successful) to help others to exercise power”*<sup>29</sup>.

En este sentido, es interesante el juego que realizaba uno de los artistas-anfitriones de la exposición Fuga. Variaciones de una exposición, del ciclo FAQ. Zona de preguntas frecuentes, evitando mencionar que era uno de los artistas de la exposición, de modo que las personas con las que interactuaba podían sentirse más cómodas juzgando el proyecto o, a veces, descubrir que mentía.

Artista-Anfitrión #2: ... yo siempre explico en tercera persona, como si yo no fuera yo, porque me da un poco de vergüenza... Entonces, eso, hasta qué punto les llega, porque hay gente que se bloquea y dice “Uiuiui, eso es muy conceptual”, ¿sabes? Entonces aprendes a explicar las cosas de forma más sencilla, sin explicarlo todo pero que llegue mejor a la gente. Yo creo que es lo importante si justamente quieres tener comunicación<sup>30</sup>.

Continuando con el análisis de las anfitrionas

utilizando las teorías de algunas pedagogas feministas postestructuralistas, podríamos considerar que las anfitrionas contribuyen a la construcción de múltiples narrativas en torno a la exposición o el proyecto en el museo, deconstruyendo así la idea del museo como transmisor de un conocimiento autoritario, universal y verdadero. Sus voces son, de manera consciente y provocada, parciales y situadas, evidenciando que los discursos creados en y por los museos son negociadas, construidas, aunque muchas veces mostradas como conocimiento neutral.

Artista-Anfitriona #1: *Siempre puedes hablar en primera persona, ¿no? Y quien viene... y le hablas de tu proyecto, evidente no lo haces de la misma manera... Y por los demás... pues eso, si hay algunos que has seguido el proceso o lo que sea, pues también puedes explicarlo mejor, creo, o más... no mejor sino subjetivamente*<sup>31</sup>.

Artista-Anfitrión #4: ... tienen la explicación de primera mano, ¿sabes? Vamos, no hay ningún filtro. A mi por ejemplo, si me preguntan algo de esto puedo decir en tres frases más de lo que... Aunque diga chorradas, pero bueno, son mis chorradas, ¿sabes?<sup>32</sup>.

Las anfitrionas entablan conversaciones con los visitantes conscientes de que el contexto le proporciona autoridad y desde su propia experiencia. Como señala Elizabeth Ellsworth:

*“If you can talk to me in ways that show you understand that your knowledge of me, the world, and ‘the Right thing to do’ will always be partial, interested and potentially oppressive to others, and if I can do the same, then we can work together on shaping and reshaping alliances for constructing circumstances in which students of difference can thrive”*<sup>33</sup>.

#### 4. CONCLUSIONES

A modo de conclusión, me gustaría señalar que aunque al inicio de mi trabajo de campo entendí la iniciativa de las anfitrionas como una propuesta de feminización de la cultura que partía de la idea esencialista de la mujer como madre, después de un análisis algo más pormenorizado de sus actividades y de escuchar las impresiones que se generan por las personas que ejercen este trabajo y otras que entran

en contacto con ellas, entiendo a las anfitrionas como trabajadoras que pueden contribuir a la deconstrucción y transformación de la cultura institucional de un centro como la Fundación Antoni Tàpies, así como al replanteamiento de sus prácticas educativas.

Además, quisiera añadir, por si alguna lectora está pensando en las anfitrionas como un ejemplo de intrusismo laboral que perjudica a las personas formadas como educadoras, que lo que me parece importante de esta figura, es que pone en evidencia la necesidad de repensar, poner en valor y empoderar a las informadoras de sala en cada museo, de modo que no sean transmisoras de conocimiento, sino productoras culturales.

## NOTAS

<sup>1</sup> Laurence Rassel. Video. Loop Festival 2014. <http://www.loop-barcelona.com/2014/festival/video-interview-with-laurence-rassel/?lang=es> (21/05/2014).

<sup>2</sup> Sala d'Art Jove. <http://saladartjove.cat/> (21/04/2014).

<sup>3</sup> Hangar. <http://hangar.org/> (21/04/2014).

<sup>4</sup> Idensitat. <http://www.idensitat.net> (21/04/2014).

<sup>5</sup> Entrevista con Artista-Anfitriona #1, 05/12/2013.

<sup>6</sup> Entrevista con Artista-Anfitrión #3, 10/01/2014.

<sup>7</sup> Entrevista con Artista-Anfitriona #4. 08/02/2014.

<sup>8</sup> Entrevista con tres de las cuatro comisarias de Fuga. Variaciones de una exposición. 26/11/2013.

<sup>9</sup> *Ibíd.*

<sup>10</sup> *Ibíd.*

<sup>11</sup> HOOPER-GREENHILL, Eilean. *Museums and the Interpretation of Visual Culture*. London; New York: Routledge, 2000.

<sup>12</sup> BENNETT, Tony. *The Birth of the Museum: History, Theory, Politics*. London [etc.]: Routledge, 1995.

<sup>13</sup> Entrevista con Artista #1. 05/12/2013.

<sup>14</sup> Entrevista con tres de las cuatro comisarias de Fuga. Variaciones de una exposición. 26/11/2013.

<sup>15</sup> Comisaria #3: Yo creo que el arte es como la poesía, y yo no me leo libros de poesía con una explicación en prosa al lado del poema (...) Acudo al arte porque no lo quiero en prosa, lo quiero en ese lenguaje de lenguajes, y no quiero a veces hojas de sala demasiado explicativas... (Grupo de discusión sobre el proyecto FAQ. Zona de preguntas frecuentes.06/02/2014).

<sup>16</sup> Artista #2: Yo estoy un poco también con lo que dice [la Comisaria #3] de que el espacio está y hay como una deriva de intentar dar mucha información o educar al personal... Vamos a dejar al personal tranquilo. (*Ibíd.*)

<sup>17</sup> BOURDIEU, Pierre y DARBEL. *The Love of Art: European Art Museums and Their Public*. Cambridge, UK; Malden, MA: Polity Press, 1997.

<sup>18</sup> HOOPER-GREENGILL, Eilean. *Museums and the Interpretation...* Op.cit., pág.49.

<sup>19</sup> Entrevista con tres de las cuatro comisarias de Fuga. Variaciones de una exposición. 26/11/2013.

<sup>20</sup> *Ibíd.*

<sup>21</sup> STERNFELD, Nora. "Unglamorous Tasks: What Can Education Learn from Its Political Traditions?" *E-Flux Journal*, núm. 14, 2010. <http://www.e-flux.com/journal/unglamorous-tasks-what-can-education-learn-from-its-political-traditions/>. (21/05/2014)

<sup>22</sup> PADRÓ, Carla. "Museologies and Education in Museums: A Discursive Perspective". *En Materiales Curso Museum Mediators*, ¿? <http://museummediators.eu/> (21/05/2014).

<sup>23</sup> Ver GERGEN, Kenneth J. *Realidades y relaciones*. Barcelona: Paidós, 1994; o McNAMEE, Sheila y HOSKING Dian Marie. *Research and Social Change. A Relational Constructionist Approach*. New York: Routledge, 2012.

<sup>24</sup> LUKE, Carmen, y GORE, Jennifer. *Feminisms and Critical Pedagogy*. New York: Routledge, 1992.

<sup>25</sup> PADRÓ, Carla. *Museologies and Education in Museums...* Op.cit.,

<sup>26</sup> ELLSWORTH, Elizabeth. "Why Doesn't This Feel Empowering? Working through the Repressive Myths of Critical Pedagogy". En *Harvard Educational Review*; 3 (1989) (págs.297-324), pág. 306.

<sup>27</sup> *Ibid.*, págs.309-310

<sup>28</sup> ORNER, Mimi. "Interrupting the Calls for Student Voice in 'Liberatory' Education: A Feminist Postructuralist Perspective". En LUKE, Carmen y GORE, Jennifer. *Feminisms and Critical Pedagogy*. New York: Routledge, 1992, págs. 74-89.

<sup>29</sup> GORE, Jennifer. "What We Can Do for You! What Can 'We' Do for 'You'?": Struggling over Empowerment in Critical and Feminist Pedagogy". En LUKE, Carmen y GORE, Jennifer. *Feminisms and Critical Pedagogy*. New York: Routledge, 1992, págs.54-73.

<sup>30</sup> Entrevista con Artista-Anfitrión #2. 11/12/2013.

<sup>31</sup> Entrevista con Artista-Anfitriona #1. 05/12/2013.

<sup>32</sup> Entrevista con Artista-Anfitrión #4. 10/01/2014.

<sup>33</sup> ELLSWORTH, Elizabeth. *Why Doesn't This Feel Empowering?...* Op. Cit., pág. 324.

## APRENDIENDO EN EL MUSEO MEDIANTE APLICACIONES INTERACTIVAS

**RAQUEL SARDÁ SÁNCHEZ y RICARDO RONCERO PALOMAR**

**Universidad Rey Juan Carlos**

### 1. NUEVOS MODELOS DE APRENDIZAJE EN EL MUSEO

El uso de herramientas y aplicaciones didácticas interactivas facilita el aprendizaje en los museos. El usuario accede al contenido del museo mediante el desarrollo de su propia experiencia educativa. Esta experiencia será única para cada persona y diferente cada vez que la realice. El discurso narrativo lineal desaparece y entra en juego la elección personal.

*«De una concepción estática de los Museos se ha pasado a un concepto dinámico y vivo»<sup>1</sup>.*

Cada visitante del museo es único, tiene unas inquietudes y necesidades específicas. Pero también es cierto que muchos visitantes tienen características comunes, lo que le permite al museo crear una propuesta dirigida a un colectivo concreto, sin que se pierda la experiencia personal. Atendiendo al ámbito de la educación no formal nos encontramos un amplio abanico de destinatarios a los que dirigir las propuestas educativas. Es frecuente centrarse en la comunidad escolar, aunque son muchos los museos que ofrecen un programa educativo dirigido a públicos muy diversos.

El filósofo y pedagogo Comenius ya apuntaba la importancia de realizar un aprendizaje temprano: *«únicamente es sólido y estable lo que la primera edad asimila»<sup>2</sup>*. Gran parte de las propuestas van dirigidas a este perfil y cada vez son más los puntos en común que comparten los distintos museos, creando incluso un cierto nivel de “estandarización” en la manera de enfocar las actividades. Es decir, muchos museos realizan actividades similares con un enfoque similar. También la propuesta dirigida a familias cubre gran parte de la oferta educativa de los museos.

Lo primero que debemos plantearnos atendiendo a estos grupos es qué queremos que aprendan en el museo y qué les gusta hacer en el museo. Los museos se han alejado de la idea que transmitían hace unos años de santuario, de templo sagrado del conocimiento y la cultura y se han acercado a sus visitantes para generar una aproximación, siempre desde el respeto, a las piezas expuestas. La visita al museo puede ser una experiencia fascinante donde los niños pueden divertirse, aprender y disfrutar de nuestro patrimonio. El tipo de actividades que se realizan hoy en día van enfocadas a valorar y respetar la cultura y el contenido del museo y a generar emociones hacia los objetos que se muestran.

El conocimiento que encierra una pieza de museo se puede descubrir en distintos niveles de profundidad. En el museo las ideas que tienen los niños y jóvenes sobre el pasado, el arte, la ciencia, el mundo donde viven, etc., cambian al encontrarse con otros lugares y culturas mediante los objetos que se muestran. Los museos tratan de favorecer el desarrollo de estos pensamientos de distintas maneras: exposición de piezas con etiquetas y paneles informativos, recreación del contexto original con distintos grados de manipulación y exploración para los niños, etc. Cada estrategia estimula un diferente tipo de aprendizaje.

Los niños captan la importancia de lo que están contemplando y, aunque no siempre y dependiendo de la edad, lleguen a comprender su valor absoluto, acceden a él con ilusión y entusiasmo, con admiración y fascinación, más o menos conscientes de que ese objeto está intentando contarles una historia, les quiere transmitir algo importante.

«[...] Son capaces de disfrutar con el arte, en la visita a un museo o exposición, ante un acontecimiento musical, teatral, etc. Esto supone prepararlos para gozar de la visita, lo cual requiere planteamientos nuevos, diferentes de los tradicionales a la hora de acercarlos a los recintos donde tenga lugar la actividad artística»<sup>3</sup>.

Sin embargo, debemos tener en cuenta que los niños ya tienen un aprendizaje previo y por tanto una serie de ideas sobre el pasado, aunque sean locales, personalizadas y fragmentarias. Si los niños son muy pequeños les resultará difícil trabajar con conceptos algo abstractos para ellos, como el pasado o la historia. Si son algo mayores, trasladarán el pasado a un tiempo presente y lo considerarán desde sus propias vivencias. Por ello es fundamental trabajar con los niños en la creación de nuevas ideas y conceptos, sin rechazar su conocimiento previo, pero ofreciéndoles nuevas perspectivas que les hagan pensar sobre lo que ya conocían o ampliar ese pensamiento.

La manera en que se presente el objeto museístico es clave, para que puedan contextualizarlo y situarlo en el espacio y el tiempo, con el fin de comprender otras culturas o entender un momento histórico. Por tanto, el aprendizaje orientado a este público debe partir de la observación, para que puedan contrastar la nueva información con sus conocimientos y experiencias previas, favorecer la reflexión y el debate.

Para poder realizar este proceso completo, hay que despertar y mantener la atención del niño mediante un enfoque ameno, lúdico y participativo. Se ha de tener en cuenta que los tiempos que manejan los niños son diferentes a los que tomamos los adultos. Cualquier actividad realizada para ellos ganará intensidad y persistirá mejor en su memoria si es breve e intensa.

El uso de aplicaciones interactivas se convierte en un buen método para captar su atención, ya que es un medio con el que están perfectamente familiarizados, en parte al uso de las nuevas tecnologías en hogares y comunidades educativas.

Para los expertos encargados de desarrollar estos contenidos, atender a los nuevos desarrollos tecnológicos supone un ejercicio de reflexión y análisis intenso, que permite sacar el máximo partido al uso de

interactividad sin caer en la superficialidad que pueda producir el uso de tecnología impactante, pero carente de contenido. Para ello lo primero es entender que supone el uso de interactividad como parte del proceso de aprendizaje, cómo pasar de sujeto pasivo a sujeto activo y participativo.

## 2. APLICACIONES INTERACTIVAS EN LOS MUSEOS

«Interactivo, va.

1. adj. Que procede por interacción.

2. adj. Inform. Dicho de un programa: Que permite una interacción, a modo de diálogo, entre el ordenador y el usuario. U. t. c. s. m»<sup>4</sup>.

Lo primero que llama la atención es que la interactividad se considera un diálogo entre una persona y una máquina. Obviamente esto no es del todo exacto, ya que no se produce una situación de interacción, de acción recíproca real, como podría producirse entre dos humanos. Pero en una concepción más metafórica sí podríamos decir que la persona, al relacionarse con la máquina, obtiene una serie de respuestas y de experiencias basadas en sus peticiones y acciones con la misma. La interactividad que permiten muchos de los dispositivos integrados en el museo o la que ofrece la propia web, ha permitido que los usuarios decidan como ampliarla información sobre una obra u objeto, pudiendo acceder a ella in situ, a través de diversos dispositivos, o a través de aplicaciones online. Esto permite que la preparación de la visita, la propia visita o el acceso a información después de la visita, sea una experiencia propia, menos dirigida.

Ante esta irrupción de la interactividad en los museos, especialmente en aquellos en que la función didáctica no solo emana del propio objeto sino de la experimentación con el mismo, como es el caso de los museos de Ciencias, tenemos que plantearnos como es la relación del visitante con el objeto y como se comporta en el espacio, como se acerca al objeto museístico.

«A pesar de que se reafirma la vocación de enseñanza en los museos interactivos, entre el 'touch on', tocar y no tocar, queda pendiente el análisis de las relaciones de los museos con los objetos expositivos, del



*sujeto con el objeto, ahora llamado instalación educativa, que sirve de herramienta para transmitir mensajes o crear experiencias»<sup>5</sup>.*

En muchas ocasiones, el visitante del museo no dedica mucho tiempo a leer los carteles o paneles informativos que se muestran junto a una obra, ya que casi siempre son textos extensos. Pero sí tiene necesidad de obtener esa información, de entender y completar el conocimiento de una pieza más allá de lo que esta misma pueda ofrecerles. Sin embargo, si se ofrece a los visitantes información adicional a través de otros medios, que le permitan seleccionar información concreta o interactuar, es probable que se interese más por este tipo de contenidos.

Actualmente, estos contenidos informativos divulgativos se muestran, fundamentalmente, a través de Internet. Sin embargo en los últimos años ha aumentado notablemente la integración de dispositivos para acceder a contenidos multimedia en el propio espacio museístico, generando de esta manera un nuevo modelo, los museos interactivos. Dependiendo de la temática de la colección o exposición, la integración de contenidos multimedia se ha convertido en algo esencial para que el usuario tenga una experiencia satisfactoria en el museo. Es el caso de los museos de Ciencias Naturales o los museos de Ciencia y Tecnología. Pero no son los únicos que han incorporado de manera masiva estos desarrollos.

Por otro lado, hay que considerar la fuerza con que se ha introducido en nuestra sociedad la necesidad de disfrutar. El concepto *edutainment* (también *infotainment* o *entertainment education*) se puede considerar como una forma de entretenimiento diseñado para educar y divertirse<sup>6</sup>. Dicho en otras palabras, educar entreteniéndolo o divirtiéndolo. Este concepto, que a día de hoy cada vez cobra más fuerza, también ha llegado al museo.

Los primeros museos en tomar la iniciativa fueron los de Ciencias que *«crearon nuevos modelos de aprendizaje, constructivos y participativos, [...] en los que se ha cambiado la mera observación por la participación y la experimentación»<sup>7</sup>.*

Dentro de la amplia gama de posibilidades que

ofrecen las herramientas interactivas vamos a tomar como referencia sólo alguna de ellas, dejando a un lado los sistemas de realidad virtual, realidad aumentada y dispositivos móviles, ya que suponen un nivel más complejo y específico de interacción y abarcan otros conceptos como la ubicuidad o la inmersión, además de generar un nuevo modelo narrativo. Nos centraremos en desarrollos pensados para realizar a través de la web o dispositivos ubicados en el museo, donde a través de sencillas interacciones se realizan procesos de aprendizaje concretos. Se trata de actividades o contenidos que ya existían, pero a los que, mediante el uso de tecnología, se les ha dotado de una nueva dimensión. Es el caso de los juegos, las infografías o las galerías de imágenes.

## 2.1. Juegos

La oferta de juegos y soluciones interactivas es amplia y diversa, aunque se mantiene cierto nivel de estandarización. Analizaremos varias opciones que ya se ofrecen en los museos, centrándonos en el ámbito nacional y atendiendo a diversas temáticas.

El aprendizaje mediante juegos y aplicaciones interactivas permite trabajar sobre el contenido del museo antes de la visita, en el colegio o en familia. Durante la visita al mismo facilitará el aprendizaje basado en la experimentación y posteriormente permitirá fijar y reforzar el conocimiento de lo aprendido.

Soledad Gómez Vilchez, hace la siguiente clasificación de los juegos que ofrecen los museos<sup>8</sup>:

- Hardcore game.
- Fun game.
- Casual game.
- Serious game.

Los juegos más frecuentes en nuestros museos son los dos últimos: casual games, que convierten juegos tradicionales y con estrategias muy básicas al mundo multimedia (puzzles, encuentra las diferencias, relaciona conceptos, etc.) y serious games, que suelen ir enfocados a aventuras gráficas que se fundamentan en la consecución de acciones y obtención de pistas y pruebas, basadas en el contenido del museo.

En España son muchos los museos que ofrecen en sus páginas web este tipo de juegos. Es el caso del Museo del Prado, que ofrece en su sección Pradomedia una selección de casual games, como los ya mencionados puzzles, encontrar las diferencias o un juego para ordenar cronológicamente las obras<sup>9</sup>. La mayoría son juegos clásicos, ampliamente conocidos, adaptados a las nuevos desarrollos interactivos.

Otros museos que también dispone de una amplia gama de juegos de este tipo es el museo de la Alhambra y el Generalife<sup>10</sup> o el Museo del Ejército de Toledo<sup>11</sup>.



Fig. 1. Captura de pantalla de la un puzzle de los juegos educativos de la Alhambra, 2014. Fuente: <http://www.alhambra-patronato.es/fileadmin/contenidos/juegos/puzzle.swf>.

En otras ocasiones no se propone un juego online ejecutable en la web, sino que se facilitan juegos y experimentos para realizar en casa. Un ejemplo son los propuestos por el Parque de las Ciencias de Granada. Es una manera de acercar el museo experimentando procesos o fenómenos relacionados con el mismo, muy utilizada en los Museos de Ciencias<sup>12</sup>.

En el Museo Thyssen Bornemisza se está trabajando con consolas de videojuegos como herramienta educativa. Este museo fue pionero en introducir actividades educativas en la web del museo en España, incluyendo juegos online. Uno de los primeros fue Guido contra el señor de las sombras, una

aventura gráfica donde el usuario tenía que superar pruebas a través de pistas que se encontraban en las obras del museo. También realizó acciones en las que los colegios participaban a través del juego.

Actualmente cuenta con un juego El caso del ladrón de medianoche, con una dinámica parecida al anterior, pero con un enfoque menos orientado a niños y una funcionalidad que permite moverte de sala en sala superando las pruebas y buscando las obras con las que interactuar.



Fig. 2. Captura de pantalla del juego El caso del ladrón de medianoche. Fuente: <http://www.educathyssen.org/pequenothyssen/thyssen.html>.

Existen muchas maneras de introducir elementos del juego dentro del museo, como la iniciativa llevada a cabo por el Museo Thyssen-Bornemisza, con su juego Art Academy, el Museo del Louvre con el uso de la Nintendo DS para conocer la colección y juegos en redes sociales como el juego Museo para Armar (museos argentinos), Smithsonian para Facebook y juegos móviles, que unen el elemento social, local y móvil.

## 2.2. Infografías

Por otro lado, podemos encontrar infografías estáticas y animadas, que se han convertido en una excelente manera de explicar conceptos, situaciones o

fenómenos.

«Infografía.

(Acrón. de informática y -grafía; marca reg.).

1. f. Técnica de elaboración de imágenes mediante ordenador.

2. f. Imagen obtenida por medio de esta técnica»<sup>13</sup>.

Este término es muy amplio, pero comúnmente se conoce como infografías animadas o gráficos animados a aquellas imágenes que describen de manera esquemática y visual un concepto, noticia o idea, utilizando preferentemente recursos gráficos sobre los textuales.

El Museo del Prado incluye una de las infografías animadas más habituales, las líneas del tiempo (timelines) o cronogramas. Muy aplicable a los museos, para ubicar el contenido de su obra en el tiempo y para contextualizarla, proporcionando información de la época histórica que ayuda a comprender en que situación y rodeada de que hechos históricos, políticos, religiosos, artísticos y culturales se creó una obra, se produjo un descubrimiento o vivió un personaje.

Domus, primer museo interactivo dedicado al ser humano, incorpora infografías interactivas. Muchos otros museos también incorporaran animaciones infográficas para ilustrar o explicar sus contenidos. Se trata de un tipo de desarrollo que no es demasiado costoso y resulta muy eficaz desde el punto de vista didáctico.

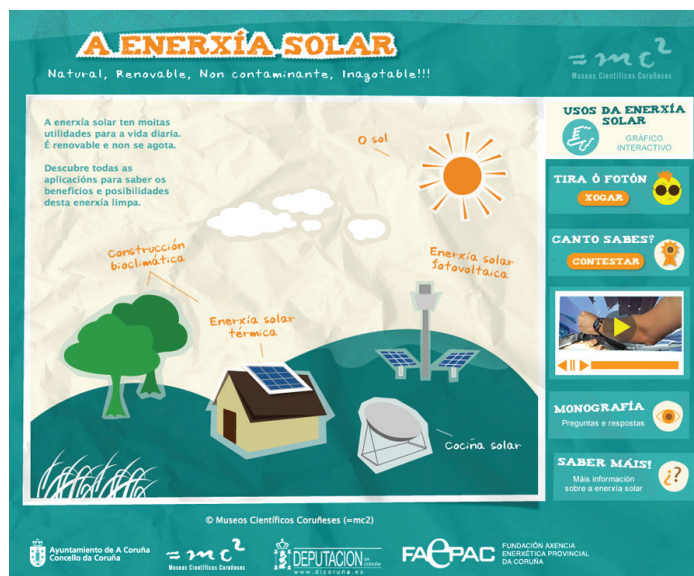


Fig. 4. Captura de pantalla de la infografía interactiva A enerxía solar. Fuente: <http://mc2coruna.org/enerxiasolar/>.

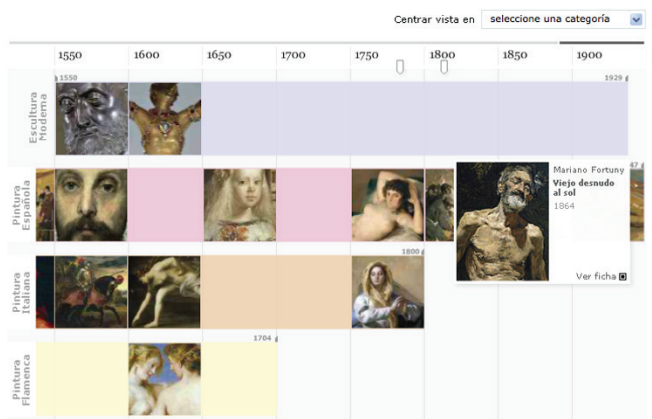


Fig. 3. Captura de pantalla de la línea temporal de la colección. Fuente: <https://www.museodelprado.es/pradomedia/multimedia/linea-temporal-de-la-coleccion/>.

### 2.3. Galerías fotográficas

Una de las primeras acciones que se realiza, a la hora de presentar el museo en Internet, es mostrar fotografías de las obras a modo de catálogo online. Habitualmente se facilitan algunas fotos de las salas del museo o imágenes de las obras más relevantes. Todas estas imágenes pueden aparecer integradas en el contenido descriptivo del museo o agrupadas en una sección que suele denominarse galería de imágenes, catálogo, colección o galería fotográfica.

Las ventajas que ofrecen las galerías fotográficas son:

- Proporcionan una visión general del espacio y los activos del museo de una forma sencilla y rápida.
- El usuario puede utilizar herramientas de zoom y desplazamiento de la imagen que se desea

visualizar.

- Es el primer paso para poner en valor los activos digitalizados.

- Permite al usuario conocer a priori los contenidos del museo, constatar que determinadas obras están en él y preparar la visita con anterioridad, pudiendo acceder a mayor información de la obra. También permite revivir la visita al museo una vez se ha visitado.

Es conveniente presentar las imágenes a una resolución reducida para que el usuario seleccione únicamente las que desee visualizar a una mayor tamaño. También es habitual acompañar la fotografía de una ficha técnica de la obra o una descripción de la misma. Algunos museos utilizan el recurso de destacar la pieza del mes con una descripción más amplia.

Pueden aparecer en la web o estar disponibles en el propio museo a través de un quiosco de información multimedia o algún tipo de pantalla táctil, con el fin de ampliar información en el contexto de la obra. Este tipo de soluciones puede sustituir a los clásicos carteles con la ficha de la obra.

Otra técnica para mostrar los activos del museo, realmente innovadora y que aporta un gran nivel de detalle, debido a la digitalización de los fondos en alta calidad, es el proyecto GoogleArt, realizado por Google<sup>14</sup>.

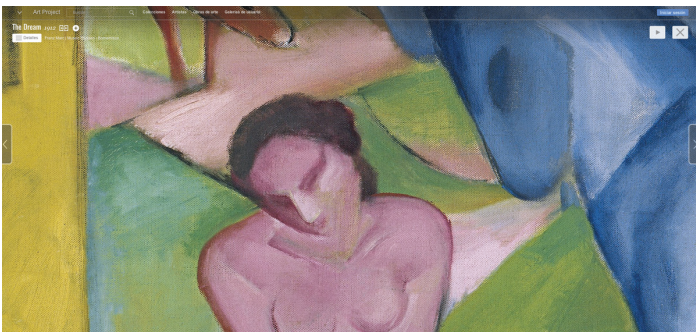


Fig. 5. El sueño (fragmento). Autor: Franz Marc. Óleo sobre lienzo. 1912. Museo Thyssen Bornemisza. Fuente: <http://www.google.com/culturalinstitute/asset-viewer/the-dream/PQFenzjQYgfUug?hl=en-GB&projectId=art-project>.

Como herramienta educativa tiene un gran valor, ya que permite trabajar en las aulas sobre una imagen de la obra en una gran calidad y provocar en el alumno el interés por conocer la obra presencialmente. Es un método excelente para hacer surgir interés por el arte.

Algunos educadores ya han visto el potencial de esta herramienta y fomentan una serie de actividades con la misma para trabajar con los alumnos en el aula, como las que plasma Meritxell Viñas, emprendedora y cofundadora de la empresa TotemGuard, en su blog sobre recursos TIC para el aula<sup>15</sup>:

- Acercar el arte a los alumnos más jóvenes.
- Crear una exhibición propia.
- Crear un jeroglífico con obras.
- Adivinar un cuadro a partir de una secuencia de imágenes.
- Encontrar un cuadro a partir de unas pistas.
- Asumir el rol de crítico de arte.
- Sumergirte dentro de un cuadro.
- Comparar y clasificar diferentes pintores y estilos.

### 3. LA INTERACCIÓN COMO PUNTO DE PARTIDA

El uso de los tres tipos de aplicaciones anteriormente descritas -juegos, infografías y galerías de imágenes- es sólo el comienzo del amplio mundo de posibilidades que ofrece la interacción, especialmente a través de nuevas tecnologías. Éstas supondrían un primer nivel, pero un análisis más extenso nos llevaría a abordar todo tipo de dispositivos y aplicaciones basados en la interacción. En este caso, habría que hacer una reflexión entre las posibilidades que permiten los dispositivos, en constante cambio y evolución y la capacidad para generar contenidos atractivos y coherentes para estos dispositivos.

### NOTAS

<sup>1</sup> GARCÍA BLANCO, Ángela. *Didáctica del museo*. Madrid: Ediciones de la Torre, 1988, pág. 35.

<sup>2</sup> COMENIUS, Jan Amós. *Didáctica Magna*. Madrid: Ediciones Akal, 1986, pág. 64.

<sup>3</sup> AGUILERA, Carmen y VILLALBA, María. *¡Vamos al Museo! Guías y recursos para visitar los museos*. Madrid: Narcea, 1998, pág. 9.

<sup>4</sup> REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. *Diccionario de la Lengua Española*, vigésimo segunda edición [en línea]. [Consulta: 13 de marzo de 2012]. Disponible en: <http://www.rae.es/rae.html>

<sup>5</sup> JARAMILLO DE CARRIÓN, María Mercedes. *Del museum al foro y el teatro dentro del parque: una propuesta para reflexionar en Museos, Educación y Juventud. Memorias. Memorias del V Encuentro Regional de América Latina y el Caribe sobre Educación y Acción Cultural en Museos CECA - ICOM*. Bogotá: Museo Nacional de Colombia, Ministerio de Cultura, 2008, pág. 9.

<sup>6</sup> Oxford Dictionary: «computer games, television programmes, or other material, intended to be both educational and enjoyable».

<sup>7</sup> GÓMEZ VÍLCHEZ, María Soledad. *Museos para la generación E* [en línea]. 4 de enero de 2010. [Consulta: 15 de mayo de 2014]. Disponible en: <http://mediamusea.files.wordpress.com/2007/11/museos-para-la-generacion-e.pdf>, pág.10.

<sup>8</sup> GÓMEZ VÍLCHEZ, María Soledad. “Juegos sociales: nuevas posibilidades didácticas y de difusión” [en línea]. En: *Redes Sociales y Museos: reputación y credibilidad en red*. Universidad Internacional de Andalucía y el Museo Picasso Málaga, Noviembre de 2011. [Consulta: 15 de mayo de 2014]. Disponible en: [http://www.unia.es/component/option,com\\_hotproperty/task,view/id,729/Itemid,445/](http://www.unia.es/component/option,com_hotproperty/task,view/id,729/Itemid,445/)

<sup>9</sup> MUSEO DEL PRADO. Sitio web del museo del Prado [en línea]. [Consulta: 15 de mayo de 2014]. Disponible en: [http://www.museodelprado.es/pradomedia/?pm\\_subcat=12&pm\\_cat=5&pm\\_video=on&pm\\_audio=on&pm\\_interactivo=on](http://www.museodelprado.es/pradomedia/?pm_subcat=12&pm_cat=5&pm_video=on&pm_audio=on&pm_interactivo=on)

<sup>10</sup> MUSEO DE LA ALHAMBRA Y EL GENERALIFE. Sitio web de la Alhambra y el Generalife [en línea]. [Consulta: 15 de mayo de 2014]. Disponible en: <http://www.alhambra-patronato.es/index.php/Juegos/808/0/>

<sup>11</sup> MUSEO DEL EJÉRCITO DE TOLEDO. Sitio web del museo del Ejército [en línea]. [Consulta: 15 de mayo de 2014]. Disponible en: <http://www.ejercito.mde.es/unidades/Madrid/ihycm/Museos/ejercito/educacion/juegos/>

<sup>12</sup> PARQUE DE LAS CIENCIAS DE GRANADA. Sitio web del Parque de las Ciencias de Granada [en línea]. [Consulta: 15 de mayo de 2014]. Disponible en: [http://www.parqueciencias.com/educacion-formacion/recursos/hazlo\\_tu/index.html](http://www.parqueciencias.com/educacion-formacion/recursos/hazlo_tu/index.html)

<sup>13</sup> REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. *Diccionario de la Lengua Española*, vigésimo segunda edición [en línea]. [Consulta: 15 de mayo de 2014]. Disponible en: <http://www.rae.es/rae.html>

<sup>14</sup> GOOGLE. Sitio web de Google Art Project [en línea]. [Consulta: el 15 de abril de 2014]. Disponible en: <http://www.googleartproject.com/>  
«The Art Project is a collaboration between Google and 151 acclaimed art partners from across 40 countries. Using a combination of various Google technologies and expert information provided by our museum partners, we have created a unique online art experience. Users can explore a wide range of artworks at brushstroke level detail, take a virtual tour of a museum and even build their own collections to share. With a team of Googlers working across many product areas we are able to harness the best of Google to power the Art Project experience. Few people will ever be lucky enough to be able to visit every museum or see every work of art they're interested in but now many more can enjoy over 30 000 works of art from sculpture to architecture and drawings and explore over 150 collections from 40 countries, all in one place. We're also lucky at Google to have the technology to make this kind of project a reality.»

<sup>15</sup> VIÑAS, Meritxell. El Blog de TotemGuard. Recursos TIC para profesores [en línea]. [Consulta: 15 de mayo de 2014]. Disponible en: <http://www.totemguard.com/aulatotem/2012/04/google-art-project-10-actividades-educativas-para-disfrutar-en-el-aula/>



# MUSEOGRAFÍA DIDÁCTICA DE UNA INTERVENCIÓN PATRIMONIAL EN EL ARCO ROMANO DE CABANES Y LA VÍA AUGUSTA

**SERGI SELMA CASTELL**

**Universitat Jaume I de Castelló<sup>1</sup>**

## 1. INTRODUCCIÓN

El Arco romano de Cabanes y su contexto inmediato a la Vía Augusta, a su paso por el Pla de l'Arc (en la comarca de la Plana Alta, al norte del territorio valenciano) son dos elementos patrimoniales de primer orden para la comarca que, a pesar de todo, no han merecido aún la dedicación que se merecen como hitos culturales de nuestro entorno. Se trata de dos recursos singulares de nuestro patrimonio histórico que no deberían tratarse por separado, dado que de forma conjunta generan un espacio con importantes capacidades didácticas orientadas al sistema educativo, que además ha sufrido pocas transformaciones.

Se explica ahora la primera intervención directa realizada sobre ambos elementos, con una museografía al aire libre, y que pone de relieve las posibilidades que ambos elementos tienen para la interpretación del pasado histórico. Una señalización sencilla, pero imprescindible, propone nuevas actividades y formas de aproximarse al conocimiento y la comprensión de los restos arqueológicos, que pasan por integrar en ellas al conjunto de poblaciones de la comarca.

De forma paralela, se plantean las capacidades educativas que pueden llegar a generar ambos recursos patrimoniales y el singular espacio histórico y cultural que configuran. Los materiales didácticos que se presentan huyen de una excesiva explicación histórica y se centran en los propios elementos patrimoniales, proponiendo algunas tareas de investigación. Textos sugerentes y una iconografía didáctica y minuciosa, con actividades que discurren por el territorio inmediato, convierten esta primera actuación en una herramienta básica para la población escolar. Profesorado y alumnado puede encontrar en ella un complemento idóneo para intentar una aproximación directa, inmediata y

diferente a un pasado lejano y a unas construcciones históricas que a menudo pasan casi desapercibidas.

Las propuestas que se plantean en esta museografía al aire libre se desarrollan en tres áreas o zonas de actuación fuera de las aulas: en primer lugar el propio emplazamiento y confluencia del arco y la vía; en segundo lugar el emplazamiento de la población cercana de Cabanes; y finalmente, el conjunto del territorio inmediato por el que transcurre la vía Augusta, y en el cual existen, además de su trazado fosilizado en el paisaje y todavía en uso, numerosos miliarios que lo jalonan y restos de villas romanas que ocuparon la zona<sup>2</sup>.

De hecho, la Vía Augusta atraviesa el Pla de l'Arc en un tramo recto de más de 8 Km. de longitud, pasando junto al Arco romano de Cabanes, que se dispone de forma paralela sobre su costado oriental. El emplazamiento es también el punto de confluencia de otro camino antiguo que desde la costa, entorno al fondeadero de barcos de Torre la Sal, se dirigía hacia las tierras del interior montañoso. En el lugar hay también restos de una villa hispano-romana. El conjunto presenta una cronología entorno a los siglos I-II d. C. El Arco romano y la Vía Augusta son dos elementos patrimoniales que deben tratarse conjuntamente porque se complementan, se justifican y, al mismo tiempo, aumentan el interés histórico y cultural del emplazamiento<sup>3</sup>.

## 2. BREVE DESCRIPCIÓN DE LOS ELEMENTOS Y ESPACIOS PATRIMONIALES

El arco romano es un monumento funerario de carácter privado erigido a principios del siglo II y vinculado a una villa rural próxima a la vía Augusta. Es una de las piezas más relevantes del patrimonio valenciano de época romana. El monumento tenía la estructura de un arco triunfal, pero actualmente sólo subsisten la rosca y las dos pilastras, le falta todo el



Fig. 1. Arco romano de Cabanes. Sergi Selma Castell. 2014.

entablamento. La altura total de la parte conservada es de 5'80 m., con un ancho de 7'30 m. y la luz de arco alcanza los 4 m. En origen, su altura máxima superaba los siete metros.

El monumento estaba situado junto a la vía Augusta, pero paralelo a ella, con una disposición que resulta frecuente en los monumentos funerarios de la época imperial. El arco está construido con bloques de piedra calcárea del terreno, posiblemente de la cercana montaña de Gaidó. El aparejo es de *opus quadratum*, obra de sillares con bloques de grandes proporciones trabados con argamasa y dispuestos del derecho y de través en las pilastras. Como curiosidad, la rosca no tiene clave.

El monumento mantuvo su forma original hasta mediados del siglo XVI. Pero dos siglos más tarde existen grabados que lo reproduce con un aspecto muy parecido al actual. Durante este intervalo de tiempo se produjo la expoliación del entablamento superior. Algunos sillares fueron vaciados y utilizados como abrevadero para el ganado, mientras que otros se usaron en la construcción de edificios en Cabanes.

La vía Augusta fue una de las principales arterias de comunicación del imperio romano. Era la calzada más larga de la península ibérica, con una distancia aproximada de 1.500 kilómetros desde los Pirineos hasta Cádiz, y utilizaba en parte trazados anteriores. Le debe el nombre al emperador Augusto, el cual ordenó una mejora general del recorrido entre los años 8 y 2 a.C. La vía era también el gran eje de comunicación del territorio valenciano en época romana, el nexa que unía las principales ciudades: Saguntum, Valentia, Saetabis, Illici. Su trazado sigue, a grandes rasgos, el de un viejo camino ibérico que las legiones romanas utilizaron



Fig. 2. Vía Augusta en dirección sur desde el arco de Cabanes. Sergi Selma Castell. 2014.

para la conquista de la península. Este tramo tiene varios miliarios, grandes piedras clavadas a orillas del camino y a intervalos regulares de mil pasos (1.481'5 m) por que servían para indicar la distancia recorrida.





Fig. 3. Miliario de la Pobra junto a la Vía Augusta. Sergi Selma Castell. 2014.

Los restos arqueológicos encontrados alrededor del arco permiten suponer la existencia de una villa fundada en época de Augusto y que duró hasta el siglo III. Las villas romanas son explotaciones agrarias típicas que combinan la función residencial con las zonas de trabajo. El emplazamiento no es casual dado que el lugar se encuentra en la confluencia de la vía Augusta y el camino que desde tiempo antiguo unía la costa con el interior. El camino de la costa tenía su origen junto al embarcadero de Torre la Sal, un yacimiento de origen ibérico. Hasta el año 1873 el camino hacia el interior pasaba por debajo del arco<sup>4</sup>.

### 3. EL PROYECTO MARCO DE ACTUACIÓN

Uno de los principales valores y atractivos del emplazamiento es que se trata de un conjunto patrimonial excepcional, sobre el cual no se había producido todavía ningún tipo de actuación de recuperación y puesta en valor. Además, interesa destacar el hecho que el Arco es una pieza única en nuestro territorio y, al mismo tiempo, es una de las pocas obras de arquitectura romana que todavía hoy perdura casi impertérrita al paso del tiempo. El monumento se encuentra en la actualidad incompleto porque le falta el entablamento superior, aunque la

mayoría de los sillares que formaban parte del mismo se encuentran localizados, habiéndose reutilizado en diferentes construcciones del entorno y de la población vecina de Cabanes, y son visibles para el espectador. Mientras que la Vía se ha reconvertido en un camino rural que todavía hoy tiene un uso importante para las tareas agrícolas. Destacar, en cualquier caso, que los dos elementos confluyen en un emplazamiento y entorno rural sin apenas transformación urbanística. Ante esta coyuntura, el Ayuntamiento de la población se planteó la posibilidad de utilizar el recurso patrimonial para incentivar algunas visitas turísticas a la población, dado que el municipio cuenta también con línea de costa y a pesar de que el monumento se encuentra a unos 2'5 Km. de distancia del núcleo urbano, en medio del campo.

Tras las consultas y el asesoramiento correspondiente, se llegó a la conclusión de elaborar un proyecto de futuro que permitiese poner en valor de la forma más apropiada unas construcciones de gran singularidad y prestigio. El proyecto de recuperación patrimonial tiene por objeto convertirse en una oferta lúdico-cultural con capacidad para catalizar y dinamizar algunos de los recursos socio-económicos de la población. Para ello se pretende articular cuatro líneas de actuación: recuperar el patrimonio cultural para ampliar la oferta cultural y museística de la población, ofrecer un producto turístico singular y de calidad con valores añadidos a desarrollar, crear sinergias económicas vinculadas al sector terciario de la población y de servicios al visitante; y finalmente, vincular la recuperación patrimonial al sector educativo ofreciendo propuestas concretas que sirvan al proceso de enseñanza-aprendizaje en todas las etapas educativas.

Los pasos previos de protección e intervención urbanística ya se han dado con la elaboración de un Plan Especial de Desarrollo Urbanístico de la Zona del Arco. Ahora se trata de conjugar la puesta en valor con otros aspectos como la accesibilidad del público, los servicios, la mejora y la conservación del entorno, y la función didáctica mediante la divulgación y promoción del conjunto patrimonial. En este sentido, se plantean actuaciones a medio y largo plazo, como la musealización de espacios incorporando itinerarios y acontecimientos relacionados con el conjunto

patrimonial, o la adecuación y habilitación para la visita de determinadas zonas. Igualmente, se planteó una actuación a corto plazo, a manera de preámbulo, que consistió en su señalización informativa, la cual ya ha sido ejecutada y se desglosa a continuación.

#### 4. SEÑALIZACIÓN INFORMATIVA DEL ARCO ROMANO Y LA VÍA AUGUSTA

La intervención realizada hasta el momento se ha planteado sobre una propuesta museográfica de señalización informativa al aire libre, junto al propio emplazamiento donde confluyen el Arco y la Vía. La actuación consistió en crear un elemento informativo que proporcionara datos referidos a los orígenes, las funciones y cual ha sido la evolución a lo largo del tiempo de ambos elementos patrimoniales.

Su objetivo fundamental era realizar una instalación modesta pero efectiva, con resoluciones museográficas actualizadas, que se integraran en el entorno, sin afectar los bienes patrimoniales y que fuese totalmente reversible en un futuro. Atendiendo a las características climatológicas del emplazamiento se diseñó y construyó una estructura compacta y compleja que va anclada al terreno, pero con diferentes niveles de acceso que van conectados a los espacios de uso y tránsito del personal.

La estructura deja libre una plataforma amplia donde consultar tres paneles expositivos de gran formato, montados en vertical y secuenciados para su lectura. La información sobre el valor patrimonial y el atractivo de ambos monumentos se ofrecen en tres idiomas y se han establecido diferentes niveles de lectura, con un peso importante de la iconografía didáctica que se ha realizado de forma expresa y minuciosa para la ocasión<sup>5</sup>. Desde la misma plataforma, con tan solo dar media vuelta, se puede contemplar el monumento del Arco, protegido del tránsito viario. Además, la peatonalización de un tramo de la rotonda permite el acceso al interior de la misma donde se encuentra el Arco y realizar una visita de proximidad al monumento.

La información que se muestra está organizada en tres ámbitos temáticos que discurren de lo más

particular (el arco) a lo más genérico (el territorio), pasando por un estadio intermedio (la Vía). De esta forma, en el panel inicial sobre el Arco existe un ítem principal que caracteriza el mismo y se contextualiza su emplazamiento junto a la Vía, destacando la recreación de cómo debió ser el monumento original. Un segundo ítem se centra en cómo se construyó el arco (materiales, técnicas, ingenios), para comprender el proceso que hay detrás de una obra arquitectónica de estas características y todo el conocimiento técnico paralelo que se pone al servicio de la misma. La iconografía plantea el momento de construcción del arco, con el cincelado de los sillares



Fig. 4. Proceso de construcción del arco romano de Cabanes. Ofitesc. 2014.

allí mismo y la presencia de andamios y cabrias para la elevación de aquellos. El ítem final muestra el paso del tiempo sobre el monumento, los cambios detectados y propone una actividad de búsqueda de aquellos sillares y elementos que faltan en el entorno inmediato del arco o en la población vecina de Cabanes.

El segundo ámbito temático se centra en la Vía Augusta y plantea sólo dos ítems informativos. El primero de ellos caracteriza rápidamente la vía para centrarse en el proceso de construcción de la misma, con una imagen detallada en plena actividad. El segundo ítem recuerda algunos de los elementos que acompañan la presencia de la vía, como los miliarios

y las *mansios* o estaciones de parada que existían a lo largo de ella. Dada la abundancia de estos elementos en la zona del Pla de l'Arc, se propone una actividad para descubrirlos realizando dos rutas. Un itinerario en dirección norte culminaría en la población vecina de Vilanova d'Alcolea, después de visitar el emplazamiento de la estación de Ildum (donde se han realizado algunas excavaciones arqueológicas). El itinerario en dirección sur llega hasta el núcleo urbano de La Pobla, y además de numerosos e imponentes miliarios también se recorre un camino fosilizado entre márgenes de piedra seca que, en algunos tramos, muestra las losas de piedra originarias de la calzada.

El tercer y último ámbito temático está dedicado al territorio. En el ítem principal se explica como la vía sirvió de penetración a ejércitos conquistadores y como, tras ellos, llegó la población colonizadora, instalándose y transformando el territorio con sus explotaciones agrarias (las *villae rusticae*). Otros ítems menores complementan aspectos referidos a las legiones romanas, la caracterización de las villas como centros de producción y el desarrollo de los caminos del comercio, como aquel que desde la costa se cruzaba con la Vía y continuaba hacia el interior. Con estos elementos últimos que justificarían la construcción del arco se cierra el círculo inicial de la información temática. La iconografía creada permite trabajar numerosos aspectos curriculares de los contenidos conceptuales, y hacerlo además creando ejes u opciones diacrónicas<sup>6</sup> sobre aspectos o variables concretas que permiten deambular a lo largo de los tiempos para investigar los cambios experimentados, las causas que los motivaron y reconocer así su sentido histórico.

Los materiales descritos corresponden a la señalización informativa instalada en el emplazamiento donde confluyen el arco y la vía. Pero los trabajos han avanzado un paso más con la realización del audiovisual “El arco de Cabanes. Testigo del tiempo”. Éste hace un recorrido a través de los siglos para descubrir los avatares por los cuales paso el monumento y su entorno, así como para informar de los hechos históricos que discurrieron en su presencia. En cualquier caso, el Arco y sus piedras fueron siempre testigos imperturbables del paso del tiempo, que en ocasiones dejó su huella de forma directa sobre el mismo y en otras lo hizo de forma indirecta sobre el territorio más inmediato. En

consecuencia, son muchas y variadas las capacidades explicativas e interpretativas que se pueden acometer del proceso histórico, sobre todo a partir de dinámicas educativas activas del aprendizaje que pongan énfasis en la construcción propia de los conocimientos.

## NOTAS

<sup>1</sup> El autor es miembro del grupo de investigación “Didáctica de la Imagen y el Patrimonio - DIMPA”, de la Universitat Jaume I de Castelló (UJI).

<sup>2</sup> Una breve reseña de las múltiples y variadas evidencias arqueológicas que se localizan en el entorno de la Vía y en la zona del Pla de l'Arc se puede ver en OLIVER FOIX, Arturo. *La Plana de l'Arc en època romana. Evidències arqueològiques*. Castelló de la Plana: Museu de Belles Arts de Castelló, 2004.

<sup>3</sup> El valor cultural y pedagógico de estos elementos ya se puso en evidencia al formar parte del proyecto “Vías romanas en el Mediterráneo”, cofinanciado por el programa INTERREG III B MEDOC de la Unión Europea en 2003, y coordinado por la Dirección General de Patrimonio Artístico de la Generalitat Valenciana. A raíz del proyecto vieron la luz dos trabajos que merecen ser reseñados: un cuaderno didáctico orientado a la educación secundaria, MIRALLES TORLÀ, Josep. *La Vía Augusta como fuente para el conocimiento del mundo romano y la exploración y representación del espacio*. Castelló: Centre d'Estudis del Maestrat, 2003; y un DVD interactivo, DONADEU CANOVAS, Marta y otros. *In itinere. La Vía Augusta desde Tarraco a Saguntum*. Castelló: Centre d'Estudis del Maestrat, 2003.

<sup>4</sup> SELMA CASTELL, Sergi. *Itinerario 'Recorrido histórico por Cabanes'*. Ayuntamiento de Cabanes, 2007.

<sup>5</sup> Materiales que pretenden contextualizar ambos elementos patrimoniales en su entorno, y desde sus coordenadas tanto espaciales como también temporales. Todo ello en la línea que plantea F. Xavier Hernández Cardona en la presentación de la monografía sobre iconografía didáctica que recoge el número 68 de la revista Íber (2011), Editorial Graó.

<sup>6</sup> Tal como lo planteaba HERNÁNDEZ CARDONA, F. Xavier. *Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*. Barcelona: Editorial Graó, 2002.

## Sección 2

### PATRIMONIO Y ENSEÑANZA OBLIGATORIA: CALIDAD Y FORMACIÓN DEL PROFESORADO

## ENSEÑAR MATEMÁTICAS A PARTIR DEL FOLCLORE

**VERONICA ALBANESE**

**Universidad de Granada**

### 1. INTRODUCCIÓN

La Etnomatemática es una línea de investigación de la educación matemática que hunde sus raíces en los estudios antropológicos de las matemáticas practicadas en entornos culturales determinados<sup>1</sup>. Cuando entre los educadores matemáticos empezaron a difundirse las ideas promovidas por el constructivismo educativo y el relativismo epistemológico del conocimiento, algunos investigadores empezaron a mirar con gran interés estos antecedentes antropológicos. La Etnomatemática se propone de integrar estas diferentes formas de hacer matemáticas al sistema educativo para así favorecer un aprendizaje significativo y en constante relación con el contexto.

Nuestra investigación se enmarca en esta perspectiva y queremos trabajar esta relación que existe entre las manifestaciones culturales y la forma de hacer matemáticas, ciéndonos a expresiones folclóricas del patrimonio cultural de Argentina, donde realizamos el estudio.

### 2. RELEVANCIA Y ANTECEDENTES

#### 2.1. Folclore y Educación

Se define folclore como el saber del pueblo (folk) y también, con el mismo término, se indica la ciencia que estudia este saber del pueblo<sup>2</sup>. El folclore, en su acepción de saber del pueblo, ha sido declarado por la UNESCO como parte del patrimonio cultural inmaterial o intangible de un pueblo.

El estado argentino se interesó en el rescate del patrimonio cultural intangible, por lo menos desde el año 1920 cuando el Ministerio de Educación organizó la llamada Encuesta del Magisterio, una encuesta

en la cual participaron los maestros de educación primaria de todo el país para recolectar el mayor número posibles de manifestaciones de las tradiciones populares antiguas nacionales y/o locales<sup>3</sup>. Con la información conseguida se formó la Colección de Folklore que, junto a los estudios sobre músicas y danzas tradicionales criollas e indígenas realizados en los años 40, constituyeron la base para la fundación de lo que hoy se llama el Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano. Finalmente, en el año 1994 Argentina se declara constitucionalmente como país multicultural y pluriétnico, reconociendo la preexistencia étnica y cultural de los Pueblos Indígenas, y garantizando el respeto a su identidad, así como el derecho a una educación bilingüe e intercultural<sup>4</sup>.

Considerando las directrices legislativas promulgadas con la Ley de Educación del 2006, actualmente en vigor, apreciamos la recomendación del empleo en el aula de contextos ricos y variados para promover el sentido crítico y la creatividad; destacamos la invitación a integrar de manera equilibrada el saber universal con los saberes socioculturales locales<sup>5</sup>.

Los materiales folclóricos hacen parte de estos saberes locales y poseen un potencial educativo muy significativo en cuanto a aprendizaje activo y relaciones con el contexto. Por ejemplo, las danzas tradicionales poseen un alto nivel pedagógico y psicomotriz, además inciden en el desarrollo integral y diversificado de los niños/as que las practican<sup>6</sup>. Díaz (citado por López<sup>7</sup>) afirma que el folclore en la educación infantil permite desarrollar las siguientes destrezas: reconocimiento del propio cuerpo y su delimitación en el espacio, reconocimiento del otro y el respeto a sus límites, reconocimiento del entorno y de los recursos que nos

sirven de provecho. En Argentina, en la educación infantil, de Guardia<sup>8</sup> apunta a la introducción del ámbito del folclore, especialmente la mitología y la práctica de actividades físicas y psíquicas ligadas a la danza, mencionando la existencia de objetivos que superan el hecho folclórico: la danza es un ejemplo de contacto civilizado que implica el respeto por el otro. Este último autor, director y coordinador nacional del Consejo Federal del Folklore de Argentina (COFFAR), promueve la introducción de la Cultura Popular, la Tradición y el Folclore en la práctica educativa a todos los niveles, desde la primaria hasta la universidad, en pro de una educación emancipadora, pluralista y destinada a incluir e integrar a todos los sectores, especialmente a los más vulnerables<sup>9</sup>.

Para alcanzar este propósito, dicho autor plantea una integración dinámica de las actividades curriculares con el folclore, con el propósito de *“promover la interacción grupal, el aprendizaje a través de la música, la danza, los cuentos, leyendas, poesía, costumbres, coplas y refranes con la finalidad de estrechar lazos entre la escuela, lo social y la comunidad”*<sup>10</sup>(pág. 31), sosteniendo que esto podría vincular culturalmente diversas generaciones y rescatar la *“sabiduría popular en su propio hábitat donde se encuentra la escuela y con la ayuda de especialistas que nos instruyan por el camino del sentir de los pueblos, el folklore”* (Ibidem).

El mismo autor indica que un presupuesto necesario para fomentar esta integración del folclore en las actividades escolares es capacitar a los docentes para este fin.

Este aspecto se destaca también en las indicaciones legislativas ya mencionadas; en ellas se pone de manifiesto que el docente precisa ampliar su horizonte cultural más allá de los contenidos estrictamente curriculares, necesita comprender y vincular su enseñanza a la diversidad de contextos existentes a nivel local, para organizar situaciones de aprendizaje dialogando con la realidad, tomando el contexto sociocultural como fuente de enseñanza y haciendo que los alumnos se involucren de manera activa en su propio proceso de aprendizaje<sup>11</sup>.

Es en este sentido que cobra particular importancia el libro *El Folclore en la Educación* de Rosita Barrera<sup>12</sup>, que nace de un curso de perfeccionamiento para docentes, justamente para brindarles formación técnica orientada a la incorporación del folclore argentino en la práctica educativa. El texto, además de proporcionar una recopilación de manifestaciones del folclore argentino, muy amplia en variedad y en detalle, recoge un gran número de actividades que el docente puede realizar, aportando propuestas concretas para incorporar el folclore a la actividad escolar de distintos niveles, desde el primario al universitario, abarcando manifestaciones tales como los atuendos, las artesanías, las fiestas, las danzas, los juegos infantiles. Esto pone al alcance del docente muchos recursos para afirmar rasgos de identidad en el niño, modelar su personalidad, y despertar el interés para el patrimonio cultural de su pueblo. En particular, en el libro se facilita la programación de actos escolares para las celebraciones nacionales a través del trabajo por proyecto, en donde -a pesar de organizar y repartir las tareas por grupos- se presta atención a un resultado integrado que tenga sentido para toda la comunidad, desde los alumnos a los padres. En esta propuesta se fomenta la investigación activa por parte del alumnado de las tradiciones y hechos folclóricos de su propio entorno.

Nosotros insertamos nuestra propuesta en este panorama. Recogemos la clara invitación de dirigirse a la formación docente y optamos por la formación inicial de maestros de primaria. Además compartimos con los autores citados la idea de proponer un trabajo por proyecto en donde los futuros maestros investiguen alguna manifestación folclórica de su región. En particular, con el consenso de ellos, elegimos centrarnos en las danzas folclóricas por ser, como hemos mencionado antes, un elemento que ya se introduce en la educación infantil y por contar con un importante antecedente en el estudio de Sardella<sup>13</sup> que reconoce la presencia de geometría en la estructura coreográfica de numerosas danzas folclóricas, avalando entonces las potencialidades de esta manifestación folclórica a la hora de enseñar matemática.

## 2.2 Microproyecto alrededor de un signo cultural

Revisamos el abanico de orientaciones para la intervención en la formación docente que se promueven desde la perspectiva etnomatemática. Primariamente se favorece el desarrollo de nuevas metodologías educativas basadas en experiencias que permitan: ajustar contenidos y patrones de instrucción a los intereses y estilos de aprendizaje de los estudiantes, integrar el trabajo con grupos culturales diversos que mantienen diferentes visiones de las matemáticas, abordando la variedad de contenidos, pensamientos y aportes matemáticos de los mismos y, por consiguiente, la relación entre matemáticas y cultura<sup>14</sup>.

Estas metodologías hacen referencia al concepto de enculturación<sup>15,16</sup>, el proceso de entrar en una cultura o “enraizar en una cultura”<sup>17</sup> (pág. 96). Es una forma de educación en donde no se presenta un proceso de instrucción entendido como transmisión pasiva de conocimiento por parte de un experto; es una manera de aprender que involucra la experiencia directa y la investigación: se vivencian las actitudes matemáticas, el contacto y la participación en la indagación de matemáticas<sup>18, 19</sup>. Para ello se realiza un trabajo investigativo sobre aspectos del bagaje cultural propio, desarrollando las ideas matemáticas a partir de aquel<sup>20,21,22</sup>.

El objeto de este trabajo de investigación es el signo cultural, cualquier elemento o rasgo que es parte de las manifestaciones culturales tangibles o intangibles de un pueblo. Proponemos así una nueva forma de abordar el contenido partiendo de un signo cultural oportunamente elegido para que posea potencial matemático.

Para lograr un proceso de enculturación etnomatemática, nos insertamos en la línea marcada por Bishop y Oliveras que proponen la realización respectivamente de Proyectos<sup>23</sup> y Microproyectos Etnomatemáticos<sup>24</sup> que vinculen la matemática con el conocimiento cultural. El trabajo a través de Microproyectos aglutina los saberes alrededor del signo cultural con potencialidades matemáticas que tienen que ser exploradas por el maestro. De esta forma se afianza el conocimiento matemático cultural del

futuro docente, pero también su identidad cultural y su sentido didáctico crítico<sup>25</sup>.

Para determinar la estructura de un Microproyecto se consideran los aportes de Oliveras<sup>26</sup> y Gavarrete<sup>27</sup>. Un Microproyecto se constituye en dos etapas y varias fases que describimos a continuación.

### ETAPA 1

#### Fase 1. Elección del signo o rasgo cultural:

- a. Título: caracterización del signo cultural que se desea investigar.
- b. Aspectos de interés para las matemáticas: explicación de los aspectos para indagar.
- c. Importancia del signo: justificación de la elección del signo, su rol cultural y social, el potencial matemático y la motivación personal.

#### Fase 2. Investigación “etnográfica” del signo (consulta a un experto):

- a. Describir el signo (obra acabada). Detallar las fases que se observan en la práctica asociada al signo (obra en curso), y recojer las explicaciones orales y escritas de los expertos sobre el signo (obra explicada).
- b. Considerar otros factores de interés como el cálculo de la cantidad de materiales necesaria, qué herramientas o técnicas (por ejemplo de conteo o medida) se utilizan, y el uso social del objeto.
- c. Describir los instrumentos de recolección de la información: explicar a quién se le pregunta, qué se le pregunta, registrar los procedimientos y las acciones que se observan; anotar las propias reflexiones que emergen durante la observación. En cada fase de la producción y factor de interés señalar los aspectos matemáticos presentes, respetando la presentación y el lenguaje de los expertos.

#### Fase 3. “Descongelar” el conocimiento matemático implícito:

Analizando los datos recogidos se describen las matemáticas que están implicadas en la elaboración o uso de ese signo cultural. La mayoría de las veces esas matemáticas se presentan de manera implícita y “hay que hacer evidente lo que es invisible a los ojos”, es decir poner de manifiesto qué conocimientos matemáticos están involucrados en el signo cultural investigado.

## ETAPA 2

### Fase 4. Reflexión sobre el proceso de enculturación vivido

a. Sacar a la luz lo que se he aprendido sobre la epistemología de las matemáticas y la metodología de enculturación.

b. Diseñar actividades que permitan utilizar en un aula las matemáticas del signo.

1) La primera etapa está constituida por una investigación etnográfica en torno al signo cultural que incluye la justificación de la elección, una aproximación etnográfica a un conocimiento profundo sobre el signo y un posterior análisis de las potencialidades matemáticas.

2) A partir de los resultados sobre los diferentes quehaceres matemáticos encontrados, en la segunda etapa se identifica un aspecto del signo cultural alrededor del cual plantear una posible actividad de aula que los futuros maestros podrían realizar con los niños.

## 3. OBJETIVO Y METODOLOGÍA

El contexto geográfico de realización del trabajo es Argentina. En junio del 2013 llevamos a cabo un curso en un instituto terciario para la formación de maestros de educación primaria de la ciudad de Presidencia Roque Sáenz Peña (provincia del Chaco, Noreste de Argentina). Participaron 61 futuros maestros del cuarto y último año de formación. La investigadora actuó como formadora del curso.

Como anticipamos, la manifestación folclórica del patrimonio cultural intangible que elegimos

fue la danza folclórica argentina. Investigaciones etnomatemáticas anteriores ponían en evidencia las potencialidades de este signo cultural para el aprendizaje escolar de las matemáticas, en particular el trabajo de Sardella<sup>28</sup> analizaba las coreografías de distintas danzas folclóricas argentinas destacando las figuras geométricas que rigen estos movimientos.

Nuestro objetivo es evaluar si el trabajo por Microproyectos Etnomatemáticos alrededor de manifestaciones o signos del patrimonio cultural del entorno facilita a los futuros maestros relacionar la matemática escolar con las matemáticas presentes en contextos culturales específicos, para fomentar el aprendizaje significativo y activo y, al mismo tiempo, revalorizar las potencialidades educativas de elementos del patrimonio cultural.

Resumiendo el curso ha consistido en tres sesiones: la primera ha estado dedicada a las ideas previas de los futuros profesores sobre la Etnomatemática, a manejar las nociones de signo cultural y Microproyecto, a la constitución de los grupos de trabajo y a la Fase 1, con la elección de una danza folclórica por cada grupo; la segunda sesión ha estado dedicada a la Fase 3 de los Microproyectos a partir de la investigación etnográfica (Fase 2) que los futuros maestros traían realizada como tarea; y la tercera sesión ha estado dedicada a la presentación de la Fase 4 de los Microproyectos por parte de los futuros maestros.

La investigación es de índole etnográfico<sup>10</sup>. Aquí presentamos un estudio de casos, en donde analizamos ocho de los 15 Microproyectos presentados, considerando como datos los informes entregados por los futuros maestros y, para triangular la información, las transcripciones de las grabaciones audiovisuales de las sesiones de clase.

Para seleccionar los Microproyectos decidimos escoger los que se centraron en las danzas folclóricas denominadas Chacarera y Gato, por ser las más simples a la hora de bailar, y quizás por esto, las más elegidas por los futuros maestros (cuatro Microproyectos por cada danza, cubriendo entre las dos danzas más de la mitad de los Microproyectos). Realizamos un análisis cualitativo de datos basado en un análisis de



contenido<sup>29</sup>, utilizamos como herramienta informática para organizar la información el programa MAXQDA7 y recurrimos al uso de tablas para resumir y presentar los resultados.

Nos proponemos averiguar, según el objetivo antes declarado, si los futuros maestros: 1) valoran el rescate del patrimonio cultural y los aspectos sociales relacionados; 2) reconocen los aspectos matemáticos en relación con el contexto; 3) diseñan una actividad que promueva un aprendizaje significativo en relación al contexto; 4) qué opinan a propósito de la integración de manifestaciones del patrimonio cultural en su futura metodología de enseñanza.

Para cada una de estas categorías, excepto la última, damos una respuesta binaria (Sí/No) y un comentario de carácter cualitativo.

#### 4. RESULTADOS

Como ya señalado, mostramos los resultados a través de una tabla (Tabla 1). La identificación de cada Microproyecto responde a la siguiente regla: la primera letra es la inicial de la danza tratada y las letras sucesivas

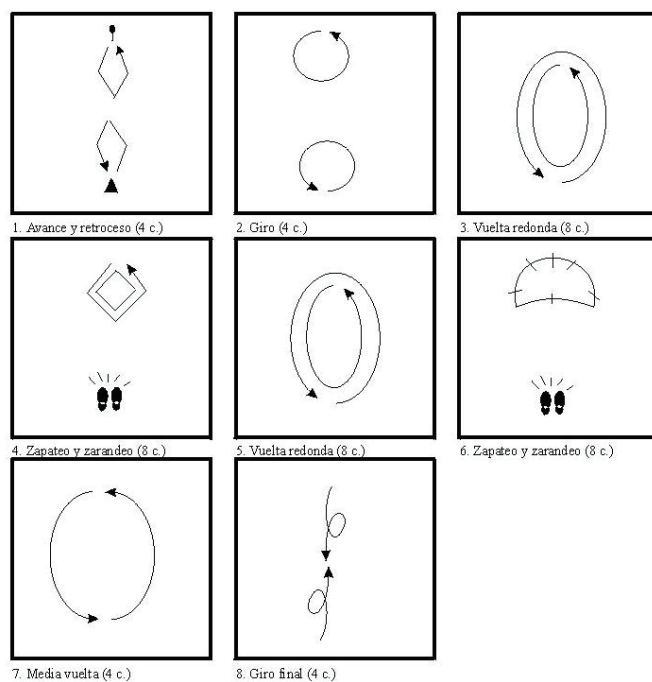


Fig. 1. Esquema representativo de la coreografía de la Chacarera, futuros maestros del Microproyecto C\_PV, 2013. Fecha: 25/7/2013.

son las iniciales de los nombres de los futuros maestros que componen el grupo que realiza el Microproyecto en cuestión.

Por lo que concierne a la categoría 1) encontramos una gran variedad de elementos que promueven el rescate de la danza como patrimonio cultural folclórico: su origen humilde en el entorno gaucho criollo, su aspecto romántico que habla de los valores de la cultura del campo, su esencia del espíritu de los antepasados y del pueblo, su actual representatividad de todo el país sin distinciones de clases.

Respecto a la categoría 2) evidenciamos que la mayoría de los grupos analizados (6 sobre 8) reconocieron las figuras geométricas que guían los pasos de las coreografías (Figura 1). Igual registramos que un par de ellos comentaron el uso del compás como medida de tiempo y espacio: en el tiempo de un compás de la música se realiza un paso, entonces la distancia de un compás equivale a la distancia de un paso, y destacamos la originalidad de otros dos que asociaron el sentido de los ángulos con los diversos giros –derecho e izquierdo– de los bailarines.

En cuanto a la categoría 3) ponemos de manifiesto que casi la mitad de las actividades diseñadas (3 sobre 8) están completamente desconectadas del contexto de la danza y no implican aprendizaje significativo. Una actividad (la del G\_WEP) no implica aprendizaje constructivo y su relación con la danza es forzada. Y finalmente en la otra mitad de los Microproyectos hallamos actividades que relacionan la experiencia del baile con los contenidos matemáticos planteados.

Sobre la categoría 4) apreciamos una gran variedad de opiniones. Algunos consideran la integración de manifestaciones del patrimonio cultural en la educación como estrategia para presentar las matemáticas en uso en la vida cotidiana, otros la valoran como herramienta para trabajar la diversidad cultural; algunos ven la posibilidad de promover una educación integrada que mire a los aspectos sociales y al lenguaje corporal, otros vislumbran un aprendizaje activo que desarrolle el pensamiento crítico y habilidades de análisis. Finalmente destacamos la originalidad del grupo C\_SRK que relaciona los movimientos de los

Categorías / Microproyecto	1) Rescate patrimonio cultural	2) Matemáticas en contexto	3) Diseño actividad con aprendizaje Significativo	4) Opiniones sobre integración de lo cultural en la enseñanza
C_APA	Sí, típico región	Sí, compás como medida de tiempo y espacio	Sí, relacionado al contexto del baile (Medida no convencional)	Signos culturales como herramientas para enseñanza divertida y en contexto
C_CNR	Sí, identifica y representa el criollo	Sí, formas geométricas	Sí, relacionado a las posiciones de los bailarines (Rectas paralelas)	Estrategias útiles para enseñar desde lo cotidiano
C_PV	Sí, danza vigente	Sí, compás como medida de tiempo, figuras geométricas	No, descontextualizado respecto al baile (Rombo/cuadrado)	Educación integral. Desde Ciencias Sociales trabajar con costumbres y creencias Lengua: lenguaje corporal. Educación innovadora
C_SRK	Sí, romance bailando, símbolo del amor sublime de grupos humilde	Sí, formas geométricas en la coreografía. Sentido de los ángulos	Sí, relacionado al movimiento de los bailarines (uso del goniómetro: sentido de los ángulos, ángulo llano y ángulo giro)	Uso matemática en la vida cotidiana; acto de conocimiento, no transferencia. Desde Ciencias Naturales (rotación y revolución de la Tierra). Trabajar diversidad cultural
G_GA	Sí, comprensión y entendimiento de la cultura, esencia de los antepasados y del pueblo	Sí, denominación del ángulo según el sentido	No, descontextualizado respecto al baile (ángulos y polígonos cóncavos y convexos)	Uso en el contexto y en la cotidianidad.
G_SV	Sí, representativa de la cultura, y folclore vivo; referencia nacional y capital; galanteo; origen gaucha	Sí, geometría pero faltan detalles	Sí, por observación del baile, planeado por descubrimiento (Rombo/cuadrado)	Desarrollo de pensamiento crítico y habilidad de análisis
G_VM	Sí, practicada hoy sin distinción de clases sociales	Sí, formas y propiedades geométricas (paralelismo)	No, desconectado del baile (Calculo circunferencia)	Ver la matemática implícita en la vida cotidiana. Trabajar la diversidad cultural
G_WEP	Sí, parte de la cultura, compartido por todos	Sí, figuras geométricas	No, por aplicación de definiciones, y actividad practica forzada (Traslación)	Aspectos sociales: interactuar

Tabla 1. Organización de la información analizada por Microproyecto (filas) y por categoría (columna). Elaboración propia. 2014.

bailarines sobre sí mismo y alrededor de la pareja con los movimientos de rotación y revolución de la Tierra, proponiendo la conexión con la asignatura de Ciencia.

## 5. REFLEXIONES FINALES

Del análisis de los datos, con respecto a la categoría 2), podemos afirmar que, en relación al objetivo planteado, el trabajo con Microproyectos Etnomatemáticos permite a los futuros maestros investigar y reconocer las relaciones entre la matemática escolar y las matemáticas presentes en el contexto específico de las danzas folclóricas como signo del patrimonio cultural folclórico de Argentina.

Con respecto a las categorías 1) y 4), el análisis de los datos muestra que los futuros maestros aprecian numerosas razones para revalorizar signos del patrimonio cultural y consideran positivamente las potencialidades de estos para promover una mayor transversalidad de los contenidos, una aprendizaje más integral y relacionado con el contexto cultural.

El análisis de los datos relativos a la categoría 3) nos proporciona indicaciones sobre cuál es la parte del Microproyecto en donde los futuros maestros encuentran más dificultades. En la mitad de las actividades planteadas no se manifiesta el grado de reflexión adquirido en la investigación etnográfica del signo y en su valoración. Consideramos que esto puede

proceder de varios factores: el curso se concentró en una sola semana y esto provocó que no diera tiempo a madurar las reflexiones realizadas; siendo maestros en formación todavía no tienen experiencia con el manejo de la práctica áulica; en el planteamiento del curso hay que dedicar más tiempo al diseño de las actividades y sería conveniente que este proceso fuera guiado por el formador.

Al margen del análisis, ponemos de manifiesto la fuerte componente motivadora del trabajo investigativo hacia alguna manifestación del patrimonio cultural propio que se observó en la actitud de los futuros maestros, destacamos la creación de un clima de gran confianza con la formadora y observamos el despertar de un interés nuevo hacia la profundización de los conocimientos matemáticos hacia los cuales algunos futuros maestros mostraban cierta inseguridad.

Por último queremos matizar la posibilidad de realizar Microproyectos Etnomatemáticos sobre otras manifestaciones del patrimonio cultural folclórico, por ejemplos las artesanías<sup>30, 31,32</sup>, recordando la importancia de trabajar con signos culturales que sean cercanos a la comunidad de la escuela en donde se proponen, posiblemente de la cultura del lugar o pertenecientes a minorías que estén presentes en el territorio.

## Agradecimientos

Agradecemos a todos los participantes de la investigación por el entusiasmo que manifestaron y a su profesora por haber hecho posible la realización de este trabajo organizando el curso.

Agradecemos al Ministerio de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de España, que soporta esta investigación con una Beca FPU (código de referencia AP2010-0235) en la Universidad de Granada.

## NOTAS

<sup>1</sup> D'AMBROSIO, Ubiratan. *Etnomatemática - Eslabón entre las tradiciones y la modernidad*. México: Limusa, 2008, pág. 106.

<sup>2</sup> BARRERA, Rosita. *El folclore en la educación*. Buenos Aires: Ediciones Colihue 1997, pág. 377.

<sup>3</sup> DE GUARDIA, José Alfonso. *Cuestiones del FOLKLORE: Patrimonio Cultural Folklórico Perspectivas para su entendimiento*. Salta (Argentina): Editorial Portal de Salta, 2013, pág. 42.

<sup>4</sup> *Ibidem*

<sup>5</sup> ALBANESE, Veronica; SANTILLÁN, Alejandra y OLIVERAS, María Luisa. "Etnomatemática y formación docente: el contexto argentino". *Revista Latinoamericana de Etnomatemática* (Pasto, Colombia), 7(1) (2014), págs. 198-220.

<sup>6</sup> LARRINAGA, Josu. "Folklore y educación: hacia una nueva metodología". *Jentilbaratz* (Bilbao), 9 (2007), págs. 361-374.

<sup>7</sup> LÓPEZ, Rebeca. *El folclore en educación infantil*. (Tesis de grado). Valladolid: Universidad de Valladolid, 2012, pág. 51.

<sup>8</sup> DE GUARDIA, José Alfonso. *Cuestiones del...* Op. cit.,

<sup>9</sup> *Ibidem*, pág.13.

<sup>10</sup> *Ibidem*, pág.13.

<sup>11</sup> ALBANESE, Veronica; SANTILLÁN, Alejandra; OLIVERAS, María Luisa. "Etnomatemática..." Op.cit.,

<sup>12</sup> BARRERA, Rosita. *El folclore en la educación...* Op.cit.,

<sup>13</sup> *Ibidem*.

<sup>14</sup> SARDELLA, Oscar. "La geometría en las danzas folklóricas argentinas". En: DÍAZ, Leonora (Ed.). *Acta Latinoamericana de Matemática Educativa* vol. 17. Buenos Aires: Comité Latinoamericano de Matemática Educativa, 2004, págs. 801-806.

<sup>15</sup> OLIVERAS, María Luisa y GAVARRETE, María Elena. "Modelo de aplicación de etnomatemáticas en la formación de profesores para contextos indígenas en Costa Rica". *RELIME: Revista latinoamericana de investigación en matemática educativa* (México), 15(3) (2012), págs. 339-372.

<sup>16</sup> BISHOP, Alan. *Enculturación Matemática*. Barcelona: Paidós, 1999, pág. 239.

<sup>17</sup> GAVARRETE, María Elena. *Modelo de aplicación de etnomatemáticas en la formación de profesores indígenas de Costa Rica*. Tesis doctoral no publicada. Granada: Universidad de Granada, 2012, pág. 734.

<sup>18</sup> *Ibidem*. pág. 96.

<sup>19</sup> OLIVERAS, María Luisa. *Etnomatemáticas. Formación de profesores e innovación curricular*. Granada: Comares, 1996, pág. 302.

<sup>20</sup> D'AMBROSIO, Ubiratan. *Etnomatemática - Eslab...* Op. cit.,

<sup>21</sup> DE GUARDIA, José Alfonso. *Cuestiones del FOLKLORE...* Op. cit.,

<sup>22</sup> OLIVERAS, María Luisa y GAVARRETE, María Elena. *Modelo de aplicación de etnomatemáticas* Op. cit.

<sup>23</sup> PRESMEG, Norma. "Ethnomathematics in Teacher Education". *Journal of Mathematics Teacher Education* (Hidelsberg, Alemania), 1(1) (1998), págs. 317-339.

<sup>24</sup> BISHOP, Alan. *Enculturación Matemática*. Barcelona: Paidós, 1999, pág. 239.

<sup>25</sup> OLIVERAS, María Luisa y ALBANESE, Veronica. "Etnomatemáticas en Artesanías de Trenzado: un modelo metodológico para investigación". *Bolema* (Rio Claro, Brasil), 26(44) (2012), págs. 1295-1324.

<sup>26</sup> GAVARRETE, María Elena. *Modelo de aplicación...* Op. cit.,

<sup>27</sup> OLIVERAS, María Luisa. *Etnomatemáticas...* Op. cit.,

<sup>28</sup> GAVARRETE, María Elena. *Modelo de aplicación...* Op. cit.,

<sup>29</sup> GOETZ, Judith y LECOMPTE, Margaret. *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Ediciones Morata, 1988, págs. 280.

<sup>30</sup> CABRERA, Isaac. "El análisis de contenido en la investigación educativa: propuesta de fases y procedimientos para la etapa de evaluación de la información". *Pedagogía Universitaria* (Cuba), 14(3) (2009), 71-93.

<sup>31</sup> ALBANESE, Veronica; OLIVERAS, María Luisa y PERALES,

Francisco Javier. "Etnomatemáticas en Artesanías de Trenzado: Aplicación de un Modelo Metodológico elaborado". *Bolema* (Rio Claro, Brasil), 28(48) (2014), págs. 1-20.

<sup>32</sup> ALBANESE, Veronica; OLIVERAS, María Luisa y PERALES, Francisco Javier. "Modelización matemática del trenzado artesanal". *Revista Epsilon* (Córdoba, España), 29(81) (2012), págs. 53-62.

<sup>33</sup> OLIVERAS, María Luisa y ALBANESE, Veronica. "Etnomatemáticas en Artesanías de Trenzado: un modelo metodológico para investigación". *Bolema* (Rio Claro, Brasil), 26(44) (2012), págs. 1295-1324.

## EN BUSCA DE IDENTIDAD: PROYECTO DE INICIACIÓN A LA INVESTIGACIÓN BASADA EN LAS ARTES EN SECUNDARIA

ALICE BAJARDI y MARÍA DOLORES ALVAREZ RODRÍGUEZ

Universidad de Granada

### 1. INTRODUCCIÓN

Hablar de conocimientos, de habilidades cognitivas, de aprendizaje, sin abordar el problema de la estructura de la identidad personal es poco fiable o cuanto menos falaz. La educación, tanto en contextos formales como no formales, no puede olvidar el binomio conocimientos-identidad que es una combinación inseparable. El riesgo es promover un aprendizaje no significativo, no compartido por los estudiantes, ajeno a sus vidas reales, como algo que no aporta nada a sus identidades personales y que, desde luego, no las valora. Desde la educación artística queremos transmitir conocimientos que puedan ser procesados por los estudiantes con su propia manera de aprender, hacer que se conviertan en parte de la propia identidad cultural y se puedan utilizar de una manera crítica.

Pensando en esto, planteamos el proyecto “En Busca de Identidad”, que forma parte del proyecto más amplio de Iniciación a la Investigación e Innovación en Secundaria en Granada, a un grupo de alumnos de 4º de ESO y 1º de Bachillerato.

### 2. OBJETIVOS

El objetivo general del proyecto es incorporar el alumnado en el proceso de Investigación Basada en las Artes y crear o afianzar un lazo entre Secundaria, Universidad y Museos. Los objetivos específicos del proyecto “En Busca de Identidad” son:

- Proporcionar la base para la lectura de imágenes y obras de arte, desarrollando la capacidad de razonamiento, de observación y de comparación;
- Desarrollar habilidades de observación e interacción con la realidad como un proceso artístico;
- Fomentar la reflexión sobre la propia identidad

en relación con los demás a través del uso de lenguajes artísticos;

- Reconocer y valorar el Patrimonio como base de la identidad.

- Superar los estereotipos de la representación y de la auto-representación a través del uso de varias herramientas y metodologías.

Los objetivos transversales son:

- Romper las barreras que existen entre la educación formal y la no formal y atribuirles roles compartidos;
- Afinar la capacidad de interacción y colaboración, trabajando en equipo y fomentando la socialización también fuera del aula;
- Desarrollar capacidades de autocrítica, autonomía y la capacidad de aprender a aprender.

### 3. METODOLOGÍA

La metodología que utilizamos para llevar a cabo este proyecto se basó en la Investigación Basada en las Artes (IBA) que consiste en el uso del proceso artístico, en todas las diferentes formas y expresiones artísticas, como forma primaria de la comprensión y el examen de la experiencia de los investigadores y las personas que se involucran en sus estudios (McNiff, S., 1999). La Investigación Basada en las Artes es un enfoque metodológico que tiene ciertas aplicaciones en las Ciencias de la Educación por el que optamos en este caso porque nos permitió abordar el problema de la representación identitaria y conceptualizar la idea de patrimonio en constante revisión.

En el desarrollo de este proyecto se plantearon cuatro sesiones y se propusieron una serie de talleres que permitieron a los participantes tratar diferentes aspectos

del arte, especialmente del arte contemporáneo. Se dio mayor realce a los ejemplos y las actividades de retrato y autorretrato para descubrir que, a través de las diferentes posibilidades representativas y autorrepresentativas, es posible experimentar la identidad. Experimentamos el retrato y el autorretrato como “biografía visual” y como “metáfora”, investigándonos y contándonos, a través de diferentes medios y categorías conceptuales, haciendo hincapié en la trayectoria individual de cada uno, su propia historia, su identidad (Bajardi, 2012). Las sesiones se llevaron a cabo entre la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada y el Centro José Guerrero de Granada durante la exposición de W. Christenberry “No son fotografías, son historias” (figura 2).

### 3.1. Las sesiones y sus resultados

El proyecto “En Busca de Identidad” fue elegido por un grupo de 10-15 alumnos de varias escuelas secundarias en Granada y nuestro primer encuentro se celebró en la Facultad de Ciencias de la Educación de Granada. Durante esta primera reunión se presentaron los espacios, las herramientas, los objetivos, analizándolos y experimentándolos a través de lenguajes artísticos como el dibujo, la fotografía, el arte de acción, la proyección y la superposición de

imágenes y obras de arte (figura 1). Entre la primera y la segunda sesión hemos mantenido la comunicación a través de Internet e intercambiamos material visual, sobre todo fotos, que, durante la segunda sesión, reelaboramos gracias a la utilización de otras formas de expresión artística como la pintura, la costura, el collage, el frottage y grottage.

La segunda sesión también fue especialmente importante para analizar y sumergirnos en la búsqueda de la identidad personal, en relación con el objeto y el patrimonio. Esto fue posible gracias a una serie de ejercicios y experiencias estéticas basadas principalmente en la performance y la narración. La tercera sesión fue fundamental para definir el concepto de identidad personal, esta vez poniéndola en relación con los demás, a través de procesos metafóricos que se han expresado a través del uso de un lenguaje visual, verbal y corporal, el uso de la fotografía y del video. La última reunión que hicimos se llevó a cabo en el Centro José Guerrero de Granada durante la exposición “No son fotografías, son historias” (Romero et al., 2013). Guiados por el responsable de Difusión, Pablo Ruiz, vivimos desde cerca, y en otro contexto diferente a la educación formal pero a ello relacionado, como la identidad de las personas, a menudo expresada a través de retratos y autorretratos figurativos, puede



Fig. 1. Alice Bajardi y Dolores Álvarez Rodríguez. I Sesión experimentando lenguajes visuales. Fotografía digital. 2014. Facultad de Ciencias de la Educación, Granada.

materializarse y expresarse a través de las cosas, de los objetos. Además esta sesión en el museo fue muy interesante para analizar, a través de la inquietud y la poética del artista, W. Christenberry, las problemáticas relacionadas con la identidad (figura 2). Los estudiantes participaron de una manera activa y les pedimos comentarios visuales de esta experiencia conclusiva a través de un foto-ensayo.

para superar los estereotipos de la representación y de la auto-representación, presentes y evidentes en los retratos y en los autorretratos ejecutados por los alumnos durante la primera sesión.

Además enseñamos como la educación formal y la educación no formal pueden acercarse o converger en sinergia atribuyéndoles roles compartidos. También estimulamos la capacidad de interacción y colaboración tanto de los alumnos como de las investigadoras,

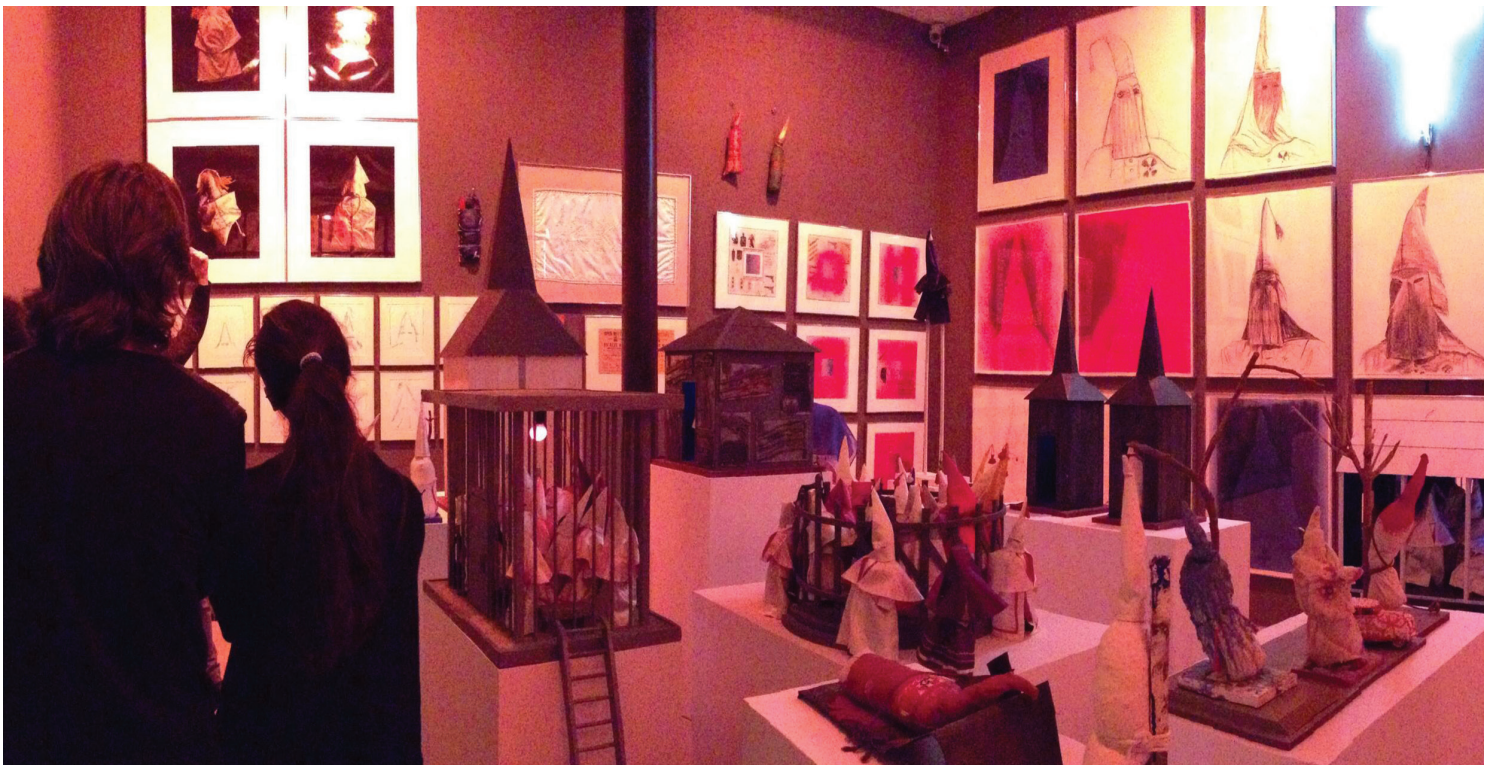


Fig. 2. Alice Bajardi. La identidad y sus problemáticas: descubriendo la investigación artística de Christenberry. Fotografía digital. 2014. Centro José Guerrero, Granada.

#### 4. DISCUSIONES Y CONCLUSIONES

A través de varios ejercicios y experiencias estéticas logramos proporcionar la base para la lectura de imágenes y obras de arte, desarrollando la capacidad de razonamiento, de observación y de comparación. Con este proyecto fomentamos la reflexión sobre la propia identidad en relación con los demás. Además experimentamos como desde la propia identidad personal es posible reconocer y valorar el patrimonio y también como desde el patrimonio es posible reflexionar sobre nuestra identidad. Utilizamos muchos lenguajes artísticos y ejemplos de varios artistas, lo cual fue útil

trabajando en equipo y fomentando la socialización también fuera del contexto formal de educación/trabajo.

El Proyecto de Iniciación a la Investigación e Innovación en Secundaria en Andalucía ha tenido mucho éxito tanto en las Facultades de la Universidad de Granada como en otros Centros, como los del CSIC. Nuestra propuesta “En Busca de Identidad” generó gran interés y entusiasmo en los estudiantes, sus familias y sus profesores, que demostraron la intención de continuar la relación los investigadores de la Facultad de Ciencias de la Educación, y con el Centro

José Guerrero de Granada. A través de encuestas al alumnado descubrimos que los estudiantes vivieron el proyecto no solamente como un acercamiento al mundo del arte sino más bien como una participación, “vivir el arte desde dentro”.

Eso refuerza nuestra idea que la educación artística y la Interpretación del Patrimonio van más allá de la mera información o transmisión de datos acerca del medio interpretado; adquiere valor educativo en la medida en que resultan significativos para los alumnos y los educadores, en la construcción de la identidad individual, profesional y grupal, ayudando a los individuos a reconocerse a sí mismos a través de una mayor comprensión del entorno o, con el proceso inverso, a reconocer a lo que los rodea a través de una mayor conciencia de sí mismos. (Bajardi y Alvarez-Rodriguez, 2014; Gutierrez-Perez, 2012).

## NOTAS

<sup>1</sup> BAJARDI, Alice. “*Identity by the object: an educational project using portrait and self-portrait to build identities*”. En: Creative processes and childhood-oriented cultural discourses. Universidade de Aveiro, 2012, págs. 73-77. Disponible en: <http://congresoarte-ilustracion.web.ua.pt/wp-content/uploads/2012/12/proceedings-AICVEIP.pdf#page=73> [14/01/2015]

<sup>2</sup> BAJARDI, Alice y ALVAREZ-RODRÍGUEZ, Dolores. “Contribuciones de la educación artística a la construcción de la identidad profesional docente: competencias básicas y comunicativas”. *Historia y Comunicación Social*, 18 (2014), págs. 615-626.

<sup>3</sup> MCNIFE, Shaun. *Art-based research*. Jessica Kingsley Publishers, 1998.

<sup>4</sup> GUTIERREZ-PÉREZ, Rosario. “Educación Artística y Comunicación del Patrimonio”. *Arte, Individuo y Sociedad*, 24(2) (2012), págs. 283-299.

<sup>5</sup> ROMERO, Yolanda. et al. *William Christenberry: no son fotografías, son historias*. Fundación MAPFRE, 2013.



# EL PAPEL DE LA LEY Y DE LA EDUCACIÓN EN LA CONSERVACIÓN DE LOS BIENES DE INTERÉS CULTURAL. EL CASO DE LA SIERRA SUR DE JAÉN.

**ANTONIO LUIS BONILLA MARTOS**

**Universidad de Granada**

## 1. LA LEY COMO GARANTE DE LA CONSERVACIÓN DEL PATRIMONIO HISTÓRICO

### 1.1. Introducción

La experiencia acumulada a lo largo de los años, ha hecho necesario dotarse de una serie de medidas legales, no sólo de carácter administrativo sino también civil y penal, con el objeto de evitar el continuo expolio y destrucción al que se ha visto sometido el patrimonio histórico español.

Con la redacción de normas de ámbito estatal y autonómico, y la imposición de sanciones civiles y penales, se ha tratado de salvaguardar el rico patrimonio de nuestro país.

Sin embargo, y a pesar del desarrollo normativo aprobado en los últimos años, se ha visto que resulta insuficiente para el fin al que estaba destinado, ya que continúa el deterioro y la pérdida de bienes que integran ese patrimonio, con la venta de objetos pertenecientes al mismo en el mercado negro, y la destrucción de yacimientos arqueológicos como consecuencia de remociones de terreno o por la práctica de excavaciones clandestinas a la búsqueda de restos arqueológicos.

Los asentamientos de la zona objeto de estudio en la zona del Víboras no son ajenos a estas amenazas, que han dado lugar a la pérdida de algún bien patrimonial, especialmente por la existencia de canteras o por la construcción de inmuebles sin ningún tipo de estudio previo sobre la existencia de restos arqueológicos en el solar en el que se va a edificar.

Este panorama aún sombrío, debería hacernos reflexionar y buscar medidas alternativas o complementarias a las legales para evitar que este tipo de acciones continúen. Sin duda, la concienciación y la implicación ciudadana, junto a campañas educativas en los centros escolares, dirigidas a sensibilizar a los alumnos sobre la importancia de los bienes que integran nuestro patrimonio, constituirán el mejor medio preventivo para la conservación del mismo. Será necesario, por tanto, la formación de docentes en este campo, que transmitan sus conocimientos a los alumnos. Algunas universidades, como ha sido el caso de la de Granada, han incorporado la asignatura de Patrimonio Histórico y Cultural, a sus planes de estudios de Grado en Educación Infantil y Primaria en la Facultad de Ciencias de la Educación.

### 1.2. Legislación Estatal

A nivel estatal la normativa que regula y protege el patrimonio español viene recogida en la Ley 16/1985, de 25 de junio, del Patrimonio Histórico Español, y en su respectivo Reglamento, aprobado por el Real Decreto 111/1986, de 10 de enero, de desarrollo parcial de la Ley 16/1985, de 25 de junio, del Patrimonio Histórico Español.

Con la aprobación y publicación de estas normas se dio respuesta a la necesidad de redactar una ley nueva, más adecuada a las necesidades y exigencias de protección y enriquecimiento de los bienes que integran nuestro patrimonio, supliendo los

vacíos legales que se habían ido detectando a lo largo del tiempo en que estuvo en vigor la anterior Ley de Patrimonio Histórico Artístico de 13 de mayo de 1933 que con el paso de los años se había ido quedando totalmente obsoleta y desfasada.

La Ley 16/1985, vino a rellenar esas lagunas, al consagrar una nueva definición de Patrimonio Histórico Español, ampliando su extensión, tal como se recoge en el artículo 1, a “los inmuebles y objetos muebles de interés artístico, histórico, paleontológico, arqueológico, etnográfico, científico o técnico. También forman parte del mismo el patrimonio documental y bibliográfico, los yacimientos y zonas arqueológicas, así como los sitios naturales, jardines y parques, que tengan valor artístico, histórico o arqueológico”.

Además de estas leyes, aprobadas para adaptarse a las nuevas circunstancias sociales y políticas de la sociedad española, y que regulan con carácter general la defensa del patrimonio, aún perviven otras específicas en algún campo histórico, como es el caso del Decreto de 22 de abril de 1949, sobre protección de los castillos españoles, que en su breve articulado deja patente la defensa de los castillos contra su destrucción, reconociéndolos como bienes integrantes del patrimonio español, independientemente del estado de conservación en el que se encuentren. Resulta curiosa la ampulosidad de la redacción de su prólogo, que representa claramente el momento en el que fue escrito con enaltecimiento de los valores patrios, del que recogemos un extracto: “Una de las notas que dan mayor belleza y poesía a los paisajes de España es la existencia de ruinas de castillos... son evocación de la historia de nuestra Patria en sus épocas más gloriosas; y su prestigio se enriquece con las leyendas que en su entorno ha tejido la fantasía popular. Cualquiera pues, que sea su estado de ruina, deben ser objeto de la solicitud de nuestro Estado, tan celoso en la defensa de los valores espirituales de nuestra raza”.

### 1.3. Legislación Autonómica

Actualmente, y dando cumplimiento a lo preceptuado en el artículo 68 del Estatuto de Autonomía de Andalucía, la competencia en materia de protección del patrimonio histórico, artístico y monumental, arqueológico y científico está transferida

a nuestra región, salvaguardando las competencias que correspondan al estado y a los municipios.

A nivel autonómico, nuestra Comunidad, dispone de una amplia legislación que regula este campo:

- Decreto 19/1995, de 7 de febrero, que aprueba el Reglamento de Protección y Fomento del Patrimonio histórico de Andalucía.
- Decreto 168/2003, de 17 de junio, que aprueba el Reglamento de Actividades Arqueológicas.
- Ley 14/2007, de 26 de noviembre, del Patrimonio Histórico de Andalucía, que vino a derogar a su antecesora, la Ley 1/1991, de 3 de julio, de Patrimonio Histórico de Andalucía.

## 2. PROTECCIÓN Y CONSERVACIÓN DEL PATRIMONIO HISTÓRICO Y CULTURAL DESDE LA NORMATIVA EDUCATIVA

La educación se encuentra regulada en España por leyes estatales y autonómicas, que establecen el modelo a seguir, en el que se definen los principales aspectos curriculares: objetivos, contenidos, competencias básicas, estándares, evaluación, etc. recogiendo entre su articulado la necesidad de protección y conservación del patrimonio.

Entre los objetivos de la educación primaria, la letra h de la Ley Orgánica 2/2006 de Educación (LOE) señalaba “Conocer y valorar su entorno natural, social y cultural”. Con la nueva redacción introducida por la Ley Orgánica 8/2013, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE), se ha modificado sustancialmente el contenido de dicho precepto, al suprimirse la palabra valorar, lo que ha reducido el ámbito cualitativo del mismo, quedando la redacción circunscrita a: “Conocer los aspectos fundamentales de...las Ciencias Sociales, la Geografía, la Historia y la Cultura”.

A nivel autonómico, la Orden de 17 de marzo de 2015, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Primaria en Andalucía, al igual que el anterior Decreto 230/2007, recoge dentro del bloque de contenidos del Área de Ciencias Sociales, que es necesario abordar contenidos y actividades

relacionadas con el medio natural, la historia, la cultura y otros hechos diferenciadores de Andalucía para que sean conocidos, valorados y respetados como patrimonio propio y en el marco de la cultura española y universal”.

Pero sin duda, en donde aparece de forma más clara la Protección del Patrimonio es en la Orden de 10 de Agosto de 2007, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Primaria en Andalucía. En su Anexo I, sobre enseñanzas propias de la Comunidad Autónoma de Andalucía para la Educación Primaria, hay programado dentro del Área del Medio Natural, Social y Cultural, varios núcleos temáticos, y entre ellos tenemos uno dedicado al Patrimonio de Andalucía, entre cuyo contenido y problemática más relevante aparece literalmente el siguiente texto, bastante expresivo sobre la necesidad de su protección y preservación: “... Por otro lado, es importante tener en cuenta el carácter limitado y frágil de gran parte de los bienes patrimoniales, lo que los convierte, en bienes en estado crítico, que es necesario preservar e integrar en los contextos sociales actuales. Por ello, es conveniente ir planteando, también a los estudiantes el debate sobre las relaciones, entre conservación del patrimonio, disfrute del mismo y desarrollo económico y social, fomentando a este respeto, su responsabilidad como ciudadanos actuales”. Y entre los problemas que aparecen en el contenido del artículo, para desarrollar este núcleo temático en el aula, tenemos para el 2º ciclo, la siguiente pregunta, a la que será necesario dar una respuesta adecuada, por parte del profesorado y el alumnado:

- ¿Podemos contribuir a la conservación de los monumentos de nuestra ciudad?
- ¿Cómo se puede hacer compatible nuestro disfrute con la conservación del patrimonio?

Tal como vemos, fue preocupación de los legisladores recoger en la normativa que regula la educación en primaria, la importancia del conocimiento, conservación y protección de nuestro patrimonio.

### 3. BIENES DE INTERÉS CULTURAL EN LA SIERRA SUR DE JAÉN

Un total de 48 bienes de diversas categorías, pertenecientes a los diez municipios de la Sierra Sur de Jaén, gozan de la consideración de Bien de Interés Cultural,

### 4. MECANISMOS PARA LA PROTECCIÓN DEL PATRIMONIO

Con más de cuarenta bienes inmuebles inscritos por la UNESCO como patrimonio Mundial de la Humanidad, España dispone de uno de los conjuntos monumentales más extensos y diversos de todo el mundo, sólo superado por Italia y China (en 2014), lo que debe hacer que nos sintamos orgullosos, y al mismo tiempo, que reflexionemos sobre la responsabilidad que su conservación y protección implica, tanto para las instituciones públicas como para los ciudadanos de a pie.

A la vista de este importante patrimonio histórico que atesoramos en España, resulta necesario plantear un interrogante:

¿Se ponen hoy en día los medios adecuados en nuestro país para la defensa del patrimonio?

Aunque en los últimos años el avance en este campo ha sido notable, aún nos queda mucho camino por recorrer, prácticamente seguimos en mantillas, sólo en determinadas ciudades de una cierta entidad con un subsuelo rico en restos arqueológicos, se lleva a cabo un programa regulado de excavaciones, con un plan urbanístico en el que se recogen las zonas de especial protección, con informes técnicos de arqueólogos previos a la ejecución de cualquier obra, con intervenciones directas de la administración para que esto se cumpla. Sin embargo, y a pesar de que la legislación es la misma para todos los municipios, en muchos casos las normas se trasgreden, especialmente en localidades pequeñas, dónde aún no se da a estos objetos la importancia y la consideración que merecen, no sólo ya por su valor histórico, sino por el mismo ministerio de la ley. Una cita del profesor Fernando

<b>ALCALÁ LA REAL (12)</b>				
Yacimiento de la Mesa	Zona arqueológica	03/04/2007		
Fortaleza de la Mota e iglesia	Monumento	04/06/1931		
Castillo. Recinto amurallado	Monumento	22/06/1993		
Torre de Charilla	Monumento	22/06/1993	05/05/1949	Castillos
Torre del Cascante	Monumento	22/06/1993	05/05/1949	Castillos
Torre del Cortijo de los Pedregales	Monumento	22/06/1993	05/05/1949	Castillos
Torre del Cerro Gordo	Monumento	22/06/1993	05/05/1949	Castillos
Torre de la Moraleja	Monumento	22/06/1993	05/05/1949	Castillos
Torre de Fuente Álamo	Monumento	22/06/1993	05/05/1949	Castillos
Torre de la Dehesilla	Monumento	22/06/1993	05/05/1949	Castillos
Torre del Norte	Monumento	22/06/1993	05/05/1949	Castillos
Conjunto histórico de...	Conjunto histórico			
<b>ALCAUDETE (8)</b>				
Casa Consistorial	Zona arqueológica			
Casa Consistorial	Monumento	24/10/2004		
Iglesia Mayor de Santa María	Monumento	04/06/1931		
Castillo	Monumento	27/06/1993	05/05/1949	
Recinto amurallado	Monumento	22/06/1993	05/05/1949	
Torre de la Harina	Monumento	22/06/1993	05/05/1949	Castillos
Torre de los Ajos	Monumento	22/06/1993	05/05/1949	Castillos
Torre del Moro	Monumento	22/06/1993	05/05/1949	Castillos
<b>CASTILLO DE LOCUBÍN (6)</b>				
Yacimiento de Cabeza Baja de Encina Hermosa	Zona arqueológica	15/06/2004		
Castillo de Villeta o de Cuevas	Monumento	22/06/1993	05/05/1949	Castillos
Torre de las Ventas o de Encina Hermosa	Monumento	22/06/1993	05/05/1949	Castillos
Torre del Puerto	Monumento	22/06/1993	05/05/1949	Castillos
Torre de la Cogolla	Monumento	22/06/1993	05/05/1949	Castillos
Torre de las Mimbres	Monumento	22/06/1993	05/05/1949	Castillos
<b>FRAILES (0)</b>				
<b>FUENSANTA (2)</b>				
Torre del Cerro del Algarrobo	Monumento	22/06/1993	05/05/1949	Castillos

**SECCIÓN 2 - PATRIMONIO Y ENSEÑANZA OBLIGATORIA: CALIDAD Y FORMACIÓN DEL PROFESORADO**

Torre del Cortijo de la Torre	Monumento	22/06/1993	05/05/1949	Castillos
<b>JAMILENA (1)</b>				
Iglesia parroquial Ntra. Sra. de la Natividad	Monumento	15/02/1994		
<b>MARTOS (10)</b>				
Conjunto histórico	Conjunto histórico	26/08/1983		
Torre del cerro de la Atalaya	Monumento	29/06/1985		Castillos
Castillo de la Peña de Martos	Monumento	05/05/1949	29/06/1985	Castillos
Torre del Castillejo de Belda	Monumento	05/05/1949	29/06/1985	Castillos
Iglesia de Santa Marta	Monumento	23/09/1980		
Fuente Nueva	Monumento	12/07/1985	23/10/2007	
Antigua Cárcel	Monumento	04/06/1931		
Castillo de los Carvajales	Monumento	05/05/1949	22/06/1993	
Recinto Amurallado	Monumento	05/05/1949	22/06/1993	
Castillo de Torrevíboras	Monumento	05/05/1949	22/06/1993	
<b>TORREDELCAMPO (7)</b>				
Torre "Torreolvidá"	Monumento	22/06/1993	05/05/1949	Castillos
Muralla del cerro Miguelico	Monumento	22/06/1993	05/05/1949	
Torre de la Muña	Monumento	22/06/1993	05/05/1949	Castillos
Castillo del Berrueco	Monumento	22/06/1993	05/05/1949	Castillos
Torre del cortijo de los Salineros	Monumento	22/06/1993	05/05/1949	Castillos
Torre de Villagordo	Monumento	22/06/1993	05/05/1949	Castillos
Castillo de Castril	Monumento	22/06/1993	05/05/1949	
<b>VALDEPEÑAS (1)</b>				
Castillo de Susana	Monumento	22/06/1993	05/05/1949	
<b>VILLARES, LOS (1)</b>				
Palacio del Vizconde de los Villares	Monumento	28/10/2008		

Fuente: Ministerio de Cultura. Catálogo de Bienes Culturales Protegidos. Bienes Inmuebles. [www/mcu.es/bienes/](http://www/mcu.es/bienes/).

Quesada Sanz, una de las máximas autoridades en el estudio en nuestro país de la cultura ibérica es expresiva de ello, “sólo en los últimos años se ha destruido un noventa por ciento más de patrimonio arqueológico que en los 2000 años anteriores”.

Testimonios documentados de destrucción del patrimonio en nuestro país tenemos muchos, pero circunscribiéndonos a la zona objeto de estudio del presente trabajo, tenemos como ejemplos:

- En Fuensanta, el caso de una cantera de áridos, que con el conocimiento y la avenencia de las autoridades competentes, está poniendo en peligro un



sanciones que se recogen en la ley del Patrimonio Histórico por las infracciones cometidas, aunque en muchos casos, al final da la impresión de que sólo se trata de algo programático sin que en la práctica tenga aplicación alguna.

Como vemos, a pesar de la existencia en nuestro país de una extensa regulación de normas para la defensa del patrimonio e incluso de la catalogación de algunos bienes, ello no impide su destrucción, por lo que pensamos que no podemos acogernos sólo a la ley para defender nuestro patrimonio sino que se deben buscar otros cauces para armonizar protección y desarrollo económico de la sociedad, encontrando



Fig. 1 y 2. Recinto ibérico del Algarrobo (Fuensanta) en situación de grave riesgo por la existencia de una cantera. Atalaya de Martos destruida. Fotografías autor.

yacimiento arqueológico ibérico, muy bien conservado y no excavado, el del Algarrobo, y los restos de una torre medieval considerada como Bien de Interés Cultural.

- En Martos, el asunto resulta aún más flagrante, ya que la Atalaya de Martos, que goza de la misma catalogación jurídica que el bien anterior, según se recoge en el catálogo de Bienes de Interés Cultural de la Junta de Andalucía que podemos consultar por internet, ya no existe tras ser impunemente destruida, al realizar una remoción de tierras en el lugar en el que se encontraba enclavada, sin que a nadie se le exigieran responsabilidades por ello, a pesar de la elevadas

un punto de confluencia e inflexión entre ambos que permita su coexistencia.

Somos conscientes de la imposibilidad de conservar adecuadamente y actuar sobre un patrimonio tan extenso e importante, como es el de nuestro país, pero en muchos casos su puesta en valor genera riqueza para la zona y concienciación entre la ciudadanía de su importancia, no sólo histórica sino también económica, pongamos por caso el ejemplo de Almedinilla (Córdoba) o Píñar (Granada), poblaciones cuya economía en la actualidad se ha visto reactivada gracias a su patrimonio histórico.

Unas políticas adecuadas de conservación e integración en las poblaciones del patrimonio histórico y cultural, y una concienciación por parte de todos los factores sociales, tanto, políticos como vecinales de estas localidades, han hecho de ellas ejemplo modélico a seguir, y han reactivado las maltrechas economías locales, con la creación de puestos de trabajo en la hostelería, comercios, etc.

Es fundamental dar a conocer a la población, los restos arqueológicos que integran nuestro patrimonio histórico utilizándolos como recurso educativo. Desde la educación y la enseñanza se va concienciando a los individuos sobre la importancia de su conservación. Una educación adecuada y políticas de difusión con la puesta en valor de estos bienes serán la mejor arma para su preservación.

Los docentes forman una parte importante de este engranaje y tienen en sus manos, el que las generaciones futuras tomen conciencia de la importancia de este bien que es finito, ya que una vez destruido habrá desaparecido para siempre.

Quiero recalcar la necesidad de proteger este importante legado patrimonial testigo de nuestro pasado, del que somos garantes y que ha sufrido a lo largo del tiempo el olvido y la dejadez de la propia administración, y el expolio y destrucción por parte de personas e instituciones, a veces por ignorancia y otros por intereses, para lo que ha sido necesario dotarse de unos medios e instrumentos legales para su preservación mediante la aprobación de normas estatales y autonómicas y la creación de figuras especiales, como es el caso de los Bienes de Interés Cultural.

## NOTAS

- ADROHER AROUX, Andrés. M. *La Cultura Ibérica*. Granada: Edita Diputación de Granada, 2002.
- BLÁZQUEZ MARTÍNEZ, José M. *Historia de España Antigua*. Hispania Romana. Madrid: Ediciones Cátedra, 1988.
- BONILLA MARTOS, Antonio L. *Estudio y protección de los*

*restos arqueológicos de la Sierra Sur de Jaén y su uso como recurso didáctico*. Granada: 2014.

- CALVO AGUILAR, Carlos y MURCIA SERRANO, Juan E. “El castillo del Víboras: Eje fundamental de comunicaciones entre Jaén y Granada” En: TORO CEBALLOS, Francisco y RODRÍGUEZ MOLINA, José. *III Estudios de Frontera*. Jaén: Edita Diputación Provincial de Jaén, 2000, págs.149-165.
- CAÑO DORADO, Teodoro “Historia de la Comarca de Víboras (II)” En: *Faro 2000*. Jaén: 2000, págs. 26-32.
- CASTRO LÓPEZ, Marcelo. “Época romana (S. II a.ne.–IV d.n.e.)” En: SALVATIERRA CUENCA, Vicente (Ed.) *Guía Arqueológica de la campiña de Jaén*, Granada: Ediciones El Legado Andaluzí, 1995, págs. 19-29.
- CRESPO GARCÍA, José M. “Algunas cuestiones sobre los modelos de asentamiento ibérico en la cuenca alta del río Víboras. Martos (Jaén)” En: *Arqueología Espacial*. Teruel: 1994, págs.206-221.
- CRESPO GARCÍA, José M. *Asentamientos Prehistóricos, Protohistóricos e Históricos en el curso alto del arroyo Salado de Porcuna*. Jaén: Edita Diputación de Jaén, 1984.
- DOMINGO, Inés, BURKE, Heather y SMITH, Claries. *Manual de campo del arqueólogo*. Barcelona: Editorial Ariel, 2007.
- ESLAVA GALÁN, Juan. *Castillos y atalayas del Reino de Jaén*. Jaén: Riquelme y Vargas Ediciones, 1989.
- FERNÁNDEZ GARCÍA, María I., RUIZ PARRONDO, Antonio y CHICHARRO CHAMORRO, José L. *Una Mirada al Jaén Romano, Guía de la Exposición*. Jaén: Edita Museo Provincial, 2002.
- JIMÉNEZ COBO, Martín. “Vías romanas en la provincia de Jaén” En: *Visitas al Patrimonio Histórico provincial de Jaén*. Jaén: Edita Colegio Oficial de Arquitectos de Jaén, 2000, págs. 68-73.
- LÓPEZ MOLINA, Manuel. *Historia de la Villa de Martos en el siglo XVI*. Jaén: Edita Universidad de Jaén, 1996.
- MALUQUER DE MOTES, Juan. “La necrópolis de la loma del Peinado, Casillas de Martos (Jaén)”, En: *Programa de Investigaciones Protohistóricas*, Universidad de Barcelona. Barcelona: 1984, págs. 159-191.

• NIETO ALBERT, Luis. M. “Geología. Un paisaje de bonitos Colores” En: ORTEGA BUENO, Miguel (Coord.). *Jaén pueblos y ciudades: Fuensanta*, Jaén: Edita Diario Jaén, 1997, págs.1063-1064.

• OLMO LÓPEZ, Antonio. *Las Subbéticas Islámicas de Jaén y Granada. Evolución territorial. De los antecedentes romanos a la conquista cristiana*. Jaén: Edita Diputación Provincial de Jaén,

Instituto de Estudios Giennenses, 2001, págs. 68-69.

- RISQUEZ CUENCA, Carmen. “Arqueología Historia Antigua. Tucci Vetus y Colonia Augusta Gemella” En: ORTEGA BUENO, Miguel (Coord.). *Jaén pueblos y ciudades, Martos*, Jaén: Edita Diario Jaén, 1997, págs. 1887-1899.
- ROMERO DE TORRES, Enrique. “Antigüedades romanas e íberas de Castillo de Locubín y Fuensanta de Martos en la provincia de Jaén” En: *Boletín de la Real Academia de Historia*, T.LXIV, Madrid: 1917, págs. 564-575.
- RUIZ RODRÍGUEZ, Arturo “Arqueología e Historia Antigua”, En: ORTEGA BUENO, Miguel (Coord.). *Jaén pueblos y ciudades: Fuensanta*, Jaén: Edita Diario Jaén, 1997, págs. 1069-1071.
- SERRANO DELGADO, José M. *La Colonia Romana de Tucci*. Jaén: Edita Asociación Artístico Cultural Tucci, 1987.
- VILLALTA, Diego (de). *Historia de la antigüedad y fundación de la Peña de Martos 1579*. Madrid: Edita G. Hernández, 1929. (Ed. Facsímil, Jaén: Edita Asociación Artística y Cultural Tucci, 1983).



## EL ARTE COMO MEDIO PARA APRENDER LA DIVERSIDAD. UNA PROPUESTA TRANSVERSAL

EVA FERNÁNDEZ DEL CAMPO BARBADILLO, CAYETANA IBÁÑEZ LÓPEZ, IRENE LÓPEZ ARNÁIZ, SERGIO ROMÁN ALISTE y ANA ESTHER SANTAMARÍA  
 Universidad Complutense de Madrid / Grupo TRAMA

### 1. EL ARTE COMO MEDIO PARA APRENDER LA DIVERSIDAD. UNA PROPUESTA TRANSVERSAL

Decía el poeta, artista y pedagogo indio Rabindranth Tagore que, puesto que nuestros niños han nacido en otro tiempo, no debemos limitar su enseñanza a nuestros propios conocimientos.

El grupo de investigación “Trama”, con sede en la Universidad Complutense de Madrid, lleva años trabajando sobre el arte de la Época Contemporánea, desde la perspectiva del multiculturalismo con el convencimiento de que, en plena época de la mundialización, es necesario ampliar los horizontes de nuestro conocimiento a las culturas tradicionalmente excluidas del discurso dominante. Trece investigadores de siete universidades estudian, desde ámbitos distintos del conocimiento (Historia del Arte, Filosofía, Lingüística, Antropología Y Bellas Artes), las profundas transformaciones que ha sufrido el arte contemporáneo, provocadas por el contacto con otras culturas. Esta situación ha conducido a una nueva visión del universo, provocando un acercamiento del pensamiento occidental al pensamiento oriental, y dando lugar a una cultura que sólo puede ser “mestiza”. El equipo investigador analiza los procesos y mecanismos de hibridación mediante los que se ha producido la ruptura de la asociación inmediata y exclusiva entre lugar, cultura e identidad, analizando los nuevos métodos de aproximación a la contemplación estética, que esta nueva realidad exige.

Aunque el trabajo académico y la reflexión científica que el equipo desempeña tienen como objetivo primero la investigación básica, orientada contribuir al conocimiento y a la especulación teórica y metodológica, en el ámbito universitario y museístico,

en los últimos meses, los resultados alcanzados hasta ahora en nuestra trayectoria investigadora como equipo, y los objetivos que a corto plazo nos marcamos, nos han hecho ver la posibilidad y creer en la necesidad de dar una salida práctica a los resultados científicos teóricos alcanzados también en la Escuela. Para ello estamos desarrollando un proyecto piloto que supondrá la base de una serie de actividades transversales a distintas materias de Educación Primaria y ESO, y que parten de dos convicciones:

1. La urgente necesidad de fomentar en nuestros jóvenes el conocimiento de las otras culturas y el respeto por la diferencia.
2. El convencimiento de que la educación estética debe ser un objetivo de las “humanidades” en la enseñanza.

A partir de la experiencia en estética intercultural del grupo TRAMA la propuesta propone desarrollar, a través de la “educación estética”, un nuevo criterio de orientación y de reforma del conjunto de las materias de “Humanidades”, partiendo de la idea de que a través de la sensibilización estética se puede fomentar la sensibilidad respecto a los problemas del entorno: la injusticia social, el desarraigo, la diversidad, o el respeto al entorno natural y la biodiversidad, con el convencimiento, además, de que sobre estos temas, a menudo muchas culturas tradicionalmente alejadas de la nuestra tienen muchas cosas que enseñarnos.

La actividad concreta que aquí se presenta trata de acercar a los estudiantes de Enseñanza Obligatoria al patrimonio y a las artes plásticas de India, centrando la atención en la presencia formal y simbólica que el árbol tiene en él. A través de el comentario y análisis de obras (se propone en concreto una miniatura hindú y una escultura budista en las que se representan genios arbóreos de fertilidad) los docentes pueden orientar a los alumnos de diversas materias en cuestiones relevantes tanto para el conocimiento de los contenidos de las asignaturas (Literatura, Ciencias Naturales, Historia y Geografía, Educación Para la Ciudadanía, Plástica, Música...etc) como para el debate sobre temas que en relación con ellos se suscitan. El trabajo transversal se puede centrar en cuatro ejes que aquí se plantean:

## 2. EL VALOR PEDAGÓGICO DE LA ENSEÑANZA ARTÍSTICA EN LA NATURALEZA COMO MEDIO PARA EL AUTOCONOCIMIENTO: EL CASO DEL PROYECTO EDUCATIVO SANTINIKETAN

*“Para mí, la tabla de multiplicar está inscrita sobre los pétalos de las flores y en las nervaduras de las hojas”,* decía en 1921 el premio Nobel de literatura Rabindranath Tagore en una conferencia centrada en su pensamiento pedagógico<sup>1</sup>. Como colofón a su discurso acabó recomendando a su auditorio un sólo principio educativo: salir del aula en busca del árbol, como símbolo de la naturaleza y de la inmensa potencialidad de recursos didácticos que ofrece<sup>2</sup>. En la cultura india el árbol ha sido considerado tradicionalmente uno de los lugares de encuentro por excelencia, y en concreto el espacio más indicado para la transmisión estructurada del conocimiento<sup>3</sup>. Aunque esta consideración se ha mantenido ininterrumpidamente en India hasta nuestros días, es necesario destacar que la irrupción de la colonización británica desde finales del siglo XVIII conllevó una imparable modernización de corte urbano, con el correspondiente cambio de paradigma educativo, que desplazó a las formas vernáculas hacia espacios más reducidos y menos representativos para el conjunto de la sociedad. La colonización proporcionó, no obstante, diferentes mecanismos de intercambio

cultural que permitieron el surgimiento de un proyecto pedagógico como el que representa Santiniketan, fundado por Rabindranath Tagore en Bengala en 1901<sup>4</sup>.

La institución educativa de Santiniketan puede considerarse heredera del pensamiento pedagógico ilustrado y romántico europeo que fue transportado a India con la colonización, aunque la forma con que se llevó a cabo muestra una deuda innegable con la idealización de las tradiciones pedagógicas indias basadas en el retiro en el bosque. La escuela de Tagore en Santiniketan se convirtió de este modo en un referente de la compatibilidad de la educación moderna con las formas nativas en India. Pero no sólo para este país, puesto que la popularidad de Rabindranath Tagore en Europa durante el periodo de entreguerras otorgó una fama indudable a sus planteamientos educativos entre los renovadores de la pedagogía de principios de siglo<sup>5</sup>. Entre los factores que propiciaron tal consideración se encuentra la fuerte implicación que fue cobrando la enseñanza artística como base pedagógica en el medio natural. Si bien el desarrollo de la actividad plástica, musical o corporal como herramientas pedagógicas habían estado estrechamente ligadas a esas corrientes renovadoras de la pedagogía desde el siglo XIX, lo cierto es que el proyecto de Santiniketan alcanzó fama por desarrollarlas en un contexto estrictamente natural muy alejado de centros urbanos.



Fig. 1. Clase al aire libre en Santiniketan, E.O. Hoppé, 1929.

Retomando las palabras de Tagore que reclamaban la búsqueda del árbol como lugar de enseñanza, podría añadirse que no sólo se refería a él como espacio de cobijo simbólico sino también como medio didáctico en sí mismo. Por ejemplo, los alumnos de la escuela de Santiniketan eran animados a conocer las especies arbóreas del entorno y a establecer una relación estrecha con ellas mediante la observación directa.<sup>6</sup> Concretamente, cada chico debía tomar a su cuidado un árbol en particular, fomentando su contemplación atenta para tomar conciencia de los cambios que experimenta con el paso de las estaciones y los años. En lo posible, el ejemplar debía ser plantado por el alumno en el mismo día de su cumpleaños, acto que indudablemente potenciaba el vínculo entre ambos. La finalidad educativa de esta propuesta tiene una estrecha relación con el verbo crecer, y en un sentido probablemente muy próximo de aquél referido por el filósofo y teórico de la educación John Dewey, como continuidad de experiencias<sup>7</sup>. La observación del crecimiento orgánico de la naturaleza puede ir en tal sentido acompañada al proceso de autoconocimiento, y tener de este modo una dimensión pedagógica fundamental: la de la construcción de la identidad en relación al entorno. Ese espacio circundante era, en Santiniketan, un contexto natural al que se había dotado de un fuerte calado estético, abierto a influencias artísticas y culturales foráneas.

Por ello, la propuesta que aquí se presenta toma como ejemplo el proyecto de Santiniketan por constituir un modelo que integra el valor educativo de la naturaleza con la importancia integradora del arte, siendo ambos dos elementos muy adecuados para la incorporación de la diversidad y el consecuente conocimiento de la propia identidad.

### 3. ABRAZAR LOS ÁRBOLES PARA DEFENDER EL BOSQUE

El árbol es un elemento que goza de una prolija simbología en casi todas las culturas de la tierra. Unas veces aparece como elemento cosmológico y otras como alegría de vida o conocimiento. Originario y vital, se corresponde universalmente con el principio generador, femenino y materno. La relación que se

establece entre el árbol y la mujer es especialmente explícita en el mito indio. Un trasunto que es trasladado con profusión a la escultura a través de la figura de la vrksika, también llamadas surasundari o yaksi. “Están de pie, apoyadas contra los árboles, los abrazan y de este modo se convierten en un aspecto del árbol expresando la interpretación de la planta y del ser humano. El árbol depende de la mujer para su fertilidad, al igual que ésta depende del árbol”<sup>8</sup>.



Fig. 2. Yakshi, Genio arboreo, stupa I de Sanchi, siglo I, The British Museum .

Ceñirse a los árboles, igual que las yaksis, es el gesto elocuente que viene usando el movimiento indio Chipko (abrazo) desde comienzos de los años 70 para defender los árboles amenazados. La profunda relación que pervive en India entre la naturaleza y la existencia cotidiana vuelve a ser de nuevo una excusa para plantear, entre los alumnos de los cursos escogidos para realizar el proyecto que propone Tramamundi, la importancia de la mirada del otro en la preservación de la biodiversidad que ofrecen las áreas boscosas. Porque al contemplar un árbol se pone de manifiesto la unidad potencial del bosque, uno de los ecosistemas más emblemáticos por su simbología cultural y su relevancia en la conservación de la vida de nuestro planeta. Y, por otra parte, uno de los espacios más amenazados y, cada vez, más escasos.



Fig. 3. Mujeres del movimiento Chipko abrazándose a los árboles.

¿Por qué hay que abrazar el bosque? Porque los bosques son una fuente de riqueza primordial para los hombres. Proporcionan numerosos productos útiles para el consumo: madera, corcho, resina, esparto, miel, setas, trufas, bayas, caza. Por otra parte, protegen las cuencas hidrográficas, ayudan a conservar los suelos, previenen avalanchas e inundaciones, regulan el clima, purifican el agua y fijan el CO<sub>2</sub>. De otro lado, como ecosistema, protegen la vida de numerosos animales y plantas, -muchas de ellas fundamentales para la farmacopea-. Y son el hogar de más de 300 millones de personas.

Algunos de estos valores se pueden medir fácilmente en términos económicos, pero otros, los que entran dentro del marco de lo ambiental, son complejos de traducir en cifras monetarias. Por ejemplo, los bienes ambientales son intangibles y su riqueza no se traduce en dinero, ya que su carácter es social, cultural o emocional como, por ejemplo, la apreciación estética de un paisaje. Estos beneficios sociales rebasan ampliamente en importancia la función económica de las áreas forestales y son inseparables de su utilidad esencial<sup>9</sup>.

La visión eminentemente crematística de estos lugares hace que se vean amenazados de forma irreversible muchas veces. Los bosques desaparecen por

causas de origen natural como los incendios provocados por rayos, por las inundaciones o por sequías. Sin embargo, la mayoría de los perjuicios derivan de la acción humana, pues la evolución de los bosques va de la mano del progreso del hombre. Las principales causas de deforestación debidas a la intervención del hombre proceden: de la tala legal no sostenible, de la tala ilegal, de la explotación de otros productos no madereros como combustibles y minería, del desmonte de zonas forestales,- para destinarlas después a la agricultura, ganadería, industria o edificación-, de los incendios provocados, de las plagas invasoras y de la contaminación<sup>10</sup>.

Para poder llevar a cabo un aprovechamiento de los bosques sin poner en peligro su pervivencia se debe tender a una explotación sustentable de los mismos. Sustentabilidad o sostenibilidad es un término que resulta familiar hoy en día. La sostenibilidad contempla el desarrollo, el consumo y la explotación de los bienes naturales sin que sean comprometidos los intereses y el patrimonio de futuras generaciones y sin poner en peligro la regeneración de los recursos naturales utilizados. En este punto, la educación interdisciplinar es un lugar de tránsito inapelable. Desde la transversalidad que promueve Tamamundi se muestra a los alumnos, -a través del abrazo de la yaksi-, que el bosque es origen y unidad en la diversidad. Una unidad indisoluble a la que ha de accederse a través de diversas disciplinas, porque reúne matices tan diversos como ser sumidero de CO<sub>2</sub>, garante de biodiversidad y construcción cultural plagada de significados que ha acompañado al hombre desde la más remota antigüedad.

#### 4. LA NARRATIVIDAD ORAL Y PLÁSTICA COMO HERRAMIENTA DIDÁCTICA

Si el árbol es símbolo de aprendizaje, no conviene olvidar que también es considerado como uno de los puntos de encuentro más relevantes. Bajo sus ramas se dan cita algunos de los acontecimientos más importantes de la vida de las comunidades rurales: el ritual, la asamblea de ancianos, el mercado y también los cuentacuentos, que llegan a reunir a una vasta audiencia a su alrededor. Su antigua sabiduría es

manejada con habilidad por estos narradores, que se convierten en la prueba evidente de la fuerza con la que la oralidad continúa existiendo en India.

En una sociedad donde el número de analfabetos es muy elevado, resulta lógico que la oralidad continúe vigente y llena de vida. Sin embargo, y dejando a un lado el interesante debate entre literatura y oratura<sup>11</sup>, la oralidad ha sido cultivada desde hace siglos tanto en los ámbitos cultos como en los más populares en India. Tradicionalmente existe el oficio de los cuentacuentos, quienes han sido los encargados de conservar este arte hasta la actualidad, representando las historias míticas y populares, así como los hechos más recientes, como noticias del ámbito político y social. Su éxito como medio de difusión se debe a su carácter nómada, lo que les confiere la habilidad de llegar hasta los rincones más remotos de este subcontinente. Por este motivo han sido los protagonistas de varias campañas de educación ciudadana promovidas desde el gobierno y destinadas a mejorar la higiene, la salud, la seguridad o la organización familiar<sup>12</sup>. Sus espectáculos poseen la característica habitual en India de aunar varias disciplinas, como: el ritual, la música, el canto, la danza, el teatro y la pintura, en pos de la expresión artística. La característica fundamental de esta comunidad de narradores son sus pinturas en rollos, que ilustran visualmente lo que cuentan y les otorgan el nombre genérico de los portadores de rollos, aunque según las zonas adquieren una denominación concreta y características diferentes. En Bengala, por ejemplo, son conocidos como los Patua, y es habitual que sean ellos mismos los que realicen los pigmentos y el papel, utilizando el formato vertical característico.

Aunque se desconoce el origen de la figura del cuentacuentos, ésta puede rastrearse de manera continuada hasta el siglo III a.C., gracias a los yacimientos arqueológicos del primer arte budista, como por ejemplo el recinto de Sanchi. Su deambular por este extenso territorio durante siglos, pasando de generación en generación sus conocimientos, han creado una corriente de historias que se encuentran fuertemente arraigadas en las culturas locales, conformando su identidad.

La propuesta que aquí se presenta se basa en la

aproximación al arte narrativo tradicional indio como herramienta para reflexionar sobre nuestra propia cultura y nuestro entorno, por medio del contraste. Para ello, la perspectiva predominante deberá ser una aproximación multidisciplinar, que ayudará a señalar las diferencias y encontrar concomitancias, y a crear un diálogo donde se fomenta la curiosidad y el conocimiento, para los más pequeños, los estudiantes de Primaria, desde el juego de narrar e ilustrar un cuento popular indio. Y para los estudiantes de ESO a través del visionado y comentario de una película, que muy bien podría ser “El Río” de Jean Renoir; una obra que muestra, precisamente, como esta cultura está fuertemente imbuida por los cambios del ciclo estacional y vital, destacados por las distintas festividades estivales que se insertan, a su vez, en el ritmo del fluir del río y en los cambios de cada época, a través de las imágenes de la flora en sus distintas fases<sup>13</sup>.

La actividad de los cuentacuentos ha sufrido pocas transformaciones a lo largo del tiempo, en parte, debido a la preservación especializada de estos círculos profesionales que utilizan la transmisión oral y la memoria como herramientas fundamentales. No obstante, la cultura india siempre ha sentido una atracción indiscutible hacia la narratividad. En ella se revela su concepción del cosmos y del mundo, así como su manera de entender la sucesión del tiempo y los cambios que conlleva en la vida.

Son muchas las historias en las que los árboles aparecen como protagonistas. Si recordamos la leyenda de la vida de Buda, cada acontecimiento destacado: como el nacimiento, la iluminación, el primer sermón o la muerte; se desarrolla al amparo de un determinado árbol sagrado. También los cuentos populares ofrecen varios ejemplos de su presencia, si bien su papel se flexibiliza enormemente. En muchos casos se destaca su papel como punto de encuentro, como en el caso de Monkey Photo, en el que un mono roba una cámara de fotos a unos turistas y se dedica a capturar imágenes de la fauna de la jungla, para terminar exponiendo sus imágenes en las ramas de un gran árbol al que todos los animales acuden. Este cuento en concreto presenta la peculiaridad de estar ilustrado con las pinturas tradicionales de un patua de Bengala<sup>14</sup>.



Fig. 4. Cuentacuentos en Bengala Occidental.

## 5. ARTE, CUERPO Y NATURALEZA EN DANZA

“¿Cómo aprender las reglas de la arquitectura si desconocemos las reglas de la música, que organizan el tiempo, mientras que el ritmo rige la armonía del Universo?”<sup>15</sup>. Esta es una de las cuestiones que le planteó un sabio a un rey indio cuándo éste le pidió que le enseñara a esculpir dioses. Según el sabio no se podían conocer las técnicas de la escultura sin conocer primero las de la pintura, y éstas no podían entenderse sin saber cómo se ordena el espacio según las normas de la arquitectura. Esta leyenda muestra lo arraigada que está en la tradición india la interrelación de las artes, todas forman parte de ese universo común en el que unas y otras interactúan siendo la materialización misma de la naturaleza.

El origen común de las artes se evidencia en sus fundamentos teóricos, aplicables bajo los mismos parámetros a cualquier manifestación artística. El concepto estético fundamental del arte indio: *rasa*<sup>16</sup>, se ha configurado a partir de un capítulo del *Nāṭya Śāstra*

(Tratado de danza)<sup>17</sup> y de comentarios posteriores a dicho texto; en él están codificados los gestos de las manos (*mudrās*), las posturas del cuerpo y las expresiones del rostro que debe realizar el bailarín, el actor, o el personaje esculpido o pintado, según el tipo de estado anímico que quiera representar.

Teniendo presente esta interrelación de las artes, y mostrando la constante presencia que la naturaleza tiene en la cultura india, hemos planteado una propuesta transversal que pretende sensibilizar a los alumnos sobre el valor y conservación del entorno natural. Y proponemos a continuación algunas actividades que tienen como objetivo la aproximación a la naturaleza a través de diversas disciplinas artísticas, estableciendo el cuerpo como elemento común entre ellas, motivando así una experiencia vivencial del arte y de la naturaleza.

A partir del principio estético de *sāṅgīya* (“correspondencia visual”), una de las seis normas del arte o *Sadanga*<sup>18</sup>, se puede establecer una correspondencia entre partes del cuerpo humano y elementos de la naturaleza. No se trata tanto de un parecido realista, como de una correspondencia de sentimientos, a la manera de la metáfora en literatura. El rostro de Buda es ovalado, puro y perfecto como un huevo, su cuello como una caracola, pues es el foco de una voz profunda, y las piernas de las mujeres pueden ser firmes como el tronco de un banano o flexibles y de andares sensuales como la trompa de un elefante<sup>19</sup>.

Esta correspondencia establecida por *sāṅgīya* se puede sugerir también con el cuerpo, que puede caminar con andares sensuales y flexibles, convirtiendo sus piernas en auténticas trompas de elefante, o mantenerse firme como el tronco de un árbol. Involucrando al cuerpo humano nos adentramos en la danza india, regida por el mismo código gestual que las artes plásticas. Una de las características fundamentales del arte indio es su capacidad narrativa, pues esos gestos, junto a la actitud corporal, la expresividad del rostro, el movimiento y el ritmo, tanto de la danza como de la propia composición plástica, permiten que las bailarinas, esculturas o pinturas, dancen historias. Partiendo de gestos de la danza india que representen elementos naturales como animales, insectos, flores o el

agua, trabajamos la expresividad corporal intentando que, a través de su propia experiencia, el alumno conecte con la naturaleza y con la creación artística. Se trata de que experimente con su cuerpo esas mismas analogías formales y de sensaciones que proponía sādṛsya. Después realizamos una actividad plástica mediante la cual, utilizando todo tipo de materiales, el alumno crea una figura humana en la que cada parte del cuerpo se corresponde con un elemento de la naturaleza. Esta correspondencia no se limita ya al nivel formal, pues parte de la propia experiencia del alumno que ha creado y experimentado previamente, con su propio cuerpo, esas mismas analogías.



Fig. 5. Gestos del lenguaje mudo de la danza india que representan el árbol (tripata-ka), la hoja (ardha-pata-ka) y la flor (sola-padma). Bailarina Sohini Roychowdury.

Esta experiencia vivencial del arte y de la naturaleza a través de la danza facilita la percepción de ese ritmo o chanda<sup>20</sup> que según el sabio de la leyenda rige el universo. El mismo ritmo que da lugar a la danza, y que es en esencia una especie de aliento vital, de “impulso de la naturaleza”, inherente a cualquier manifestación artística, a cualquier ser vivo, a la naturaleza misma, y en definitiva, a la propia vida. Ese mismo ritmo que desencadena la danza cósmica del Śiva Nātarāja, danza mediante la cual el dios crea el universo, metáfora también de la creación artística.

## NOTAS

<sup>1</sup> TAGORE, Rabindranath. “L'École d'un Poète”. *L'Éducateur*, 11 de junio de 1921, Año LVII, No. 12, pag. 196.

<sup>2</sup> Ibid. pág. 197.

<sup>3</sup> *La relación tradicional entre maestro y discípulo* (guru-śi-ya paramparā) ha llegado a ser considerada en sí misma como un vínculo arbóreo. Ver IVEKOVIĆ, Rada. “Árbol o rizoma”. En: MAILLARD, Chantal (Ed.). *El árbol de la vida. La naturaleza en el arte y las tradiciones de La India*. Barcelona: Kairós, 2001, págs. 81-82.

<sup>4</sup> Para una introducción a Santiniketan y las bases pedagógicas de su proyecto, puede consultarse la fuente con que la escuela de Rabindranath Tagore fue conocida en Occidente: PEARSON, W.W. Morada de Paz (Shantiniketan). *La Escuela de Rabindranath Tagore en Bolpur* (trad. de Zenobia Camprubí de Jiménez). Madrid: [Imprenta de Fortanet], 1919. Descargable en <http://archive.org/details/moradadepazshanti00pear>

<sup>5</sup> Entre ellos Maria Montessori, Pierre Bovet o Édouard Claparède, y filósofos preocupados por la reforma educativa, como Bertrand Russell. En España la faceta pedagógica de Tagore era plenamente conocida y muy apreciada en el marco de la Institución Libre de Enseñanza.

<sup>6</sup> TAGORE, Rabindranath. “Random reflections on Santiniketan School”. *The Visva-Bharati Quarterly*, Vol. XVII, 2 (1951), págs. 92-93.

<sup>7</sup> DEWEY, John. *Experiencia y educación* (ed. de Javier Sáenz Obregón y trad. de Lorenzo Luzuriaga). Madrid: Biblioteca Nueva, 2004, pág. 79.

<sup>8</sup> VATSYAYAN, Kapila, “La ecología y el mito indio”. En: MAILLARD, Chantal (ed.). *El árbol de la vida. la naturaleza en el arte y las tradiciones de la India*, Barcelona, Kairós, 2001, pag. 103.

<sup>9</sup> Sobre el intangible forestal: ROSEMBUJ, Tulio, “Intangibles y recursos naturales”, en *Hacia una nueva economía de los bosques*, Op. cit., págs. 10-16.

<sup>10</sup> Existen una serie de causas subyacentes de la degradación de los bosques que están conectadas entre sí y que fueron recogidas en las deliberaciones llevadas a cabo por el FIB (Foro Intergubernamental sobre los Bosques) en el año 2000. Éstas son: La pobreza; la carencia de pautas de tenencia segura de la tierra; el reconocimiento insuficiente en la legislación y la jurisdicción nacionales de los derechos y las necesidades de las comunidades indígenas y locales que dependen de los bosques; las políticas intersectoriales inadecuadas; la infravaloración de productos forestales y los servicios ecosistémicos; la falta de participación; la falta de buena gobernanza; la ausencia de clima económico favorable que facilite el manejo forestal sostenible; el comercio ilegal; la falta de capacidad; la carencia de un entorno propicio tanto en el plano nacional como internacional; las políticas nacionales

que distorsionan los mercados y fomentan la conversión de las tierras forestales a otros usos, en FAO, Estado de los bosques del mundo, 2012, pag. 18.

<http://www.fao.org/docrep/016/i3010s/i3010s.pdf>

<sup>11</sup> PRAT FERRER, Juan José. “Oralidad y oratura”. *Simposio sobre literatura popular*, Urueña: Fundación Joaquín Díaz, Diciembre 2010, págs. 15-30.

<sup>12</sup> FRUZZETTI, Lina y ÖSTÖR, Ákos. *Singing Pictures. Art and Performance of Naya's Women* (Cat. Exp.). Lisboa: Museu Nacional de Etnologia, 2007.

<sup>13</sup> RENOIR, Jean. *El Río*. 1951, 99 min.

<sup>14</sup> WOLF, Gita. *Monkey Photo*. Chennai: Tara Books, 2010 (ilustrado por Swarna Chitrakar).

<sup>15</sup> AMADO, Pierre, introducción a BARBEY, Adélaïde (ed.), *Inde Ladack-Bhoutan*, Paris, Hachette, 1987, cit. en FERNÁNDEZ DEL CAMPO, Eva. *Las pinturas de Ajanta. Teatro de la naturaleza en la India clásica*, Madrid, Abada, 2007, pág. 126.

<sup>16</sup> Rasa (“sabor”) es la cualidad esencial del arte indio, aquello que provoca que cualquier obra se considere verdaderamente artística. Cfr. MAILLARD, Chantall y PUJOL, Oscar, *Rasa. El placer estético en la tradición india*, Palma de Mallorca: India Books, 1999; y FERNÁNDEZ DEL CAMPO, Eva. *Cánones del arte indio*. Madrid: Abada, 2013.

<sup>17</sup> MUNI, Bharata, Nāyaśāstra. *Tratado fundamental de poética, composición y artes escénicas* (ed. GONZÁLEZ CRUZ, Iván), Valencia: Letra Capital, 2013.

<sup>18</sup> Sadanga (“seislimbos”), son seis normas o cánones fundamentales del arte indio. Recopiladas en el comentario que Yasodara hizo al Kāmasūtra, un tratado que se ocupa fundamentalmente de la seducción y de las técnicas eróticas

<sup>19</sup> Cfr. TAGORE, Abanindranath, *Arte y anatomía hindúes*, Schapire. Buenos Aires, 1965, págs. 25-57 y 123-128; y FERNÁNDEZ DEL CAMPO, Eva. *Cánones...* Op. cit., págs. 61-101.

<sup>20</sup> Tagore añadió chanda (ritmo) a los seis cánones o sadanga, estableciendo que toda obra de arte debe poseer un ritmo interior (TAGORE, Abanindranath. *Arte...* Op. cit., págs. 87-88).



## CLAVES PARA LA EDUCACIÓN PATRIMONIAL DEL CONJUNTO MONASTERIAL DE SAN MILLÁN DE LA COGOLLA

**IGNACIO GIL-DÍEZ USANDIZAGA**

Universidad de La Rioja

### 1. CONSIDERACIONES PATRIMONIALES SOBRE EL CONJUNTO MONASTERIAL

Como punto de partida deben analizarse las razones o consideraciones que llevaron a cabo la declaración del conjunto monástico de San Millán de la Cogolla como Patrimonio de la Humanidad en el año 1997<sup>1</sup>. Olaia Fontal<sup>2</sup> señala como una de las claves de patrimonialización la de ser el resultado de una selección entre otros bienes con características reseñables. En el caso de los monasterios emilianenses su excepcionalidad procede de dos aspectos. Por un lado de su continuidad y antigüedad en el tiempo. La tradición indica como origen de estos monasterios la vida de un hombre santo que habitó entre los siglos IV y V y la existencia de una comunidad monástica, establecida bajo regla, que desarrolla su actividad, con seguridad documental, entre los siglos X al XIX. Tras esta última fecha se rehace, con el control de otra orden monástica, esa continuidad a finales del siglo XIX hasta nuestros días.

Por otro la distinguida actividad cultural de estos cenobios, especialmente en lo que se refiere a la aparición de uno de los primeros testimonios escritos en dos lenguas todavía hoy en uso.

Si atendemos a los valores que encierran los monasterios emilianenses incidiré en la referencia a los viejos parámetros establecidos por Riegl<sup>3</sup> todavía hoy, como veremos, en parte vigentes. Los que el maestro austríaco vinculase al pasado tienen una clara presencia en este conjunto. Me refiero a aquellos que aluden a la simple antigüedad del mismo y a su relación con la historia como conocimiento científico. Los más de mil quinientos años de tradición que atesoran los monasterios, dato de suficiente antigüedad, pueden constatarse con la presencia de varios sarcófagos

paleocristianos reutilizados hoy todavía alojados en el Monasterio de Suso (arriba) que Schlunk<sup>4</sup> situase en el siglo IV. Por suerte para nosotros la contribución a la ciencia histórica de estos edificios sigue siendo constante aunque, como indicaré, se ven muy limitadas por la falta de campañas de intervención prolongadas. Igualmente, aquellos que Riegl señala como contemporáneos, ilustrarían su utilización, su carácter instrumental. En la actualidad parte de estas construcciones albergan una comunidad de monjes agustinos que custodian el Monasterio de Yuso (abajo). Además en esta edificación se ubican diferentes espacios dedicados a la celebración de reuniones científicas así como un establecimiento hotelero.

Ballart y Tresserras<sup>5</sup> retomando a Riegl y en un ejercicio de síntesis identifican con el valor de uso estas utilidades contemporáneas a las que añaden aquellas que eran para el historiador vienés pertenecientes al pasado y que se vinculaban con el saber científico. Hoy el conjunto emilianense sigue, como he indicado, siendo objeto de la investigación científica en muy diversos ámbitos vinculados a la rehabilitación de sus edificios pero también a su ingente producción cultural en el pasado<sup>6</sup>.

Del mismo modo, los valores artísticos que Ballart y Tresseras denominan “de forma” y que responden a una ampliación de la consideración artística que Riegl indicase, tienen en San Millán una importancia destacada. La consideración de sus restos medievales es capital en el conocimiento del arte prerrománico del siglo X así como en la presencia del primer románico del XI. Evidentemente, también lo son sus aportaciones a la escultura románica o a las

manifestaciones artísticas en general de los siglos XVI al XVIII.

El valor simbólico, señalado por estos autores como aquél capaz de establecer asociaciones más allá de la evidencia material del bien, presenta múltiples referencias en estos conjuntos. Cuestiones vinculadas a la espiritualidad, la comunicación o las estructuras de poder, son, entre otras, algunas de las múltiples opciones simbólicas presentes en el legado de este conjunto.

El resto de las claves que Fontal señala deben ser tenidas en cuenta por su fuerte implicación en los aspectos educativos que nos ocupan. Me refiero a la identidad y la herencia. En este sentido, debido a la fuerte carga simbólica antes mencionada, los monasterios emilianenses comprenden una raigambre local intensa que no deja de ser trascendente y trascendida por su carácter cosmopolita. Conceptos como el de aprendizaje y transmisión del conocimiento y, de nuevo, de comunicación, a través de una herramienta que denominamos lengua, saltan de esa identidad propia de una o varias comunidades autónomas hasta ser consideradas un bien capaz de sensibilizar a cualquier ser humano.

Pero para alcanzar algunas conclusiones didácticas es preciso que se analice este conjunto de forma detallada.

## 2. EL MONASTERIO DE SUSO

Del antiguo Monasterio de san Millán denominado Suso hoy solo nos resta su iglesia. Esta construcción adherida a la montaña es un edificio realmente singular, una especie de palimpsesto de la historia emilianense despojado de casi todo aquello que en su momento lo compuso. La función religiosa del edificio origen de una comunidad de monjes que seguían la estela de un anacoreta, por tanto de un santuario, no puede dejar de lado su importancia como transmisor de la cultura y espacio donde convivieron algunas de las lenguas que hoy se hablan en España.

Las dificultades de interpretación del Monasterio de Suso o arriba son notables. Las intervenciones rehabilitadoras intensas que han pesado

sobre este conjunto no han dejado de sucederse desde los años treinta del pasado siglo. La construcción luce absolutamente desnuda despojada de cualquier edificación aneja así como de toda ornamentación que no tenga una clara vinculación con lo tectónico o que presente dificultades de modificación debido a su peso o significado<sup>7</sup>.

De este modo los visitantes de cualquier edad y origen que acudan a visitar en la actualidad Suso, sin los conocimientos propios del especialista, deben servirse exclusivamente de una explicación verbal, sin el apoyo de ningún otro recurso para la interpretación de algo tan despojado.

¿Cuál es la significación principal de este espacio procedente de la Alta Edad Media? Antes de proseguir es necesario insistir en que todo el conjunto emilianense tiene un referente principal que lo identifica con un bien patrimonial de contenido inmaterial: la lengua. De forma fundamental la lengua castellana pero también con la lengua vasca. No hay duda que este es el principal elemento cohesionador de todo este conjunto. Incluso el principio que, por mor de una subordinación inconsciente y colectiva, actúa como referencia para sus visitantes. Será pues necesario que este principio aglutinante que, sin duda, contribuyó de manera decisiva a la calificación internacional de Patrimonio a un nivel planetario, sea el concepto con el que deba arrancar cualquier explicación del bien en su conjunto.

Es necesario explicar el origen de esas lenguas y el porqué de su ubicación en San Millán. La referencia lingüística debe conducirnos, sin duda, hacia sus hablantes.

Considero pues que como elemento básico para poder explicar el conjunto monasterial desde sus orígenes es necesario hacer alusión a la vida monástica y sus orígenes. A la tradición eremítica, a la vida de San Emiliano y la vida de los monjes en la Alta Edad Media. Todo esto es más que evidente aún hoy. El edificio desnudo no puede ocultar su situación en la ladera de una montaña y su carácter constructivo como un elemento unido a unas cuevas horadadas en la misma. Este sentido hagiográfico y comunitario presenta, no obstante, grandes problemas de comprensión para

cualquier espectador. O faltan lugares de habitación o esas comunidades vivían en un medio muy pobre y poco coherente, constructivamente hablando, con la iglesia que conservamos. También, es posible, que esa vida comunitaria y su especial concepción religiosa tengan escaso significado para un individuo de nuestro tiempo.

La ausencia de las estructuras del resto del monasterio de Suso no permite percibir hoy “in situ” la labor de los monjes por casi ningún visitante. Como es lógico es preciso entender la actividad cultural de los monasterios medievales. Su papel como transmisores y difusores de la cultura debe contribuir a poder valorar el edificio. Deben darse a conocer al visitante las producciones emilianenses. Sus magníficos códices del siglo X entre los que aparecen esas primeras palabras escritas. Cómo se realizaron en ese conjunto, el porqué de su “transcripción” en este lugar, su relación con la vida monástica y la razón de porqué los monjes podían dedicarse, en un medio tan hostil, a labores propias del ámbito del conocimiento.

En este punto, cualquier planteamiento educativo requerirá de alguna simulación que reconstruya un espacio de vivienda, que ilumine como pudo ser esa iglesia vacía y que refleje la vida y las producciones de sus antiguos habitantes de su habla y de sus creencias. Será importante explicar visualmente algo que sólo sabemos parcialmente. He mencionado la transposición<sup>8</sup> como el camino necesario para poder restablecer un verdadero plano educativo. Desgraciadamente, en el caso del Monasterio de Suso se necesita todavía un proyecto completo y ambicioso de reconocimiento arqueológico y de identificación de elementos existentes en el entorno de esta iglesia y sus cuevas.

Hasta que todo esto se materialice, y de alguna forma habrá de hacerlo desde esa doble vertiente virtual y científica, es necesario considerar el conjunto desde su potencial actual. La iglesia del Monasterio de Suso presenta, como ya he indicado, una estructura compleja que sirve, perfectamente, como elemento introductor, por su contacto directo con las cuevas, con el eremitismo rupestre.

Por otra parte el cenotafio de San Millán, obra de finales del siglo XII, situado en una capilla construida junto a la cueva en ese mismo momento ofrece la magnífica posibilidad, a través de la escultura, de aproximar tanto a la vida del anacoreta como para hablar del valor de la reliquia y de los portentos atribuidos al cuerpo del santo.

La arquitectura existente, de difícil interpretación, muestra en el arco de herradura y, se contraposición, el arco de medio punto, sus mayores posibilidades. Considero necesario, más allá de las polémicas establecidas en torno a este elemento arquitectónico<sup>9</sup> atribuir al arco de herradura un valor de identidad con un ente -lo hispánico- hoy inexistente, y explicar este concepto. La utilización de este elemento arquitectónico por diferentes pobladores de la Península Ibérica con religiones distintas y hoy situados en dos estados distintos – España y Portugal- permite entablar una viva relación con nuestro tiempo. Constatar, mediante la utilización de un arco que irremediamente, se equipara al mundo islámico en el inconsciente colectivo, con estructuras cristianas o judías, alcanza una dimensión muy útil hoy. Por ello es preciso olvidar términos como el de mozárabe, para el gran público, pues, en mi opinión inducen a error, utilizando el de prerrománico. La ampliación de la iglesia en estilo románico ofrece el contraste necesario para que se pueda establecer la sucesión cultural, las formas y abandonos de las mismas entre el siglo VI y el XI.

### 3. EL MONASTERIO DE YUSO

El Monasterio de Yuso o bajo, por el contrario ofrece una estructura arquitectónica coherente que se identifica con la vida de un gran monasterio entre los siglos XVI al XVIII. La existencia hoy de dependencias como la iglesia, el claustro, el refectorio, la biblioteca permiten que el discurso educativo pueda ser claro. La vida de un monje benedictino de aquella época puede ser entendida mediante la visita a las diferentes dependencias. No obstante el monasterio visible es una construcción posterior al original que debió erigirse a partir de la segunda mitad del siglo XI. Por suerte las recientes intervenciones en el monasterio nuevo han permitido identificar las estructuras del edificio

anterior y, a la espera de los informes arqueológicos finales, podrá constituir una información coherente que explique el origen del edificio y de alguno de los hitos que le acompañan.

Efectivamente, existen importantes referencias históricas y literarias que se vinculan a Yuso. Me refiero a las arquetas de marfil pertenecientes al siglo XII que guardan las reliquias de San Millán y San Felices y a la evocación de la obra de Gonzalo de Berceo, monje del monasterio durante el siglo XIII. La vida religiosa en comunidad y la creación literaria, amén de la producción cultural de los monjes del cenobio, vuelven a ser capitales a la hora de concretar las posibilidades didácticas del conjunto que no deben dejar de indicar que, tanto la obra de Gonzalo de Berceo como las arquetas, se ubicaron en ese viejo monasterio de Yuso que hoy la arqueología ha ido determinando.

Aunque la permanencia de estructuras y bienes muebles y los hallazgos arqueológicos permiten establecer un discurso didáctico coherente que tiene en la vida monástica a su protagonista, debe elegirse un hilo conductor que itinere entre los objetos medievales, los elementos arquitectónicos tardo góticos y clasicistas así como con la creatividad del scriptorium románico y la figura del gran poeta del siglo XIII. Bien es cierto que estas dos últimas cuestiones, los códices y la obra del poeta, debieran ser puestas al alcance de los visitantes de una forma sencilla y clara.

Es interesante para alcanzar la cohesión del discurso didáctico utilizar la obra pictórica de Fray Juan Rizi, pintor del siglo XVII que inunda un parte importante de las estancias del nuevo monasterio. Por otra parte los marfiles de las arquetas constituyen una narración visual muy atractiva de la vida de San Millán. Esta narración debiera ser explicada con otros medios más asequibles para poder ser, parcialmente, reconocidas en la reproducción de los marfiles disponibles al público.

No puede dejar de aludirse, llegados a este punto, a las estructuras del poder. La magnitud de los espacios construidos, la riqueza y despliegue de la ornamentación requieren una explicación de cómo se establecieron dichas estructuras de poder. Del modo en el que los monasterios acumularon propiedades

así como de sus especial gestión y situación en época medieval, moderna y contemporánea.

#### 4. CONCLUSIONES

Los monasterios de San Millán de la Cogolla necesitan un verdadero plan didáctico que pueda actuar de manera coordinada en sus dos ámbitos arquitectónicos. Ofrezco una primera aproximación sobre los conceptos clave que necesitan ser atendidos de manera efectiva.

El estado de los estudios de investigación didáctica sobre los bienes mencionados está todavía en proceso de elaboración. Pese al trabajo llevado a cabo por el programa Emilianensis<sup>10</sup> que se centra en la realización de importantes talleres didácticos, que no se insertan en las visitas sino que las complementan, la gestión didáctica y los programas a desarrollar están comenzando a ser trabajados en profundidad. Para ello es interesante aludir a modelos ya existentes como los desarrollados por el grupo EDIPATRI<sup>11</sup> en su atención a una triple vertiente: docentes y gestores, materiales didácticos y museos. Entendiendo que en el caso de San Millán debe tenerse en cuenta su naturaleza, fundamentalmente arquitectónica y fuertemente intervenida, en la que se integran bienes presenciales y virtuales<sup>12</sup>.

En este sentido se aboga por una integración clara de una didáctica de la historia y origen de la lengua que integre las producciones culturales contempladas en un amplio espectro: iconográficas, decorativas, fonéticas. Para alcanzar estos objetivos, en lo que se refiere a los orígenes del conjunto, serán fundamentales los rasgos procedentes de lo hispánico y su contraposición e integración forzosa en la cultura cristiana occidental, es decir la presencia del arco de herradura y su tradición junto a las formas románicas. En lo que concierne a su evolución posterior, materializada en un edificio tardogótico y clasicista, la comunidad monástica puede tener, como debe hacerlo en todo el conjunto, un claro protagonismo. Sin prescindir de las necesarias aportaciones virtuales que expliquen las primitivas construcciones, hoy desaparecidas y recuperadas por la arqueología así como los objetos-mueble procedentes de aquella,

es interesante buscar en este ámbito arquitectónico más reciente el hilo conductor de la narración visual, representada por los antiguos marfiles y las pinturas barrocas de Rizi.

### NOTAS

<sup>1</sup> La documentación sobre la declaración puede consultarse on line:

<http://whc.unesco.org/en/list/805/> [consulta 17 de mayo de 2014]

<sup>2</sup> FONTAL, Olaia. *La educación patrimonial: teoría y práctica para el aula, el museo e internet*. Gijón: Trea, 2003.

<sup>3</sup> RIEGL, Alois. *El culto moderno a los monumentos. Caracteres y origen*. Madrid: Visor, 1987.

<sup>4</sup> SCHLUNK, Helmut, “Sarcófagos paleocristianos labrados en Hispania”. En *VIII Congreso Internacional de Arqueología cristiana*. Barcelona: CSCIC, 1972, págs. 187-218.

<sup>5</sup> BALLART, Josep y TRESSERRAS, Jordi J. *Gestión del patrimonio cultural*. Barcelona: Ariel, 2010.

<sup>6</sup> La bibliografía sobre los bienes emilianenses y su rehabilitación es abundante véase especialmente:

ARRÚE UGARTE, Begoña y REINARES FERNÁNDEZ, Óscar. “Construcción, ruina, reconstrucción y conservación de la iglesia monasterio de San Millán de la Cogolla de Yuso (La Rioja)”. En *Actas del IV Congreso de Historia de la Construcción*. Cádiz: COOAT, 2005, págs. 87-98.

GIL-DÍEZ USANDIZAGA, Ignacio (Coord.). *VI Jornadas de Arte y Patrimonio Regional. Los Monasterios de San Millán de la Cogolla*. Logroño: IER, 2000.

-VII Jornadas de Arte y Patrimonio Regional. El pintor Fray Juan Andrés Rizi (1600-1681). *Las órdenes religiosas y el arte en La Rioja*. Logroño: IER, 2002.

MARTÍNEZ DEL VALLE, Encarnación, “La aplicación de criterios medioambientales en los planes especiales patrimoniales”. En TUDANCA CASERO, Juan Manuel (Coord.). *Jornadas sobre Arqueología y Arquitectura. Criterios de intervención en el Patrimonio Arquitectónico*. Logroño: IER, 2001, págs. 111-141.

SILVA Y VERÁSTEGUI, Soledad, *Iconografía del siglo X en el Reino de Pamplona-Nájera*. Logroño-Pamplona: IER-Príncipe de Viana, 1984.

-*La miniatura en el Monasterio de San Millán de la Cogolla. Una contribución al estudio de los códices miniados en los siglos XI al XIII*. Logroño: IER, 1999.

<sup>7</sup> ARRÚE UGARTE, Begoña, “Entorno histórico y destrucción de la zona conventual del Monasterio de San Millán de la Cogolla, de Suso (La Rioja)”. *Brocar* (Logroño), 38 (2014), págs. 257-280.

<sup>8</sup> Sobre la transposición didáctica véase:

CHEVALLARD, Yves, *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique, 1998 3ª.

<sup>9</sup> Sobre la polémica en torno al arco de herradura véase:

ARBEITER, Achim, “Alegato por la riqueza del inventario monumental hispanovisigodo”. *Anejos de A-Esp A* (Madrid), XXIII (2000), págs. 249-263.

<sup>10</sup> <http://www.emilianensis.com/index.php> [consulta 18 de mayo de 2014]

<sup>11</sup> ESTEPA GIMÉNEZ, Jesús (Coord.). *La educación patrimonial en la escuela y en el museo: investigación y experiencias*. Huelva: Universidad de Huelva, 2013.

<sup>12</sup> LLEIDA ALBERCH, Margarita, “El patrimonio arquitectónico, una fuente para la enseñanza de la historia y de las Ciencias Sociales”. *Enseñanza de las Ciencias Sociales (Barcelona)*, 9 (2010), págs. 41-50.



## LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN EDUCACIÓN ARTÍSTICA Y CULTURAL EN EL CONTEXTO ESCOLAR EUROPEO

ANA MARÍA GONZÁLEZ-BENITO y JOSÉ MANUEL CALVO DEL OLMO

Universidad Nacional de Educación a Distancia / Universidad Politécnica de Madrid

### 1. LA ENSEÑANZA DE MATERIAS ARTÍSTICAS EN LOS CENTROS ESCOLARES. LA COMPETENCIA CULTURAL Y ARTÍSTICA

Atendiendo a las recomendaciones de la Unión Europea y la OCDE, las competencias básicas deben integrarse en los procesos de enseñanza-aprendizaje y quedar reflejadas en las diferentes programaciones didácticas de todas las asignaturas a lo largo de las diferentes etapas educativas.

En concreto, la Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente<sup>1</sup> de todo ciudadano de la Unión Europea se constituye el marco de referencia de las competencias básicas establecidas en la legislación educativa en España.

En este documento, se enumeran como competencias clave<sup>2</sup>: a) Comunicación en la lengua materna, b) Comunicación en lenguas extranjeras, c) Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología, d) Competencia digital, e) Aprender a aprender, f) Competencias sociales y cívicas, g) Sentido de la iniciativa y espíritu de empresa y h) Conciencia y expresión culturales. Asimismo, se definen como *“aquéllas que todas las personas precisan para su realización y desarrollo personales, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo”*, considerándose todas *“igualmente importantes, ya que cada una de ellas puede contribuir al éxito en la sociedad del conocimiento”*. Por tanto, deben ser adquiridas por el alumnado al término de sus estudios básicos reforzando su aprendizaje y consolidación a lo largo de toda la vida.

En esta línea, en el contexto educativo español, dentro del marco de la Ley Orgánica 2/2006 de Educación<sup>3</sup> (LOE, 2006), se establecieron las enseñanzas mínimas que contribuyen a garantizar el desarrollo de las competencias básicas<sup>4</sup>. Así, se determinaron ocho competencias básicas -competencia en comunicación lingüística, matemática, en el conocimiento y la interacción con el mundo físico, tratamiento de la información y competencia digital, social y ciudadana, cultural y artística, para aprender a aprender y, autonomía e iniciativa personal- que debían ser incorporadas transversalmente en todas las áreas y materias del currículo en la Enseñanza Obligatoria y, en consecuencia, desarrollar y adquirir el alumnado una vez finalizada su escolarización.

Durante el periodo de vigencia de la LOE (2006), los equipos directivos y el profesorado de los centros educativos impulsaron la integración de las competencias en el currículo escolar. Se les ha concedido una gran importancia dentro de los proyectos, planes y programaciones de aula debido a la consideración que su consecución es fundamental para conseguir una verdadera educación integral del alumnado en todos los ámbitos de desarrollo (personal, social, personal y profesional).

Hoy en día, con la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE, 2013), las competencias básicas se reducen principalmente a dos, de carácter estrictamente académico: a) comunicación lingüística y b) matemática, ciencia y tecnología. Estas competencias son las sometidas a evaluación en las pruebas externas de ámbito internacional (PISA, TIMMS, PIRLS o EECL) zinadas por instituciones como la OCDE (Organización

para la Cooperación y el Desarrollo Económico), la Unión Europea, o la IEA (Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo) y parece que sus resultados se han convertido para las Administraciones en un indicador de la mejora de la calidad de la educación; relegando al resto, por las mismas razones, a un segundo plano.

Podemos señalar que en el Preámbulo de esta nueva Ley, se considera esencial “preparación para la ciudadanía activa y la adquisición de las competencias sociales y cívicas [...], y “se aborda esta necesidad de forma transversal al incorporar la educación cívica y constitucional a todas las asignaturas durante la educación básica, de forma que la adquisición de competencias sociales y cívicas se incluya en la dinámica cotidiana de los procesos de enseñanza y aprendizaje y se potencie de esa forma, a través de un planteamiento conjunto, su posibilidad de transferencia y su carácter orientador.”<sup>5</sup> . Asimismo, aborda la importancia de la competencia en comunicación en lenguas extranjeras<sup>6</sup> , la competencia digital<sup>7</sup> y se reitera en el valor de afianzar el espíritu emprendedor para el desempeño de actividades e iniciativas empresariales, especialmente en la Formación Profesional. No obstante, aunque no se detiene en ninguna otra competencia, habrá que esperar a los posteriores desarrollos legislativos y a la definición del currículo en las diferentes áreas y etapas educativas.

Aunque consideramos fundamental incidir en el valor de cada una de las competencias, en este caso, nos centraremos en la denominada en la LOE (2006): “competencia cultural y artística”. Quizás se trata de una de las más minusvaloradas en las pruebas que se encargan de evaluar las competencias adquiridas de los estudiantes del ámbito europeo e internacional y parece que no se le otorga prácticamente valor en la última ley educativa española.

*“El conjunto de destrezas que configuran esta competencia se refiere tanto a la habilidad para apreciar y disfrutar con el arte y otras manifestaciones culturales, como a aquellas relacionadas con el empleo de algunos recursos de la expresión artística para realizar creaciones propias; implica un conocimiento básico de las distintas manifestaciones culturales y artísticas, la aplicación de*

*habilidades de pensamiento divergente y de trabajo colaborativo, una actitud abierta, respetuosa y crítica hacia la diversidad de expresiones artísticas y culturales, el deseo y voluntad de cultivar la propia capacidad estética y creadora, y un interés por participar en la vida cultural y por contribuir a la conservación del patrimonio cultural y artístico, tanto de la propia comunidad, como de otras comunidades ”.*<sup>8</sup> Es decir, supone el conocimiento, comprensión y valoración crítica de las diferentes manifestaciones culturales y artísticas, utilizándolas como fuente de enriquecimiento y disfrute así como considerándolas como patrimonio de los pueblos.

Dentro del contexto escolar, la “Educación Artística” en Educación Primaria y la “Educación Plástica, Visual y Audiovisual” y “Música” en Educación Secundaria son las áreas que más directamente relacionada se encuentra con la competencia cultural y artística. Comprenden diferentes campos como la educación afectivo-artística, patrimonial, musical, plástica y visual, histórico-artística y otras diversas (teatro, cine, danza, poesía, etc.). Desde esta materia, atendiendo a lo establecido en la Conferencia Mundial sobre la Educación Artística: construir capacidades creativas para el siglo XXI<sup>9</sup> , el profesorado pretende conseguir que el alumnado alcance los objetivos generales siguientes:

- *“Garantizar el cumplimiento del derecho humano a la educación y la participación en la cultura”.* En las declaraciones y convenciones internacionales se garantiza el derecho de toda persona a la participación en la vida artística y cultural, constituyendo el ámbito de la cultura y las artes una pieza clave de la educación integral. Esto puede verse reflejado en la TABLA 1.

- *“Desarrollar las capacidades individuales”* estimulando la creatividad, la imaginación, iniciativa, la inteligencia emocional, la autonomía, el pensamiento libre y crítico, habilidades para la cooperación, etc. Es decir, potenciar el desarrollo cognitivo aprendiendo a comprender, apreciar y experimentar las expresiones artísticas y culturales de una manera sistemática a lo largo de toda la vida, no sólo en la escolaridad obligatoria.



•“Mejorar la calidad de la educación”. Ofrecer “una educación de calidad para todos y entre todos” MEC (2004)<sup>10</sup> es uno de los objetivos fundamentales todavía pendiente de alcanzar en todos los países del mundo –no sólo en los países denominados “desarrollados”-. La adquisición de la competencia cultural y artística comprende una de los elementos necesarios que debe incorporarse en el currículo para lograr generar ciudadanos activos y críticos que puedan incorporarse a la vida adulta de manera satisfactoria.

•“Fomentar la expresión de la diversidad cultural”. La incorporación del desarrollo de la competencia cultural y artística desde edades tempranas ya lo largo de toda la vida, permite, por un lado, transmitir y preservar los conocimientos y prácticas culturales para las generaciones siguientes y, por otro lado, fomentar la conciencia, el aprecio y sensibilidad por las artes, el patrimonio y la diversidad cultural.

Los objetivos de aprendizaje del currículo de Educación Artística que se reflejan en las programaciones didácticas suelen relacionarse especialmente con la sensibilización sobre la diversidad cultural y el patrimonio, el fomento de las capacidades creativas y de la imaginación y el desarrollo de la expresión personal.

No obstante, si tenemos el propósito de conseguir que los estudiantes alcancen esas competencias vinculadas con el arte y la cultura, es necesario contar con profesores altamente cualificados tanto en conocimientos técnicos de su disciplina como en prácticas didácticas. Es decir, deben poseer formación como docentes y como artistas, de manera complementaria.

Aunque el desarrollo de la competencia cultural y artística en el alumnado debe formar parte de la tarea

Declaración Universal de Derechos Humanos (1948)	<p>Artículo 22  <i>“Toda persona, como miembro de la sociedad (...) tiene derecho a la satisfacción de los derechos económicos, sociales y culturales, indispensables a su dignidad y al libre desarrollo de su personalidad”.</i></p> <p>Artículo 26  <i>“La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz”.</i></p> <p>Artículo 27  <i>“Toda persona tiene derecho a tomar parte libremente en la vida cultural de la comunidad, a gozar de las artes y a participar en el progreso científico y en los beneficios que de él resulten”.</i></p>
Convención sobre los Derechos del Niño (1990)	<p>Artículo 29  <i>“La educación del niño deberá estar encaminada a... (a) Desarrollar la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física del niño hasta el máximo de sus posibilidades (...)”.</i></p> <p>Artículo 31  <i>“Los Estados Partes respetarán y promoverán el derecho del niño a participar plenamente en la vida cultural y artística y propiciarán oportunidades apropiadas, en condiciones de igualdad, de participar en la vida cultural, artística, recreativa y de esparcimiento”.</i></p>

Tabla1. El derecho a la educación artística y cultural.

de todo docente presentando un carácter transversal en todo el currículo escolar, es evidente que el profesorado encargado de la enseñanza de las materias artísticas participa en mayor medida en la adquisición por parte del alumnado. Por esta razón, a continuación realizamos un análisis sobre la formación del profesorado en materias artísticas dentro del contexto escolar europeo.

## **2. ESTUDIO COMPARADO SOBRE EL PROFESORADO EN MATERIAS ARTÍSTICAS EN EL CONTEXTO ESCOLAR EN EUROPA**

El perfil y preparación académico-profesional del profesorado que imparte las materias artísticas constituye un elemento fundamental para analizar el grado en que se generan entornos de aprendizaje facilitadores del desarrollo adecuado de las competencias artísticas y culturales.

En el presente artículo se realiza un estudio comparativo analizando las similitudes y diferencias respecto al nivel de especialización y la formación del profesorado que imparte las enseñanzas artísticas en una muestra de países europeos, tomando los datos proporcionados en el informe sobre la “Educación artística y cultural en el contexto escolar en Europa” realizado por Eurydice (2009)<sup>11</sup>.

### **2.1. Profesorado de materias artísticas en la Educación Primaria y Secundaria en Europa**

#### **2.1.1. Profesores generalistas versus profesores especialistas**

En España, el perfil profesional del profesorado encargado de la enseñanza de las materias artísticas es diferente en función de la etapa educativa. Por un lado, en Educación Primaria los profesores generalistas se encargan de casi todas las áreas de este nivel educativo, incluyendo el área de Educación Artística, excepto el contenido de la música, del que se encargan profesores especializados en Educación Musical. Y por otro lado, en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), las materias artísticas están impartidas por

profesores especialistas que, en términos generales, tienen titulación universitaria en su disciplina así como formación pedagógica obtenida mediante el antiguo Certificado de Aptitud Pedagógica (CAP) y/o el actual Máster de Formación del Profesorado de Enseñanza Secundaria.

En la mayoría de los países europeos, el profesorado de la etapa de Educación Primaria que imparte materias artísticas es generalista. Es decir, han recibido formación para enseñar todas o casi todas las materias o áreas del currículo escolar dentro de una etapa. Este es el caso de países europeos como Italia, Austria, República Checa, Eslovaquia, Rumanía y Eslovenia. Asimismo, existen algunos países que disponen de profesores generalistas pero con algunas diferencias entre centros y/o materias (España, Francia, Reino Unido -Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte-, Irlanda, Finlandia, Hungría, Grecia, Liechtenstein y Lituania).

No obstante, en estos países hay determinadas materias artísticas que suelen ser impartidas generalmente por profesores especialistas; este es el caso de la música (Grecia y España), artes textiles (Liechtenstein), arte dramático y música (Irlanda) o artes visuales, arte dramático, música o danza (Lituania).

Por otra parte, en algunos países europeos los centros cuentan con una mayor autonomía en la selección de sus docentes. En este sentido, en Reino Unido los centros tienen la competencia para decidir por la formación recibida de su profesorado, conllevando diferencias en función del criterio de los equipos directivos de cada centro. También en Estonia, aunque con carácter general de la enseñanza de materias artísticas se encarga el profesorado generalista, los centros tienen la libertad de poder elegir si prefieren profesores especialistas o generalistas desde el principio de la escolarización.

Asimismo, en Bulgaria, Noruega y Suecia no disponen de una normativa específica que regule la enseñanza en materia artística ni en Primaria ni en Secundaria, siendo el centro el encargado de establecer el sistema que considera más adecuado.

Existen casos particulares en los centros de Educación Primaria europeos. Por ejemplo, en Dinamarca, Alemania y Letonia cuentan con profesorado especialista o semi-especialista para la formación en áreas artísticas y en Malta disponen de profesores itinerantes que se encargan de esta materia aunque también puede ser impartida por profesores generalistas.

PROFESORADO DE MATERIAS ARTÍSTICAS EN EDUCACIÓN PRIMARIA

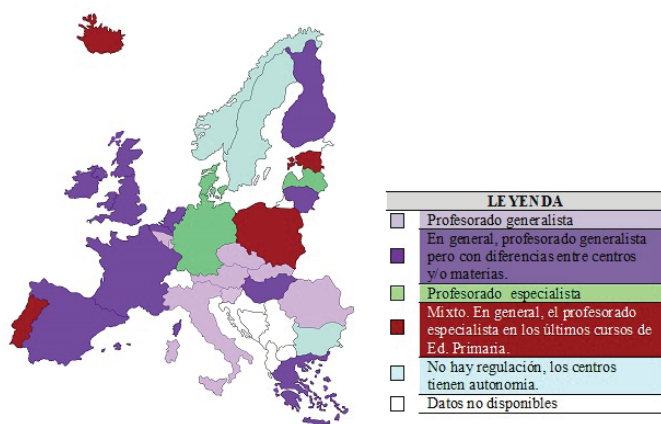


Fig. 1. Profesorado de materias artísticas en Educación Primaria en el contexto escolar europeo. Fuente: Adaptación de Eurydice. Educación artística y cultural en el contexto escolar en Europa. Bruselas: Eurydice, 2009.

PROFESORADO DE MATERIAS ARTÍSTICAS EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

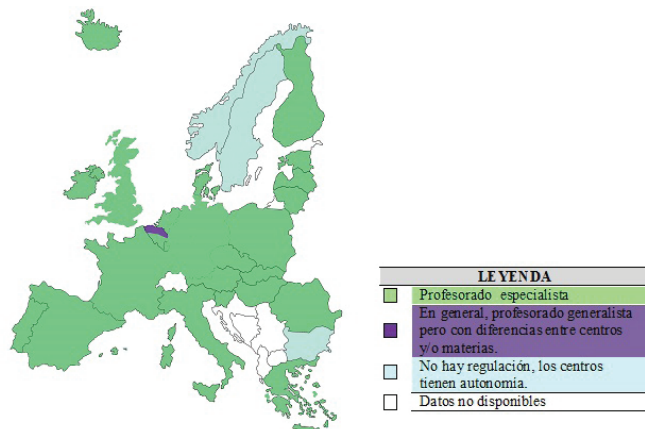


Fig. 2. Profesorado de materias artísticas en Educación Secundaria en el contexto escolar europeo. Fuente: Adaptación de Eurydice. Educación artística y cultural en el contexto escolar en Europa. Bruselas: Eurydice, 2009.

En síntesis, la etapa de la Educación Primaria presenta gran diversidad en cuanto al modelo de profesorado que se ocupa de la educación artística y cultural. Por el contrario, en la etapa de Educación Secundaria, con carácter general, los profesores especialistas son los que se encargan de impartir esta área.

Cabe destacar, que el profesorado especialista suele tener presencia cuanto más elevado sea el curso. Por ejemplo, en Polonia, Portugal e Islandia se establece un sistema mixto (generalista-especialista) donde el profesorado especialista comienza a impartir materias artísticas en los niveles superiores de la Educación Primaria.

### 2.1.2. Formación académica del profesorado de materias artísticas

En general, en la mayor parte de los planes de estudios universitarios del profesorado denominado “generalista” se incluyen más de una materia artística como obligatoria, especialmente en artes visuales y música, siendo menos frecuentes el arte dramático o danza.

Las áreas pedagógicas específicas de estudio en la formación del profesorado generalista más comunes son el currículo de educación artística, la pedagogía del arte y el desarrollo artístico infantil. Con ello – en algunos casos únicamente dos materias-, el estudiante debería adquirir los conocimientos básicos para desarrollar las competencias y cualidades suficientes para impartir materias artísticas.

En el caso del profesorado especialista, además de su formación principal como artista profesional es necesario adquirir competencias didácticas mediante alguna titulación docente. Como excepción, los artistas profesionales sin preparación específica en didáctica pueden impartir enseñanzas en los centros educativos en Grecia (músicos del conservatorio), Luxemburgo (artistas con título de Máster), Polonia (artistas con autorización del responsable educativo regional) y Suecia (con libertad de elección por los centros).

En cuanto a los contenidos, destaca la autonomía con la que cuentan la mayor parte de las instituciones de Educación Superior en los diferentes países europeos. Sin embargo, durante su formación inicial como profesorado especialista, suelen recibir formación (obligatoria u optativa) en áreas pedagógicas como desarrollo artístico infantil, currículo de educación artística, pedagogía del arte, historia del arte, competencias artísticas personales y evaluación del alumnado.

### 3. CONCLUSIONES

El desarrollo de la competencia cultural y artística se convierte uno de los elementos clave desde el que fomentar la diversidad de perspectivas, la creatividad y el pensamiento crítico, imprescindibles para que la educación recibida a lo largo de la vida, sea el garante de la generación de ciudadanos del mundo responsables de un futuro sostenible.

Con carácter general, todos los estudiantes europeos deben recibir formación en música y artes visuales durante la enseñanza obligatoria. Sin embargo, en España, a pesar de que la actual Ley de educación actualmente vigente incluye como una de las finalidades el desarrollo del “sentido artístico”<sup>12</sup>, se elimina la obligatoriedad de cursar la asignatura Educación Artística en Educación Primaria, así como de Educación Plástica, Visual y Audiovisual y Música en Educación Secundaria. En consecuencia, existe la posibilidad de que un estudiante finalice la escolarización obligatoria sin haber adquirido todas las competencias básicas fundamentales.

En cuanto al nivel de especialización y formación del profesorado existen diferencias en función de la etapa educativa. Habitualmente los profesores generalistas imparten las materias artísticas en el nivel de Educación Primaria, mientras que en Secundaria la gran mayoría de los países suele disponer de profesores especialistas. Por otra parte, cabe destacar que en los centros educativos europeos, los artistas profesionales ejercen labores docentes solo excepcionalmente puesto que suele ser requisito imprescindible contar con formación pedagógica específica para hacerlo.

## NOTAS

<sup>1</sup> Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente (2006/962/CE).

<sup>2</sup> En la Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente (2006/962/CE), de las ocho competencias clave, la “conciencia y expresión culturales” es la que se encuentra relacionada en mayor medida con la Educación Artística y Cultural.

<sup>3</sup> Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria y Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria.

<sup>4</sup> Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa.

<sup>5</sup> En el preámbulo de la LOMCE (2013) se expone que: “*El dominio de una segunda o, incluso, una tercera lengua extranjeras se ha convertido en una prioridad en la educación como consecuencia del proceso de globalización en que vivimos, a la vez que se muestra como una de las principales carencias de nuestro sistema educativo*”

<sup>6</sup> En el artículo 11 de la LOMCE (2013) se recoge que “*el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte elaborará, previa consulta a las Comunidades Autónomas, un marco común de referencia de competencia digital docente que oriente la formación permanente del profesorado y facilite el desarrollo de una cultura digital en el aula.*”

<sup>7</sup> Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria

<sup>8</sup> Conferencia Mundial sobre la Educación Artística: construir capacidades creativas para el siglo XXI. Lisboa, 6-9 de marzo de 2006.

<sup>9</sup> Ministerio de Educación y Ciencia. Una Educación de calidad para todos y entre todos. Madrid: MEC, 2004.

<sup>10</sup> Eurydice. Educación artística y cultural en el contexto escolar en Europa. Bruselas: Eurydice, 2009.

<sup>11</sup> En el artículo 16 de la LOMCE (2013) se establece que: “*La finalidad de la Educación Primaria es facilitar a los alumnos y alumnas los aprendizajes de la expresión y comprensión oral, la*

*lectura, la escritura, el cálculo, la adquisición de nociones básicas de la cultura, y el hábito de convivencia así como los de estudio y trabajo, el sentido artístico, la creatividad y la afectividad, con el fin de garantizar una formación integral que contribuya al pleno desarrollo de la personalidad de los alumnos y alumnas y de prepararlos para cursar con aprovechamiento la Educación Secundaria Obligatoria”.*



# LOS CÓDIGOS QR Y SU POTENCIAL COMO HERRAMIENTA DE EDUCACIÓN PATRIMONIAL INTERDISCIPLINAR EN LAS AULAS

NAYRA LLONCH MOLINA y CAROLINA MARTÍN PIÑOL

Universidad de Lleida / Universidad de Barcelona

## 1. INTRODUCCIÓN Y OBJETIVOS

El trabajo que aquí se presenta surge de la colaboración de dos profesionales que en los últimos diez años han compartido grupo de investigación y de trabajo, así como proyectos museográficos y educativos comunes de diversa índole. En este caso, se ha buscado un punto de convergencia del trabajo desarrollado, por un lado, desde la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Lleida (UdL) y, por el otro, desde la Facultad de Formación del Profesorado de la Universidad de Barcelona (UB). De dicha colaboración ha surgido la experiencia educativa que aquí se presenta compartida por sendas facultades y que se ha implementado en la asignatura “Imagen digital y aprendizaje”<sup>1</sup> impartida por el Área de didáctica de la expresión visual y plástica en el grado de Educación Primaria<sup>2</sup> de la UB y en la asignatura “Didáctica de las ciencias sociales – Historia General de Europa”<sup>3</sup> del grado de EP de la UdL.

La finalidad de este trabajo es la de poner de manifiesto que la didáctica del patrimonio en el ámbito universitario puede ser desarrollada, por la versatilidad y pluralidad de sus significados y significantes, desde distintas disciplinas. En efecto, el punto de partida es demostrar cómo una misma actividad de educación patrimonial, basada en una estrategia similar pero con algunas modificaciones pertinentes, puede realizarse en asignaturas universitarias aparentemente sin conexión. El modelo de trabajo desarrollado en ambas asignaturas tiene una estructura y metodología similares, si bien se han adaptado algunos objetivos y contenidos a los específicos de ambas materias. El objetivo del proyecto es aproximarse al patrimonio local y familiar fomentando competencias de búsqueda de información, selección crítica de dicha información, creación de recursos didácticos digitales de contenido histórico-patrimonial

y de patrimonio natural, y conocimiento del potencial educativo de la telefonía móvil, en concreto, bajo el recurso digital de los extendidos códigos QR. De este modo, se pretende otro objetivo a largo plazo: que los estudiantes universitarios experimenten y creen en primera persona y bajo la fórmula grupal recursos didácticos de educación patrimonial que les faciliten trabajar la disciplina de modo inter y transdisciplinar en las aulas de educación primaria en el desempeño de su futura tarea profesional.

## 2. MARCO TEÓRICO

La propuesta que se presenta está basada fundamentalmente en la teoría constructivista del aprendizaje significativo, según la cual, Ausubel, Novak y Hanesian<sup>4</sup>, plantean que el aprendizaje del discente siempre está vinculado con su estructura cognitiva, es decir, con los conjuntos de conceptos que el alumno ya posee previamente y que hacen que la nueva información se adquiera vinculada a ellos. En este caso las propuestas que se presentan parten, por un lado, del conocimiento previo por parte del alumnado del espacio patrimonial y artístico con el que conviven diariamente (experiencia de la UB) y, por el otro, de los objetos que han seleccionado que les pertenecen y que están relacionados con temáticas trabajadas durante el curso previo (experiencia de la UdL). Así, pues, esta experiencia se inscribe dentro de lo que se denomina “teoría constructivista del aprendizaje”, que concibe que el aprendizaje se genera a partir del propio aprendizaje del alumno, que aprende mediante un proceso en el que se van estableciendo vínculos entre lo afectivo y lo intelectual de forma que se induce a la integración del conocimiento del todo y de sus partes en torno a una sola idea de unidad<sup>5</sup>.

Otra estrategia didáctica empleada en la configuración de las propuestas ha sido el trabajo basado en el aprendizaje cooperativo<sup>6</sup>, que promueve la interacción entre los alumnos, incluso entre el docente y los discentes, así como la atención a las múltiples motivaciones del alumnado. Esta estrategia, sumada a las anteriores, fomenta, además, desde el punto de vista del docente, un cambio de papel, pasando de mero informador a mediador y guía del aprendizaje autónomo del alumnado.

Como ya hemos dicho con anterioridad, la propuesta tiene como objetivo principal la enseñanza-aprendizaje de un patrimonio cultural concreto (los espacios históricos y artísticos del Campus Mundet de la UB, por un lado, y los objetos cotidianos del pasado reciente, por otro). Pero aquello que la hace algo diversa es el hecho de emplear una herramienta comunicativa distinta a las habituales, si bien cotidiana en nuestras vidas: la telefonía móvil. El uso educativo de esta tecnología, conocido con el vocablo inglés M-learning (mobile learning), ha recibido en la última década diversas definiciones, entre la que destacamos la de Simon Geddes que la define como “la adquisición de conocimientos y habilidades a través de la utilización de tecnologías móviles en cualquier lugar y en cualquier momento que se traduce en una alteración en la conducta”<sup>7</sup>. En nuestro caso, consideramos imprescindible aprovechar toda herramienta creada por el ser humano para ponerla a su propio servicio, es decir, consideramos fundamental emplear los recursos propios de cada generación para fundamentar una educación acorde a su medio y su entorno, así como coherente con las habilidades y necesidades que va a tener que desarrollar en su día a día. De hecho, creemos que solo educándonos con el medio aprenderemos a controlarlo mejor y adaptarnos mejor a él. Y es que hoy en día, las nuevas tecnologías, y entre ellas los móviles, son uno de sus medios de comunicación primordiales. No son el único medio, seguramente tampoco el mejor, ni el último. Son lo que son, hoy y ahora. Y las posibilidades tanto comunicativas como educativas que nos ofrecen son infinitas; por ello, consideramos que no se puede educar al margen de todo ello<sup>8</sup>.

Es por ello que dicha propuesta se realiza como un ejemplo de M-learning, a partir de códigos

QR. Las siglas QR derivan del inglés quick response, es decir, “respuesta rápida”, y se les llama así porque efectivamente son rápidos de descodificar. Estos códigos, inventados hace casi dos décadas por la empresa japonesa Denso Ware, funcionan como un código de barras, cuyo lector, en este caso, es una aplicación móvil y que esconden mensajes que pueden ser complejos, desde un video a un discurso o una imagen, siempre y cuando estén asociados a una URL. Son sencillos de crear y su potencial didáctico en entornos y experiencias de educación patrimonial es muy elevado<sup>9</sup>. Además, por su sencillez de uso (el código QR es generado por páginas web de uso sencillo e intuitivo), es un recurso muy útil, ya no solo para los alumnos como consumidores, sino como generadores de contenidos didáctico-patrimoniales (y de otro tipo).

### 3. DISEÑO Y DESARROLLO DE LAS IMPLEMENTACIONES

#### 3.1. Antecedentes de la experiencia. Experimentando un nuevo modelo

En realidad, la experiencia comenzó durante el curso 2012-2013, en que se diseñó e implementó por primera vez en la asignatura “IDA”, asignatura de cuarto curso, de 6 ECTS, de la mención de Educación Visual y Plástica del grado de EP de la UB, con una treintena de alumnos. Dicha materia se concibió principalmente para relacionar la teoría con la práctica digital, sobre todo centrada en la herramienta de la imagen, por medio de actividades y proyectos de aprendizaje que se llevan a cabo a lo largo del último semestre antes de la graduación de los alumnos; por tanto, se trata de alumnos a los que se puede pedir un alto nivel de exigencia y a la vez profesionalidad por parte de los discentes.

En el planteamiento de la asignatura se busca conducir al alumnado hacia un aprendizaje por descubrimiento<sup>10</sup> y así extraer conclusiones desde la observación, la experimentación, la reflexión del propio proceso de trabajo, y la investigación y análisis bibliográfico, que favorezcan el trabajo autónomo y creativo de los estudiantes con utilización de tecnologías digitales. Es por ello que se pensó en un proyecto final que recogiera todos los conocimientos trabajados en el



aula, proyecto final basado en la implementación de un itinerario con códigos QR y en estrategias educativas propias de la didáctica (véase Tabla 1).

Estrategia didáctica 1	<b>Interrogación</b>
Estrategia didáctica 2	<b>Comparación</b>
Estrategia didáctica 3	<b>Acción</b>
Estrategia didáctica 4	<b>Elección de opciones</b>
Estrategia didáctica 5	<b>Emociones</b>
Estrategia didáctica 6	<b>Observación</b>
Estrategia didáctica 7	<b>Causas-efectos-consecuencias</b>
Estrategia didáctica 8	<b>Empatía</b>
Estrategia didáctica 9	<b>Deducción e hipótesis</b>
Estrategia didáctica 10	<b>Opiniones propias</b>

Tabla 1. Estrategias didácticas empleadas en los itinerarios basados en códigos QR realizados por los alumnos de la asignatura “IDA”.

Como se puede observar en la Tabla 2, que se muestra a continuación, las dos primeras sesiones del curso se dedicaron a introducir el proyecto, a definir y presentar los códigos QR y a analizar algunos ejemplos en el aula (uno de ellos in situ, para el que se destinó una sesión entera). La muestra analizada fue la experiencia del itinerario QRGótico, desarrollado en el Barrio Gótico de Barcelona y que tiene como objetivo explicar episodios de la historia de la Barcelona romana, medieval y contemporánea, a la vez que da a conocer, bajo una visión más artística y patrimonial, los comercios más emblemáticos de la zona.

Tras el primer bloque (paso 1 de la Tabla 2), que constituyó una primera aproximación, la estrategia en la que se basaba el segundo bloque fue la de mostrar programario de creación de este tipo de códigos (entre los que se cuentan desde los más sencillos hasta aquellos que permiten la elección de distintos canales

	<b>Objetivos</b>	<b>Programas</b>	<b>Nº de sesiones</b>
PASO 1	<b>Conocer qué son los códigos QR. Analizar modelos previos implementados.</b>	<b>Lector de QR + Smartphone / Tableta</b>	1 sesión práctica 1 sesión de trabajo de campo
PASO 2	<b>Aprender a crear repositorios donde vincular los códigos Crear códigos QR</b>	<b>Blog/ Blogger QRhacker</b>	1 sesión práctica
PASO 3	<b>Elegir la temática del itinerario y los puntos de intervención</b>		A lo largo de las 4 primeras sesiones
PASO 4	<b>Conocer los principales elementos, características, tipologías y formatos digitales de la imagen</b>	<b>Photoshop Paint(programario libre) Gimp(programario libre)</b>	Sesiones
PASO 5	Aprender nociones de diseño gráfico: tipografía, color, tamaños, logo etc. (tanto para los recursos vinculados con los códigos como para los propios códigos)		Sesiones
PASO 6	Conocer algunos soportes de grabación y edición de sonido	Audacity Páginas de recursos de sonido (archivos mp3) Páginas de Música (archivos mp3)	2 sesiones
PASO 7	<b>Aprender nociones de imagen en movimiento y lenguaje de la imagen en movimiento y conocer soportes de grabación audiovisual</b>	<b>Moviemaker Wevideo</b>	4 sesiones
PASO 8	Aprender edición multimedia básica	Dreamweber Wix(programario libre)	4 sesiones
PASO 9	REALIZACIÓN DEL ITINERARIO		1 sesión

Tabla 2. Organigrama básico de las sesiones destinadas al proyecto durante el curso 2012-2013. Se resaltan en negrita aquellos objetivos y programario que coinciden en ambas experiencias (la de la UB y la de la UdL) (véase tabla 3).

para mostrar información a visitantes con necesidades educativas especiales), así como repositorios básicos donde vincular los QR. El objetivo fundamental de dicho bloque fue igualar las nociones básicas del grupo de alumnado para que pudieran desarrollar en igualdad de condiciones el proyecto final.

Antes de continuar, hay que mencionar que las sesiones de la asignatura “IDA” en su primera experiencia en el curso 2012-2013 se desarrollaron en hora y media dos veces por semana, pero, sin embargo, en el curso 2013-2014, esto se modificó, desarrollándose en dos horas cada una, y cada semana contaba con dos sesiones, lo que significa que semanalmente se realizaron cuatro horas de la asignatura, mientras que en el curso 2012-2013 eran tres horas semanales.

Una vez realizadas las sesiones iniciales, las siguientes, hasta diez, se dedicaron, en primer lugar, a elegir el tema sobre el que cada grupo realizaría el itinerario, así como a concretar los puntos vinculados al itinerario, espacios todos ellos del Campus Mundet de la UB (donde se encuentra la Facultad de Formación del Profesorado), para poder comenzar a investigar y documentarse sobre dichos elementos; y, en segundo

lugar, a adquirir, por parte de los alumnos, nociones y conocimientos sobre programas tanto de diseño gráfico como de edición de imágenes, de grabación de sonido y de vídeo, de edición audiovisual y edición multimedia, así como sus principales repositorios. En el caso de la experiencia de “IDA” las sesiones de creación de recursos digitales se basaron básicamente en la imagen tanto fija como en movimiento (desde retoques con programas de retoque fotográfico, a edición de vídeo, creación de juegos en línea, etc.).

La conceptualización de la estructura mencionada facilita que en cada una de las sesiones se trabaje alguno de los recursos que luego revertirán en el proyecto final, de este modo, y dado que la temática se elige en las primeras semanas de la asignatura, el alumnado ensaya y practica en el aula evitando, así, que el itinerario se convierta en un proyecto gestado simplemente en las últimas semanas de curso.

En la primera edición, la presentación in situ de los itinerarios se estructuró en una sola de las sesiones de hora y media en las que los alumnos debían realizar dos de los itinerarios y bajo la estrategia de revisión o evaluación por parejas analizar ciertos aspectos



Fig. 1. Composición con algunas de las imágenes de los itinerarios creados durante el curso 2012-2013 (Campus Mundet-UB).

que se habían llevado a cabo en el aula. Ahora bien, dicha estrategia no cumplió las expectativas, ya que los alumnos no pudieron realizar todos los itinerarios y les resultó algo frustrante. Por ello, en el curso 13-14 se decidió dedicar para la puesta en escena del trabajo final, el itinerario a través de códigos QR, las dos últimas sesiones, de dos horas cada una, en las que participó conjuntamente todo el grupo clase y en las que se realizaron los itinerarios en su totalidad, experimentando por grupos las estrategias correctas e incorrectas y pudiendo hacer un análisis junto con la docente, cosa que fue mucho más fructífera y efectiva para el aprendizaje, como se pudo observar y como el propio alumnado manifestó.

### 3.2. La consolidación de un modelo

Así pues, y teniendo en cuenta la experiencia del curso anterior, que podríamos considerar como de prueba piloto, para el curso 13-14 la asignatura “IDA” se planificó de modo similar al curso anterior, siguiendo el esquema de la Tabla 2 con algunas modificaciones, algunas de las cuales ya hemos mencionado, y que aquí resumimos:

- aumento de duración de las sesiones de hora y media a dos horas,
- se analizaron ejemplos de itinerarios QR distintos a los del curso anterior,
- se añadió una sesión de presentación de los mejores itinerarios creados en el curso 12-13, llevada a cabo por los alumnos que los idearon,
- y, finalmente, se dio más protagonismo a la realización completa de los itinerarios QR, enfatizando la experiencia como una vivencia compartida en todo momento por la totalidad del grupo y con un feedback constante e inmediato de la profesora.

Durante el curso 13-14 el modelo didáctico ha funcionado sin incidentes y con la seguridad de estar perfeccionando un modelo ya probado y ha generado interesantes resultados. Dado que no es pertinente, ni disponemos de suficiente espacio para resumirlos todos, sí se ha considerado oportuno, a título ilustrativo, mencionar dos de los itinerarios QR que fueron presentados en el mes de mayo del 2014.

El primero de ellos, “Transformemos Mundet”,



Fig. 2. Montaje de imágenes relacionadas con el itinerario para la puesta en valor del patrimonio artístico del Campus Mundet a través de códigos QR “Transformemos Mundet” propuesto por un grupo de alumnos del curso 2013-2014.

estaba enfocado en trabajar el área de educación visual y plástica con el objetivo general que los alumnos conocieran todas las manifestaciones artísticas escultóricas que se encuentran en el recinto del Campus Mundet. Cada uno de los puntos del itinerario estaba vinculado con una de las esculturas que se encuentran en el recinto y en cada una de ellas se hallaba un código QR que tenía como objetivo interpretar la pieza y trabajarla a través de estrategias basadas en la plástica. La información que muestra cada uno de los códigos QR tiene la misma estructura:

- Información sobre la pieza
- Información sobre el artista



Fig. 3. Imágenes relacionadas con el itinerario “Ja sóc aquí?”.

- Información sobre la técnica
- Modelos parecidos
- Propuestas de acción sobre la pieza basadas en otras obras

A través del siguiente link <http://transformemmundet.blogspot.com.es/> se puede acceder al blog que el grupo de alumnos realizó como repositorio de los recursos didácticos generados y a cuyas entradas se remitían los diversos códigos QR que configuraron el itinerario.

Esta propuesta, pensada para alumnos de primaria, está dotada de adaptaciones para cada uno de los ciclos y cursos y tiene como objetivos específicos poder desarrollar la creatividad y la innovación a la vez que se conocen posibilidades plásticas de distintos materiales, fomentando el respeto por el patrimonio artístico del entorno.

Otro de los itinerarios presentados es el de “Ja sóc aquí” (“Ya estoy aquí”). Dicho itinerario se creó con tres objetivos: uno general, que es el de acercar al alumnado de sexto de primaria a los elementos patrimoniales del Campus Mundet; y dos objetivos específicos vinculados a conocer la historia del recinto, por un lado, y a trabajar competencias de orientación y de TIC. La actividad en la que está basada el itinerario está planteada como una “caza del tesoro” que consiste en hallar un cofre que Lluís Companys, presidente de la Generalitat de Cataluña durante la Segunda República y represaliado durante la Guerra Civil, escondió en la época en que habitó el Palacio de las Heures. Para descubrirlo se necesitan tres claves que se conseguirán a lo largo del itinerario y que se encontrarán al recorrer tres grandes zonas del campus: el Palacio de las Heures, el edificio de Levante y el búnquer antiaéreo. Estos corresponden a los tres espacios patrimoniales que se ponen en valor.

También en este caso se pueden encontrar los recursos creados por los alumnos en el blog que tuvo, a su vez, función de repositorio y cuya dirección es la siguiente: <http://jasocaqui-qr.blogspot.com.es/>.

### 3.3. Replicando el modelo

Como ya se ha mencionado, una vez realizada la primera experiencia y dado el éxito de su implementación, para el siguiente curso 13-14 no solo se concibió la posibilidad de realizarla de nuevo en el marco de la misma asignatura de cuarto curso de Mención de Educación Visual y Plástica del grado de EP de la UB, “IDA”, sino que, a su vez, y ahí está la novedad, se decidió diseñar, también, como parte del desarrollo de la asignatura “DCS – HGE”, asignatura obligatoria de tercer curso del grado de EP de la UdL. Así, pues, mientras en el primer caso el principal objetivo era el desarrollo de conocimientos y habilidades relacionadas con las nuevas tecnologías, tanto de edición de imagen, de vídeos y otros recursos multimedia y de tecnología móvil, y un objetivo secundario era el de conocer el patrimonio local y su potencial didáctico a la vez que se desarrollaban competencias relacionadas con la búsqueda y selección de información; en el segundo caso, el centro de atención era el patrimonio local y familiar y su papel como fuente del pasado, siendo la creación de recursos didácticos digitales un objetivo importante, pero secundario. Es decir, podrían haberse trabajado los contenidos de otra manera, si bien se creyó relevante añadir la tecnología digital y móvil como un recurso atractivo, por los motivos mencionados en el marco teórico, para aproximarse a la enseñanza-aprendizaje de la historia.

Así pues, en el caso de la asignatura de la UdL, al tratarse esta de una materia anual de 9 créditos ECTS a repartir a partes iguales entre Didáctica de las ciencias sociales y contenidos de Historia general de Europa, la experiencia que aquí se muestra ocupó tan solo una parte de la asignatura y se inscribió dentro de una planificación algo más compleja. De hecho, en este curso 13-14 se dedicaron 3,5 ECTS a desarrollar una experiencia didáctica basada en el método inductivo y por descubrimiento que llevó por título “Proyecto de arqueología ibérica, didáctica y experimentación”<sup>11</sup>; otros 2 ECTS se basaron en abordar una temática de la historia de forma diacrónica (se trata de una prueba didáctica iniciada también dicho curso) y el resto, otros 3,5 ECTS, a la experiencia que aquí se expone<sup>12</sup>.

El proyecto comenzó mucho antes, en el primer semestre, durante las 8 primeras semanas de curso (equivalente a 8 sesiones de clase)<sup>13</sup> y justo antes del segundo período de prácticas de grado de los alumnos. Durante estas semanas se trabajó el concepto de fuente histórica y se hizo especial hincapié en el tratamiento de los objetos como fuentes<sup>14</sup>. Además, a través de este tema se introdujo la idea del método inductivo<sup>15</sup>. De esta manera, la actividad final de este corto primer semestre, consistió en analizar un objeto del mundo romano según las pautas de análisis propuestas por Santacana y Llonch en el libro *Manual de didáctica del objeto en el museo*<sup>16</sup> y que se basan en ocho grandes ejes: la identificación del objeto y los análisis morfológico, funcional, técnico, económico, sociológico, el

denominado estético o artístico y el histórico/cultural. Una vez realizado el trabajo en equipo, se presentó en clase de manera conjunta, para mostrar cómo se hacían inducciones y cómo nos íbamos aproximando al mundo romano a través de los objetos que cada grupo había analizado, así como otras fuentes iconográficas (y alguna escrita) que la profesora aportaba. Íbamos, pues, de lo concreto, del objeto que cada grupo había estudiado con detenimiento y conocía al detalle, a conceptos más abstractos del mundo cotidiano romano (conceptos relacionados con la higiene, la medicina, el papel de las mujeres, el de los hijos, los esclavos, las obras de ingeniería, el transporte, la alimentación, etc.).

	Objetivos	Programas	Nº de sesiones
PASO 1	Revisar la actividad de análisis de objetos históricos personales y elegir tema por grupo clase sin conocer todavía la finalidad. Presentar la actividad a realizar a lo largo del semestre en la última sesión.		3 sesiones
PASO 2	Explicar el tema de clasificación de fuentes.		1 sesión
PASO 3	Recolectar y analizar en clase más objetos y otras fuentes relacionadas con el tema de cada grupo clase (fotografías, documentos escritos, testimonios orales...) Realizar fichas de clasificación para cada una de las fuentes. <sup>18</sup>		7 sesiones
PASO 4	Seleccionar el tema por grupos de trabajo a través de las fichas de clasificación de fuentes e inicio del trabajo.		3 sesiones
PASO 5	<b>Conocer los principales elementos, características y formatos digitales de la imagen</b>	<b>Gimp (programario libre)</b>	<b>1 sesión teórica 2 sesiones prácticas</b>
PASO 6	<b>Aprender nociones de imagen en movimiento y lenguaje de la imagen en movimiento y conocer soportes de grabación audiovisual</b>	<b>Moviemaker Wevideo</b>	<b>1 sesión teórica 2 sesiones prácticas</b>
PASO 7	<b>Conocer qué son los códigos QR. Analizar modelos previos implementados.</b>	<b>Lector de QR + Smartphone / Tableta</b>	<b>2 sesiones teóricas</b>
PASO 8	<b>Conocer qué son los códigos QR. Analizar modelos previos implementados Crear códigos QR</b>	<b>Blog/ Blogger QRhacker, Kaywa, QR code, QR stuff, QRcode Generator</b>	<b>2 sesión práctica</b>
PASO 9	<b>CREACIÓN DE LA EXPOSICIÓN</b>		<b>1 sesión</b>

Tabla 3. Organigrama básico de las sesiones destinadas al proyecto de la asignatura DCS - HGE durante el segundo semestre del curso 2012-2013. Se resaltan en negrita aquellos objetivos y programario que coinciden en ambas experiencias (la de la UB y la de la UdL) (véase tabla 2).

Esta actividad tuvo una continuación con otra similar, pero a realizar individualmente, y que consistió en analizar un objeto, según el mismo esquema, y buscar relaciones con conceptos históricos del período contemporáneo al objeto. En este caso, la premisa era que los alumnos tenían que buscar objetos antiguos (suyos, de sus familiares, de amigos, etc.) que tuvieran relación con alguna temática de las que habían trabajado el curso anterior en las asignaturas “Geografía e Historia de Cataluña” y “Procesos y contextos educativos II”<sup>17</sup>. Así, cada alumno escogió un objeto, lo analizó y estableció conexiones con los contenidos que con dicho objeto se podían enseñar.

Una vez evaluada esta última actividad, se comenzaron las sesiones del segundo semestre recuperando y revisando en el aula los objetos analizados individualmente y las conexiones con las temáticas de los trabajos del curso anterior. De este modo, se fue configurando, para cada grupo clase, un mapa conceptual que ponía de manifiesto las principales temáticas que se podían tratar a través de los objetos que los alumnos habían analizado. Este proceso, que corresponde al paso 1 de la Tabla 3, correspondió a dos sesiones, en las que cada grupo clase se dividió en dos grupos de unos 30 alumnos (20 para el grupo de tarde) y cada grupo (en total eran 6) escogió una temática que pareció de interés compartido por la mayoría. Finalmente, se les explicó en qué consistiría el trabajo del semestre: analizar las fuentes relacionadas con la temática seleccionada, crear fichas de clasificación y aprender a crear recursos digitales básicos y asociarlos a códigos QR para acabar creando una exposición efímera a partir de fuentes primarias de la historia reciente. Los cinco <sup>19</sup> temas escogidos fueron: el papel de la mujer entre los años 20 y 60 del s. XX; la educación en Cataluña entre los años 30 y 70 del s. XX; la Guerra Civil, entre la vida militar y la vida cotidiana; la vida cotidiana durante la primera mitad del s. XX, y la vida en el campo y la vida en la ciudad durante el período de la Guerra Civil.

En la tercera sesión se introdujo a los alumnos en la clasificación de las fuentes del pasado y en la

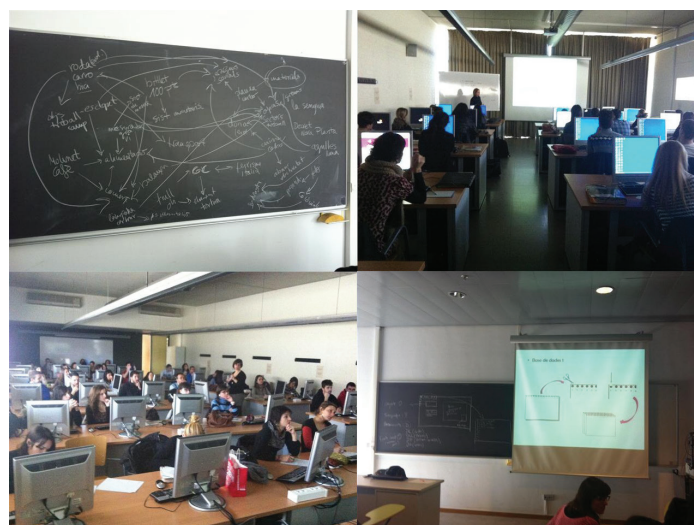


Fig. 4. Cuatro instantáneas que muestran el proceso de elección de las temáticas de trabajo, las sesiones “Seminario de creación de códigos QR y recursos didácticos digitales para aplicar en la didáctica de la historia” y las clases de clasificación de fuentes históricas.

creación de fichas de clasificación (paso 2); fichas que se realizaron en las siguientes siete sesiones, en que, además, los alumnos traían los objetos para que fueran observados y estudiados por el resto de sus compañeros (paso 3). Una vez transcurridas estas sesiones se realizó el paso 4 de la Tabla 3, consistente en seleccionar el subtema a trabajar en pequeños grupos (4-6 personas). Para poner un par de ejemplos, en el caso del tema de la educación en Cataluña entre los años 30 y 70 del s. XX un grupo se centró en analizar y poner en valor cómo era la educación en el mundo rural, qué cambios sufrió durante el periodo estudiado y en que se parecía o divergía de la educación en las ciudades; otro grupo se concentró en investigar sobre las asignaturas y materias impartidas y el porqué de unas u otras; otro indagó sobre metodologías didácticas y materiales didácticos, etc.

De manera intercalada a los pasos 3 y 4, se realizaron sesiones dentro del “Seminario de creación de códigos QR y recursos didácticos digitales para aplicar en la didáctica de la historia”, en el que participaron docentes invitados de la Facultad de Formación del Profesorado de la UB y en el que se desarrollaron los pasos 5, 6, 7 y 8 contemplados en la Tabla 3.

Una vez finalizadas todas las sesiones, se realizó una exposición museográfica en un espacio infrautilizado del campus, al aire libre pero a cubierto<sup>20</sup>, en que se expuso por turnos cada una de las cinco temáticas. Como son realmente muchísimos los grupos de trabajo y los ejercicios realizados (un total de treinta y seis), exponemos aquí uno de ellos. Hubo un equipo de cuatro alumnos del grupo de tarde que dentro del gran tema escogido por el grupo “la vida en el campo y la vida en la ciudad durante el período de la Guerra Civil”, escogieron el subtema de la alimentación. Crearon el blog “Pa negro” ([http://panegreudl.wordpress.com/quant\\_a/](http://panegreudl.wordpress.com/quant_a/)), haciendo referencia a este tipo de alimento muy profuso durante la guerra y la posguerra, al libro homónimo y a la exitosa adaptación a la gran pantalla, que se utilizó como repositorio a los distintos recursos digitales expuestos en la exposición efímera a través de códigos QR. Utilizaremos también aquí, tan solo como muestra, la voz de una de las alumnas de este grupo (si bien fueron múltiples las opiniones satisfactorias recogidas):

“Por último, en cuanto a la creación y el uso de los códigos QR, opino que ha resultado una buena

manera de trabajar las TIC, ya que no nos hemos centrado sólo en la creación del código. Mi grupo incluso se ha animado a hacer un blog y creo que esto demuestra que la creación de los recursos digitales, así como el uso del móvil en el aula, conecta 3 elementos en 1: el contenido curricular, los intereses del alumno y la vía de consumo de información del momento. Finalmente, me remito a la novela que estamos leyendo en estos momentos en la asignatura de lenguas para decir que los códigos QR son el armario del mundo de Narnia, que conecta dos mundos (el real y el virtual) y que esto como alumnos nos motiva a aprender y como maestros es una herramienta muy potente que debemos tener en cuenta.” Alumna V.P.

#### 4. CONCLUSIONES

Como conclusiones generales de la experiencia comparativa podemos decir que en ambos casos el feedback por parte del alumnado pone de manifiesto la idoneidad de la experiencia, ya que consideran que cumple con los objetivos planteados; implica un trabajo de investigación que implica la consecución de competencias que consideran imprescindibles



Fig. 5. Composición con algunos detalles de la exposición efímera: del espacio, el montaje, los grupos de trabajo, las producciones, los alumnos interactuando con el trabajo de sus compañeros, etc.

	“IDA” GRADO EP UB	“DCS – HGE” GRADO EP UDL
Área de conocimiento	Didáctica de la Expresión Visual y Plástica	Didáctica de las Ciencias Sociales
Eje central de la experiencia de aprendizaje	La imagen digital y las TIC	La puesta en valor del patrimonio local y familiar
Objetivo secundario	La educación patrimonial	La creación de recursos didácticos digitales
Producto final	Un itinerario (asignatura de más horas y más créditos)	Una exposición efímera (asignatura de menos horas y menos créditos)
Nivel de organización/estructuración de la experiencia	Más estructurada por ser la segunda vez que se implementaba	Actividad experimental
Seguimiento y control de los resultados	Superior (ya que es un solo grupo de 30 alumnos)	Inferior (ya que se trata de tres grupos y un total de 160 alumnos)

Tabla 4. Comparativa de algunos aspectos diferenciadores de ambas experiencias (curso 2013-2014).

para su futuro profesional y les permite adquirir muchas habilidades TIC que están convencidos que implementarán en su labor docente. También valoran muy positivamente poder poner en común y compartir y aprender de los trabajos del resto de grupos, así como poder emplear en una asignatura universitaria un elemento tan cotidiano como sus teléfonos móviles y tabletas y aprender a crear recursos relacionados con un objeto tan popular.

Como hemos visto, en la experiencia desarrollada en la UdL la educación patrimonial es el objeto protagonista de la experiencia, mientras que en la UB es un elemento anecdótico; pero solo a priori, ya que, al final, los alumnos acaban consiguiendo un auténtico y elaborado conocimiento sobre una serie de aspectos patrimoniales de su entorno cotidiano. Por otro lado, queda claro que el recurso de los códigos QR y la tecnología móvil asociada a la creación de recursos didácticos digitales es útil para la didáctica del patrimonio, para la didáctica de la historia y para un sinfín de otras disciplinas, como la didáctica las ciencias experimentales, de la lengua, de las matemáticas... e incluso de la educación física.

En este sentido, estamos seguras que el modelo didáctico de educación patrimonial a través de telefonía móvil (QR) que aquí se presenta no solo es aplicable, como se ha demostrado, sino también replicable.

## NOTAS

<sup>1</sup> A partir de ahora nos referiremos a ella como IDA.

<sup>2</sup> A partir de ahora EP.

<sup>3</sup> A partir de ahora DCS – HGE.

<sup>4</sup> AUSUBEL, David Paul; NOVAK, Joseph; HANESIAN, Helen. *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. Mexico DF: Trillas, 1997.

<sup>5</sup> BODNER, George M. “Constructivism: A theory of knowledge”. *Journal of chemical education*, 63(10) (1986), págs. 873-878.

<sup>6</sup> SLAVIN, Robert. *Aprendizaje cooperativo: teoría, investigación y práctica*. Buenos Aires: Aique, 1999.

<sup>7</sup> GEDDES, Simon J. “Mobile learning in de 21st century: benefit for learners”. *Knowledge Tree e-journal*, 30 (3), (2004), págs. 214-228. Recuperado el 18 de mayo de 2014 de <http://knowledgetree.flexiblelearning.net.au/edition06/download/Geddes.pdf>

<sup>8</sup> COMA QUINTANA, Laia. “Dinamizar y digitalizar la ciudad: itinerarios urbanos, dispositivos móviles y códigos QR”. *Her&Mus. Heritage & Museography* (Gijón), 13, (2013), págs. 63-64.

<sup>9</sup> MARTÍN PIÑOL, Carolina. “La telefonía móvil y los descodificadores de códigos: un recurso para la museografía nómada”. En: SANTACANA MESTRE, Joan; COMA QUINTANA, Laia (Coords.) *El M-learning y la educación patrimonial*. Gijón: Trea, 2014.



<sup>10</sup> SALLÉS TENAS, Neus. “Las Apps y el aprendizaje del patrimonio basado en la indagación”. *Revista HerèMus* (Gijón), 13 (2014), págs. 91-97.

<sup>11</sup> ALONSO MARTÍNEZ, Natalia; LLONCH MOLINA, Nayra. “Una experiencia de innovación docente en el grado en Educación Primaria sobre enseñanza-aprendizaje de la Historia y su método”. En: PAGÈS BLANC, Joan; SANTISTEBAN FERNÁNDEZ, Antoni (eds.). *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro. Investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona Servei de Publicacions, 2014, vol. 2, págs. 439-446.

<sup>12</sup> También conviene tener presente que en este caso estamos hablando de tres grupos clase: mañana I, con 61 alumnos matriculados, mañana II, con 62 alumnos y tarde, con 41 alumnos. Por tanto, el total de alumnos asciende a los 164.

<sup>13</sup> Hay que tener presente que en esta asignatura las sesiones se han contabilizado como sesiones de una hora.

<sup>14</sup> SANTACANA MESTRE, Joan; LLONCH MOLINA, Nayra. *Manual de didáctica del objeto en el museo*. Gijón: Trea, 2012.

<sup>15</sup> LLONCH MOLINA, Nayra. “El método por descubrimiento en la enseñanza de ciencias sociales: ejemplificación y análisis”. En: ÁVILA RUIZ, Rosa M.; RIVERO GRACIA, M. Pilar; DOMÍNGUEZ SANZ, Pedro L. (Coords.) *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*. Zaragoza: Institución Fernando el Católico, 2010, págs. 597-606.

<sup>16</sup> SANTACANA MESTRE, Joan; LLONCH MOLINA, Nayra. *Manual de didáctica del objeto en el museo*. Gijón: Trea, 2012, págs. 60-62.

<sup>17</sup> Es necesario hacer mención, aquí, de la labor inter y transdisciplinar realizado por los equipos de las asignaturas “Geografía e Historia de Cataluña”, “Procesos y contextos educativos II” y “DCS – HGE”, fruto de la cual son publicaciones como JOVÉ MONCLÚS, Glòria; LLONCH MOLINA, Nayra; BONASTRA TOLÓS, Quim; FARRERO OLIVA, Mireia. “Derivas rizomáticas entre la historia, el patrimonio y el espacio urbano. Una experiencia didáctica en el grado de educación primaria”. *Scripta Nova*. 496 (01) (2014), págs. 1-25.

<sup>18</sup> Los pasos 3 y 4 se fueron alternando con los 5, 6, y 8.

<sup>19</sup> Uno de ellos se repitió para un medio grupo de mañana II y otro medio grupo de tarde.

<sup>20</sup> BONASTRA TOLÓS, Quim; FARRERO OLIVA, Mireia; JOVÉ MONCLÚS, Glòria; LLONCH MOLINA, Nayra. “Arte, arquitectura y docencia. Los espacios de libertad en el Cubo Blanco y la disciplina”. *Scripta Nova*. 493 (03) (2014), págs. 1-31.



## EL VALOR EDUCATIVO DEL PATRIMONIO HIDRÁULICO. LA ACEQUIA MAYOR DE MULA (REGIÓN DE MURCIA)

JÓSE ANTONIO LÓPEZ FERNÁNDEZ

Universidad de Córdoba

### 1. INTRODUCCIÓN. OBJETO Y MÉTODO DE ESTUDIO

En este trabajo, tratamos de presentar un recurso pedagógico, como es la realización de un itinerario didáctico, como estrategia para dar a conocer y poner en valor el patrimonio hidráulico en el municipio de Mula. El área recibe el nombre de la Ribera de Los Molinos, donde se concentran numerosos elementos relacionados con el uso del agua en un paraje rural de carácter agrario, marcado por la sucesión de numerosos molinos de cubo en un recorrido de apenas 2 kilómetros de distancia<sup>1</sup>, instalados sobre una red de distribución de canales y acequias, junto a la presencia de otros elementos como partidores.

La implementación de esta iniciativa permitirá a los alumnos entrar en contacto con su medio inmediato, y conocer a través de esta estrategia de metodología activa los procesos de cambio producidos en su entorno inmediato así como elementos que utilizaban la fuerza motriz del agua, y que han marcado la identidad cultural de los habitantes de este territorio. Además, esta práctica sirve para poner en valor este entorno que, en la actualidad, debido al cambio de uso del suelo, la evolución tecnológica y el proceso de modernización de los regadíos tradicionales, ha perdido su antigua funcionalidad. También favorece el desarrollo de competencias ligadas al espacio y aprender a aprender, así como el fortalecimiento de diversas capacidades, como el análisis, el diagnóstico y la observación.

A lo largo de los siglos, la escasez de agua y/o el aumento de las necesidades hídricas, debido a periodos secos o, fundamentalmente, el aumento del espacio cultivable, ha dado lugar a la creación de todo un patrimonio tanto material como inmaterial relacionado con el uso del agua, constituyéndose a nuestro criterio

un espacio con claro valor educativo y formativo, sobre todo para los alumnos más cercanos que, en su mayoría, desconocen la funcionalidad e incluso la existencia de este patrimonio<sup>2</sup>.

Esta propuesta permite la salida del alumnado del centro para conocer aspectos relacionados con los contenidos teóricos, al trabajar aspectos procedimentales como la observación, el análisis y estudio del entorno, el cual posee un indiscutible valor natural y cultural. Esta actividad puede además desarrollar en los educandos actitudes de respeto tras apreciar las características de este espacio, y propiciar juicios de valor sobre el estado de conservación del paisaje observado.

En función de los objetivos docentes, las actividades sobre este espacio se pueden implementar para los cursos finales de la Educación Primaria, la etapa Secundaria y también para estudios universitarios.

### 2. EL ÁREA DE LA PROPUESTA

Mula y su huerta se localizan en el centro geográfico de la Región de Murcia, ocupando un área de sedimentación drenada por el río Mula, bajo unas condiciones térmicas favorables para la producción vegetal (17° C de temperatura media anual) con inviernos suaves y veranos calurosos, pero unas precipitaciones que apenas sobrepasan los 300 mm anuales, acumulándose, por lo general, en intensos y ocasionales chaparrones otoñales y primaverales<sup>3</sup>.

El río Pliego, afluente del Mula por la margen derecha, cierra la huerta por el flanco sur antes de unirse a éste, recogiendo las escorrentías de los relieves sudoccidentales de la comarca (vertiente sur de Cambrón y Pedro Ponce y, sobre todo, la cara norte de Sierra Espuña). No obstante, los caudales del Pliego son de carácter efímero, sólo ocurridos tras los episodios de fuertes precipitaciones. El río Mula, por su parte, aunque tampoco escapa de estas condiciones, registra un caudal mínimo a lo largo de todo el año.

La circulación superficial de estos cauces están marcados, además, por embalses que cumplen una doble funcionalidad; la laminación de avenidas (La Cierva en el de Mula, Pliego y Doña Ana) así como reservorio de aguas para el regadío. Otro aspecto de la cuenca es la proliferación de pozos subterráneos a partir de mitad del siglo XX en busca de caudales que asegurasen el regadío de las huertas<sup>4</sup>.

Bajo estas condiciones de sequía estructural y escasos recursos propios, fueron presumiblemente los musulmanes<sup>5</sup>, los que fundaron la villa de Mula en su emplazamiento actual, alrededor de los siglos IX-X, tras

abandonar la pretérita villa que se localizaría en la cima del Cerro de La Almagra, frente a los Baños de Mula, a más de cuatro kilómetros al este del asentamiento actual.

Si bien este asentamiento contaba con pequeñas fuentes que afloraban al pie del cerro del Cabezo del Castillo (Cabezo, Gota, Fuensanta, Fuentsoriana), que permitían un reducido consumo humano, éstas no eran suficientes para abastecer a toda la población y, mucho menos, al regadío de la huerta<sup>6</sup>. Así, pronto se requirió la construcción de una infraestructura que permitiese suministrar agua a este espacio. Con este problema, se acometió la construcción de la primitiva Acequia Mayor, que partía a 7 kilómetros en línea recta y aguas arriba de la villa de Mula para, por gravedad, conducir las aguas captadas del río desde el paraje de El Gallardo. La primigenia acequia, casi con toda seguridad horadada en tierra y sin elementos constructivos, propiciaba el regadío de unas 10.000 tahúllas a mediados del siglo XVI<sup>7</sup>, con la trilogía mediterránea (trigo, vid y olivo) como principales cultivos. A finales de esta centuria, se levantaron los primeros molinos hidráulicos en torno al cauce de la acequia, permaneciendo su funcionalidad

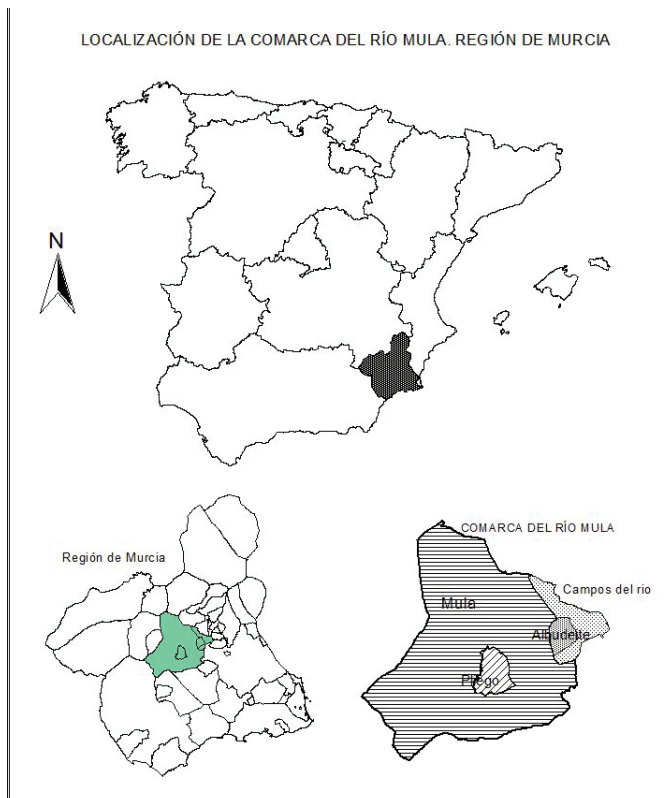


Fig.1. Localización del área de estudio.



Fig.2. Vista parcial del molino de Felipe, donde se puede observar el cubo, el canal de conducción hacia él, y parte del recorrido de la Acequia Mayor.

hasta bien entrado el siglo XX, coincidiendo su abandono con la difusión de la energía eléctrica.

La construcción de las fábricas molineras para transformar los productos cosechados responde a la importancia de los cultivos del término municipal muleño. El olivo, y sobre todo distintos cereales que abundaban en las tierras y el crecimiento de la población, motivaron la construcción de las industrias molineras para la transformación en harina y aceite. En el tramo alto del río Mula, en el vecino término de Bullas, donde existían corrientes permanentes a lo largo de todo el año, también se asentaron cinco molinos, captando las aguas directamente del cauce<sup>8</sup>. Otros molinos hidráulicos existieron en las pedanías muleñas de Los Baños, La Puebla y Fuente Librilla.

En Mula, aprovechando el recorrido del canal desde la pedanía de El Niño hasta la villa, se agruparon un conjunto de molinos, estando funcionales un total de 12 a mediados del siglo XVIII. Además, en varios de ellos fue necesario anteponer un cubo para aumentar la presión del agua. Estos elementos anexos fueron característicos en áreas con escasos recursos hídricos como ocurre en el Sureste de la Península Ibérica<sup>9</sup>.

### 3. EL VALOR DIDÁCTICO DEL PATRIMONIO HIDRÁULICO DE LA RIBERA DE LOS MOLINOS EN MULA

Las materias relacionadas con el espacio, sobre todo las de carácter geográfico e histórico, tiene en su medio o entorno más cercano elementos que dan sentido a los contenidos teóricos que se abordan en clase.

El patrimonio hidráulico, muy presente en las riberas y huertas mediterráneas, puede tener un claro carácter formativo y educacional, sobre el cual podemos abordar aspectos tanto naturales (los relacionados con el medio, el agua, etc.) como culturales (ingenios materiales desarrollados por el hombre para el aprovechamiento de los recursos naturales). Además, este entorno puede propiciar tareas de investigación, relacionadas con el desarrollo de la actividad agrícola tradicional, las primitivas industrias, los diferentes usos del agua, etc.<sup>10</sup>.

Desde tiempos pretéritos, el ser humano ha tenido la necesidad de transformar y adaptarse a este medio hostil (escasez de recursos hídricos), a través de ingenios hidráulicos (red de conducciones, fábricas molineras, partidores, etc.).

A nuestro juicio, la propuesta de itinerario está indicada para trabajar los contenidos de las etapas obligatorias de Primaria y Secundaria, si bien su análisis puede ser mucho más profundo en grados universitarios como el de Geografía o la Historia.

En Primaria este trabajo puede contribuir a alcanzar el objetivo general que plantea el R. D. 1513/2006 sobre conocer y valorar el entorno natural, social y cultural, así como las posibilidades de acción y cuidado del mismo. Según recoge el Decreto 286/2007 que desarrolla el currículo de la Región de Murcia, esta actividad puede ser una herramienta para conocer, respetar y apreciar el patrimonio natural, histórico, cultural y artístico de España, asumiendo la responsabilidad que supone su conservación y mejora con especial atención a las características de la Región de Murcia. Por su puesto, también pone en práctica el desarrollo de la competencia sobre el conocimiento e interacción con el mundo físico.

Contribuye asimismo al desarrollo de contenidos relacionados con el entorno y su conservación, en el apartado que hace referencia al agua en la naturaleza, con actuaciones ligadas a su aprovechamiento. También, a los cambios producidos en el tiempo, en cuanto a “conocimiento, valoración y respeto de manifestaciones significativas del patrimonio histórico y cultural”, dentro del marco general de referencia, que constituye la Cultura del agua fraguada en áreas semiáridas.

El Decreto 286/2006 que desarrolla el currículo para la Primaria en la región murciana, del mismo modo otorga importancia a las actuaciones procedimentales en la materia del conocimiento del medio natural, cultural y social. Así, señala, con carácter transversal para todos los ciclos, el “fomento de la actitud investigadora para explorar la realidad a través de diferentes actividades y, entre ellas, las que impliquen un trabajo de campo”. Aspectos que justifican considerablemente la actuación aquí propuesta.

En cuanto a su aplicación en Secundaria, según el Real Decreto 1631/2006 de enseñanzas mínimas de la ESO, este proyecto contribuiría para alcanzar el objetivo general de conocer, valorar y respetar los aspectos básicos de la cultura y la historia propias y de las demás, así como el patrimonio artístico y cultural, fundamentalmente en cuanto a la comprensión del espacio y sus recursos. El Decreto 291/2007 por el que se establece el currículo de la ESO en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia propone como uno de sus objetivos principales “valorar y conocer el territorio en el que se asienta la sociedad y sus elementos, así como sus diferentes usos tradicionales”.

El itinerario permite tratar contenidos específicos en relación al aprovechamiento económico del medio físico, las relaciones entre la naturaleza, desarrollo y sociedad; o en cuanto al problema del agua y su incidencia en el desarrollo económico en esta área del interior de la Región de Murcia.

Además, el itinerario posibilita la transversalidad con otras materias como las ciencias naturales y/o la educación física, al implementar actividades fuera del aula en este medio rural, donde se entremezclan los aspectos culturales y naturales, fomentando a su vez la interdisciplinariedad.

La tarea pone en valor la utilización de los recursos propios del entorno<sup>11</sup>. La experiencia docente previa en este espacio, a través de actividades en el ámbito de la enseñanza no formal, muestran claramente el desconocimiento, por parte del alumnado, del patrimonio natural y cultural más próximo e, incluso, en su medio más cercano como es el caso.

Desde nuestro punto de vista, la toma de contacto con el medio, donde se abordan aspectos de la cultura propia, en un paisaje del agua como son las huertas tradicionales mediterráneas, debe ser parte de los contenidos de materias relacionadas con el espacio: la Historia y la Geografía fundamentalmente. En este sentido, la propuesta daría a conocer los elementos que han marcado el devenir de estas tierras, relacionados todos ellos con el uso y gestión del agua, aspectos que dan sentido a parte del patrimonio cultural de este lugar.

## 4. EL ITINERARIO

La tradición molinera en Mula arranca en el siglo XVI. Según diferentes fuentes (actas capitulares de 29 de junio de 1523, de 23 de octubre de 1526 y de 17 de noviembre de 1576, la Carta del Fiel de los diezmos al Cabildo de la Catedral de Murcia de 15 de diciembre de 1599, y el Interrogatorio para la Única Contribución de 1755, en Mula) en 1523 existían en Mula tres molinos harineros; y tres almazaras en 1526. Cincuenta años más tarde, los molinos se elevaron a diez, además de un batán, cuatro almazaras y una herrería. En 1599 había once molinos, cuatro almazaras y el mismo batán, pero desapareció la herrería. A mediados del XVIII los molinos se redujeron a nueve, las almazaras subieron a siete y se edificó un martinete en la pedanía de El Niño. En 1855, según la descripción de Madoz, trabajaban doce molinos, una almazara y un martinete.

La mayor agrupación de molinos se localizaba en la Acequia Mayor, una vez pasada la pedanía de El Niño. El primero de ellos era el conocido como de Felipe, único que hoy en día sigue funcional, aunque con energía eléctrica. El edificio está restaurado y ofrece servicios de turismo rural. Los otros molinos que hoy existen son el de Diego, Molino de José María, Molino de la Almazara, Molino de Batán o Martinete y Molino Primero, con un estado de conservación aceptable. Todos mantienen la estructura interior y parte de su maquinaria, a excepción del último, que sólo presenta estructura interior, pero todos sin uso, cuyas dependencias están destinadas a viviendas particulares. Además, existen restos de otros molinos, como son el Molino Pintado, Molino de Julio, Molino del tío Gabriel, Molino de Hita, Molino Azul, y Molino de Jacinto. Algunos de ellos conservan la estructura de la vivienda y otros están completamente derruidos.

Según Boluda Fernández y Boluda Llámás<sup>12</sup>, en los años 40 del siglo XX el primero de los molinos era el denominado Molino del Niño<sup>13</sup>, situado en dicho lugar. Posteriormente se localizaba el de José el Molinero (hoy conocido como Molino de Felipe), seguido a pocos metros por el Molino de Diego el Peinao, hijo de Andrés el Peinao, anterior propietario. A continuación, se escalonaban el Molino de Francisco el Paraiso, el de La Almazara, Molino de Micaela La Panzona,

Molino de Don Guillermo, Molino de Jacinto, Molino de Gabriel Zapata, Molino de Julio, Molino Pintado y Molino Primero, este ya dentro del casco urbano de Mula.

En cuanto a la producción de estos establecimientos hidráulicos, destaca la información recogida en relación a los artilugios que componen el sector de la minería y manufactura del municipio en el “Interrogatorio para elaborar el Catálogo de Contribución Única de 1755”, donde se pone de relieve la variada producción agrícola de Mula, destacando entre ella el cereal.

Ya entrados en el siglo XX, a pesar de la fuerte expansión de las especies citrícolas en la huerta de Mula, los cultivos cerealísticos continuaron siendo importantes para el abastecimiento de la población. Sin embargo, el desarrollo tecnológico a mediados de los años 50 del siglo XX (con la difusión de la red eléctrica, que empezó a utilizarse en las nuevas instalaciones harineras situadas ya dentro de la villa, con la consiguiente proliferación de dependencias para el despacho de pan) aceleró la decadencia de las fábricas molineras tradicionales de la ribera de la

Acequia Mayor. Como consecuencia de ello, ya no era necesario ir hasta el molino para conseguir alimento. Al contrario, eran los molineros los encargados de tener que desplazar sus bienes hasta las localidades cercanas, lo que se tradujo en un incremento del precio final. Esto produjo un rápido deterioro y abandono de estas instalaciones tradicionales.

Dentro de este conjunto molinar, también era destacable el molino de La Almazara, cuyo fin era la obtención de aceite a través de la molienda o molturación de la aceituna. No obstante, la producción olivarera de la huerta de Mula a principios de siglo XX era considerablemente menor que la de cereal, además de competir con el creciente cultivo de cítricos (limón y naranja)<sup>14</sup>.

Hoy en día, el espacio para llevar a cabo esta práctica permite la posibilidad de plantear el recorrido siguiendo la circulación tradicional del agua, comenzando desde el molino más alejado de la villa de Mula, o al revés, bajo nuestro criterio más recomendable, empezar por el denominado Molino Primero, observando su integración en el entramado urbano, e ir ascendiendo hasta acabar en el Molino

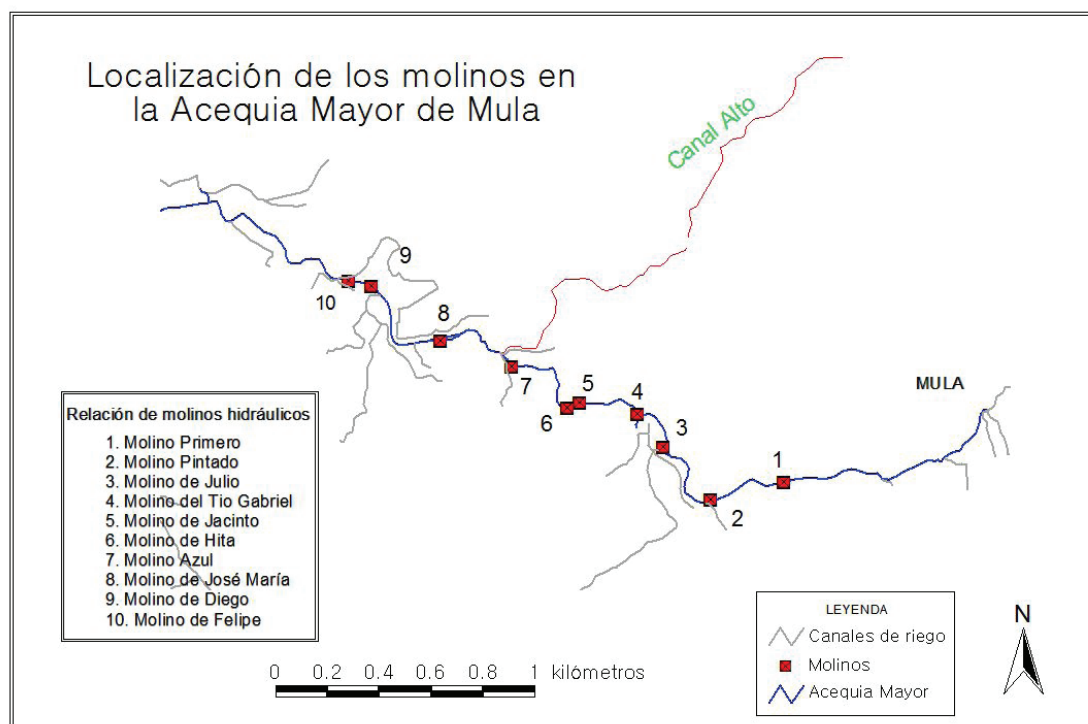


Fig.3. Localización de los diferentes molinos de cubo en el recorrido de la Acequia Mayor de Mula.

de Felipe, concluyendo con la observación de cómo funciona la maquinaria del molino y la articulación, en torno al uso del agua, del regadío tradicional.

Aunque en la práctica puede realizarse una selección de las infraestructuras a visitar, este planteamiento permite comenzar por el Molino Primero, seguido del molino Pintado, ambos dentro del casco urbano. Posteriormente se sitúan los conocidos como de Julio, Gabriel, Jacinto, Hita, Azul, Diego, José María el Caveo, concluyendo en el de Felipe. Durante el recorrido, se pueden observar diferentes ejemplos de partidores, útiles para explicar la importancia de la distribución tradicional del agua hacia los diferentes sectores de la huerta.

Aunque muchos de los edificios que albergan los molinos son de propiedad privada, con infraestructuras en desuso y/o en mal estado, es recomendable la concertación previa. No obstante, la finalidad no estará tanto en observar todos los edificios molineros sino en comprender y entender, por parte del alumnado, el aprovechamiento integral de todo el conjunto, que la sociedad ha efectuado sobre el agua de forma tradicional, la creación de un patrimonio en torno a este recurso, y la integración de todos los elementos hidráulicos que dan forma a este medio rural.

El itinerario requiere de un tratamiento previo en el aula los días anteriores, teniendo en cuenta la estructura y temporalización de los contenidos que se van a trabajar. El desarrollo de la práctica comenzaría con una breve explicación teórica del recorrido a efectuar, señalando los objetivos de la misma, desde los más generales hasta los más específicos (desde comprender el valor del agua y sus diferentes usos en espacios semiáridos, hasta el funcionamiento interno del molino). Es importante detectar los conocimientos previos de los alumnos.

Durante el desarrollo de la práctica, se pueden realizar tareas a través de fichas didácticas o con la toma de datos en la libreta de campo, acompañadas de breves exposiciones orales por parte del profesor, así como contrastar ideas en grupo para potenciar las características de lo observado e intentar desarrollar las principales competencias de expresión y observación de la realidad.

La actividad concluiría en clase, en días posteriores, planteando una reflexión final, donde se fortalezcan las ideas principales (uso racional y diferenciado del agua, respeto e interacción con el medio, paso del tiempo a través de la observación del patrimonio, evolución agroindustrial de los espacios rurales, etc.). E incluso que los alumnos y alumnas planteen nuevas utilidades, ya sea de los edificios molineros o la red de distribución de riegos.

## 5. A MODO DE CONCLUSIÓN

Llevar a cabo un itinerario didáctico permite poner en contacto al alumnado con el medio, planteando estrategias de metodología activa para favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje. Favorece el conocimiento del espacio cercano y contribuye a desarrollar aspectos concretos que plantea la legislación vigente en cuanto a los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales referentes al medio próximo en el que reside el alumno/a.

Asimismo, la puesta en marcha de este trabajo otorgaría una nueva funcionalidad, en este caso de carácter educativo, a un patrimonio que hoy en día, en su mayor parte, es pasto del olvido. Un patrimonio que forma parte de la identidad cultural de la población.

El carácter integrador del itinerario permite observar el complejo hidráulico de la Ribera de los Molinos de Mula, como son partidores, balsas, red de canales y acequias, pequeños acueductos, etc., dentro un paisaje integrado del agua, como son las huertas mediterráneas, iconos simbólicos de sus habitantes. La profundidad del tratamiento que se haga sobre el espacio depende de los alumnos a los que vaya dirigida la tarea, destacando y teniendo en cuenta los objetivos planteados previamente. En el proceso de enseñanza-aprendizaje, la visita a este tipo de espacios potencia la asimilación de contenidos mediante el análisis de lo observado, mejora las capacidades procedimentales y actitudinales del alumno, permite desarrollar variadas competencias y fortalece la educación en valores en diferentes aspectos: análisis del espacio, conservación del medio, respeto por el patrimonio natural y cultural, etc.



Constituye, en el fondo, una práctica con la intencionalidad de involucrar al alumnado en la solidaridad diacrónica, para intentar que se conozcan, valoren y protejan los recursos del presente, tanto naturales como culturales, para poder transmitirlo a las generaciones futuras.

### NOTAS

<sup>1</sup> FLORES ARROYUELO, Francisco. *El molino: piedra contra piedra: (molinos hidráulicos de la Región de Murcia)*. Universidad de Murcia: Asamblea Regional de Murcia, 1993, pag. 232.

<sup>2</sup> Alumnado que, en este caso, presenta una clara diversidad cultural, debido a la llegada en los últimos años de población de países sudamericanos y/o africanos mayoritariamente.

<sup>3</sup> LÓPEZ BERMÚDEZ, Francisco. “Las precipitaciones en Murcia de 1862 a 1971”. *Papeles de Geografía*, (Murcia), 1, (1971), págs. 171-187.

<sup>4</sup> VV. AA. *El antes y después de la modernización de regadíos. La experiencia de Mula. Colección Usos del agua en el territorio*. Universidad de Murcia, 2006.

<sup>5</sup> GONZÁLEZ CASTAÑO, J. y LLAMAS RUIZ, P. *El agua en la ciudad de Mula, siglos XVI-XX*. Comunidad de Regantes del Pantano de La Cierva, 1991.

<sup>6</sup> LÓPEZ FERNÁNDEZ, José Antonio; GÓMEZ ESPÍN, José María. “Abastecimientos tradicionales de agua a los municipios de Mula, Pliego y Bullas (Región de Murcia)”. *Revista Nimbus*, (Almería), 21-22, (2008), págs. 133-152.

<sup>7</sup> Una tahúlla en el regadío muleño equivale a 1.118 m<sup>2</sup>. En la actualidad, en la huerta de Mula se contabilizan unas 17.400 tahúllas según el Sindicato Central de Regantes del Acueducto Tajo-Segura.

<sup>8</sup> Hoy en día, el tramo alto del río mantiene un mínimo caudal, aunque las aguas no brotan por su pie en la tradicional “Fuente de Mula”, en término de Bullas, sino que lo hacen a través del pozo denominado “El Pradillo”, utilizado para sostener el regadío de la huerta de Mula por parte de la Comunidad de Regantes del Pantano de La Cierva.

<sup>9</sup> VV. AA. “Molinos de cubo en la vertiente suroccidental de Sierra Espuña. El sistema de la rambla de los molinos en Aledo y Totana”.

*Papeles de Geografía* (Murcia), 21, (1995), págs. 109-126. VV.AA. “Molinos hidráulicos en la cuenca de Abanilla-Fortuna (Murcia). Los aprovechamientos de la red del río Chícamo y el manantial de Los Baños”. *Papeles de Geografía*, (Murcia), 22, (1995), págs. 33-51.

<sup>10</sup> LÓPEZ FERNÁNDEZ, José Antonio. *Actuaciones de desarrollo rural y local en la comarca del río Mula (1980-2010)*. Análisis, perspectivas y propuestas. Mula: Ayuntamiento de Mula, 2014.

<sup>11</sup> MARTÍNEZ LÓPEZ, Francisco; GARCÍA SORIANO, Agustín Javier. (2008): “Itinerarios didácticos por Fuente Álamo (Murcia), una estrategia educativa de innovación en el proceso de enseñanza-aprendizaje en Educación Secundaria”. *Espiral. Cuadernos del profesorado*. (España), 1 (2008), pág. 9.

<sup>12</sup> BOLUDA FERNÁNDEZ, Luis; BOLUDA LLAMAS, Francisco. *Veinticinco años de la huerta de Mula (1939-1964)* Mula: Excmo. Ayuntamiento de Mula, 2008, pág. 207.

<sup>13</sup> Descripción realizada en sentido contrario a la citada anteriormente. Es decir, comienza desde el situado más alejado a la villa, hasta llegar a los encontrados dentro del casco urbano.

<sup>14</sup> MARTÍN-CONSUEGRA BLAYA, Gines José. “Aproximación a la historia de la producción de aceite en la ciudad de Mula”. *Revista Murciana de Antropología*, (Murcia), 7, (2001), págs. 147-166.



## EL PATRIMONIO MUSICAL COMO RECURSO DIDÁCTICO EN EDUCACIÓN PRIMARIA. REFLEXIONES Y PROPUESTAS

**ANDRÉS PALMA VALENZUELA**

**Universidad de Granada**

### 1. PUNTO DE PARTIDA

Todo estudio relativo a la proyección didáctica de las realidades patrimoniales nos sitúa ante el complejo asunto de la definición del concepto de Patrimonio. Conscientes de la diversidad de posturas existente, asumimos una visión abierta del mismo desde su evolución hacia un enfoque que rebasa lo monumental, artístico y excepcional desde una afinidad hacia otros ámbitos de la sensibilidad y capacidad creadora humana. Una mirada interdisciplinar que, para conceptualizar su presencia en los procesos educativos, parte de un variado entramado de elementos históricos, artísticos, etnológicos, naturales y científico-técnicos <sup>1</sup>.

Tal opción se justifica también en el marco regulador plasmado en la Ley 16/1985 de Patrimonio Histórico Español, que incluye los avances internacionales logrados desde una visión integral del concepto y en la Ley 14/2007 del Patrimonio Histórico de Andalucía donde se fija que éste se compone de todos los bienes culturales, materiales e inmateriales portadores de interés artístico, histórico, arqueológico, etnológico, documental, bibliográfico, científico, industrial o lingüístico.

Si como revelan recientes aportaciones y ratifica gran parte de la Academia, el concepto de Patrimonio, vinculado en exceso a la evidencia material, se ha ampliado para incluir el universo de realidades que rodean al ser humano, la cuestión resulta ya irreversible y otorga, a nuestro juicio, carta de ciudadanía a una visión amplia en matices, a la que, desde enfoques didácticos y educativos un número creciente de autores se ha sentido llamado a realizar nuevas aportaciones <sup>2</sup>.

Con tal fin realizamos una propuesta centrada en un elemento, habitualmente ausente en los foros académicos ocupados de este asunto: el Patrimonio musical. Deseando una mejora de la práctica docente en Ed. Primaria, ofrecemos esta contribución, sabedores de la existencia de dificultades que entorpecen tanto al proceso de formación inicial de los docentes como la posterior praxis profesional de muchos de ellos.

Así, constatamos en primer lugar la pervivencia de una percepción arcaica del Patrimonio, poco receptiva a otras dimensiones de la sensibilidad y capacidad creadora humana que aún se proyecta en el currículo mediante el desarrollo de procesos didácticos que acentúan lo monumental-excepcional, ignoran el cultivo de la formación integral y olvidan aspectos clave de la dimensión simbólico-identitaria del educando. En segundo término, comprobamos el uso de materiales y actividades carentes de enfoque interdisciplinar desconocedoras de la diversidad patrimonial del entorno. En tercer lugar se constata en muchos docentes y estudiantes una ignorancia del patrimonio musical y sus posibilidades didácticas que reduce tal realidad a algo insignificante en las aulas.

Por todo ello, y convencidos de que tal patrimonio supone una dimensión clave de la vida humana cuyas posibilidades didácticas no deben ser olvidadas, nos centramos en uno de sus aspectos concretos: el canto escolar. Línea de trabajo que juzgamos novedosa porque, a pesar de haber recuperado la universidad española los estudios de Música a finales del S. XX, éstos se han ocupado, más que de su tratamiento didáctico –a excepción de la extinta titulación de Magisterio musical-, del desarrollo de objetivos propios de la Musicología.

## 2. ELEMENTOS PARA LA REFLEXIÓN

### 2.1. Un mundo de posibilidades

Definido el Patrimonio como el conjunto de bienes que por su significado y valor es objeto de protección por la legislación, el patrimonio musical, como parte de éste, encierra múltiples oportunidades didácticas, más allá de la enseñanza de las materias musicales incluidas en el sistema educativo. Éstas surgen de la presencia de la música en la vida humana como constante cultural manifestada, primariamente, en la voz y el cuerpo como vías naturales de expresión.

Como indican los especialistas<sup>3</sup>, todo individuo es musical al experimentar el ritmo desde su vida intrauterina. Aunque no todos sean capaces de crear música, si tienen posibilidad de apreciarla y disfrutarla pues, desde la infancia, todo hombre y mujer puede desarrollar la sensibilidad, el sonido, el timbre, el tono y el ritmo como bases de la posterior habilidad musical. Si a ello se une el hecho de que la música supone una peculiar forma de comunicación, resulta lógico pensar que ella, junto al lenguaje y a la religiosidad, conforman rasgos específicos humanos imposibles de ignorar, sobre todo, si desarrolla un lenguaje de orden afectivo y ritual ligado a la vida intuitiva e imaginativa de cada individuo y sociedad<sup>4</sup>.

Las variadas formas del patrimonio musical suscitan sensaciones muy diversas presentes en toda celebración humana como explosión lúdico-festiva y expresión de hondos registros intelectivos constitutivos de su naturaleza como inteligencia y pensamiento con pretensión de conocimiento<sup>5</sup>. No obstante, el poder comunicativo de estas creaciones resulta poco valorado entre una mayoría social carente de la sensibilidad y formación necesarias para descifrar el lenguaje musical –código ordenado sobre componentes básicos (tono, ritmo y timbre) de combinaciones infinitas<sup>6</sup>– como acceso a procesos de pensamiento y dinámicas personales de orden emocional.

Aunque el hombre es consciente de las posibilidades educativas de la música desde la Antigüedad<sup>7</sup>, resulta paradójico que el lugar hoy ocupado por ella en las aulas se haya hecho irrelevante

a pesar de las evidentes habilidades musicales de los escolares. Con todo, hay cierto consenso en afirmar que las creaciones musicales ofrecen una estrecha vinculación con las emociones (para expresarlas, encauzarlas, educarlas y crear entornos positivos) al igual que se reconoce su poder como recurso incentivador de los aprendizajes en ciertas áreas del currículo.

Por nuestra parte, no dudamos de la relación entre música y formación integral de la persona como fin esencial. Si educar (educare) es desarrollar acciones para mejorar las facultades del educando y adquirir nuevos conocimientos, normas de conducta y formas de ver el mundo, a través de métodos destinados a suscitar lo mejor de su interior (educere), creemos que todo acto educativo consiste en la ejecución de procesos multidireccionales de transmisión de conocimientos, valores y formas de actuar. Por ello consideramos que el canto como recurso didáctico aplicado al desarrollo del currículo de Primaria ofrece muchas posibilidades para favorecer la comunicación; mejorar las relaciones interpersonales; ayudar a desarrollar el propio conocimiento; favorecer el desarrollo de la capacidad de autoexpresión; establecer paralelismos entre procesos creativos musicales y procesos personales y organizar la vida subjetiva<sup>8</sup>.

### 2.2. ¿Dificultades o retos?

Si bien son claras las posibilidades didácticas de tal ámbito patrimonial, también resulta evidente la existencia de dificultades que entorpecen el camino. Por ello, y desde una visión optimista, creemos que el mejor modo de sortear los problemas es convertirlos en retos.

Entendemos que el primer paso para ello consiste en plantear el asunto en foros como el presente a fin de establecer nexos entre el Patrimonio en general y el Patrimonio musical en particular como ensayo para superar distancias y tender puentes.

A continuación proponemos la necesidad de superar el vacío de cultura musical referido con el desarrollo de un equilibrado conocimiento de tal ámbito, conscientes de que el espíritu de la música se expresa en un lenguaje que pocos políticos e

intelectuales son capaces de descifrar <sup>9</sup>, según indica el hecho de que la música continúe perdiendo espacio y relevancia en la enseñanza obligatoria y en los nuevos estudios universitarios implantados tras la reciente reforma en que la formación musical de los docentes ha sufrido un retroceso inexplicable respecto a los países de nuestro entorno europeo.

Si las naciones avanzadas consideran índice de calidad la inversión realizada en educación, investigación y cultura, ello constituye un hecho que, evocando la afirmación de Kretschmar de que «el futuro de la música se decide en la escuela» <sup>10</sup>, suscita dudas sobre el uso de las posibilidades educativas del Patrimonio musical en Primaria. De igual modo resulta indiscutible a nuestro juicio que, para un buen desarrollo del potencial didáctico de tal patrimonio en la escuela, urge aumentar la calidad de la formación musical universitaria de docentes y especialistas en el área.

Asegurada tal preparación en docentes y patrimonialistas, el tercer paso consistirá en dotar de mayor visibilidad a la eficacia de la música, y del canto en particular, en los procesos educativos por ofrecer grandes posibilidades de integración con las áreas del currículo, especialmente, con lengua, literatura y poesía, al compartir características comunes con el lenguaje verbal por la articulación de los sonidos; razón por la cual entendemos que una de las estrategias más naturales y espontáneas para lograr este objetivo, al alcance de todos, es el canto <sup>11</sup>.

La renovación pedagógica de finales del siglo XIX, representada en España por la Institución Libre de Enseñanza y autores como Andrés Manjón, cultivó el canto escolar. Manjón, sostenía que no hay nada que agrade más a los niños que la actividad, siendo altamente atractivo para ellos el descubrimiento del sonido, de los utensilios y de los objetos e instrumentos de su entorno sonoro, sobre todo, la voz y las palabras. Estaba convencido del amor de los niños hacia la música, de que cantando son felices y de que ello supone para ellos una necesidad tan natural como saltar y correr <sup>12</sup>.

Tales percepciones nos impulsan a reivindicar el cultivo de este recurso como vía innovadora que actúa

desde el ritmo de las palabras, los juegos prosódicos, las declamaciones, salmodias, el movimiento sonoro, las sílabas, fonemas, onomatopeyas y las estructuras, como mecanismos eficaces para estimular los procesos de enseñanza-aprendizaje. Convencido de ello Z. Kodály, afirmaba que la educación musical debe iniciarse cuanto antes. Sin embargo entre nosotros, la ausencia del canto de la madre al bebé, meciéndolo en sus brazos, se ha suplido por objetos sonoros y juguetes mecánicos y electrónicos... siendo esta una de las causas por las que urge recuperar el canto en la escuela <sup>13</sup>.

Vemos esencial cantar en la familia, en el colegio y en muchos otros momentos de la vida porque tal práctica incluye valores que garantizan la calidad de aprendizajes tales como la coeducación por el equilibrio entre la intervención de escolares en el conjunto coral; el trabajo y la participación colaborativa; el respeto hacia los otros mediante la percepción de las diferencias; la integración individual y colectiva en proyectos compartidos; y el desarrollo de la sensibilidad, la ponderación y la mesura pues cantar es unir sonidos y timbres y aprender a escucharse <sup>14</sup>.

El cuarto paso consiste en recordar que un uso adecuado del patrimonio musical exige dos habilidades: la escucha y el canto. Por ello, un contexto social ruidoso como el actual, que invita continuamente al ruido y provoca aislamiento personal resulta problemático.

Si en toda experiencia educativa que intercambia mensajes verbales y auditivos, oír es clave, aprender a hacerlo urge porque, según los expertos <sup>15</sup>, es posible transformar la realidad mediante procesos interiores consistentes en la escucha del sonido circundante con más atención crítica.

El canto escolar será así útil para crear entornos sonoros y envolventes, generar discursos aptos para vincular al alumnado con mundos por conocer, construir espacios musicales y recrear estímulos estéticos para los sentidos.

### 3. BASES DE LA PROPUESTA

Nuestra idea, centrada en el análisis del canto escolar como recurso aplicado a Ed. Primaria, se apoya en una reflexión sobre el significado de la aportación del patrimonio musical en general a la Educación como recurso didáctico; el análisis de la contribución del canto como área específica; y la valoración de su uso en el pensamiento educativo de A. Manjón.

Según recuerda Vílchez siguiendo el modelo de las inteligencias múltiples<sup>16</sup>, la música supone, como esencia del patrimonio musical, una metáfora vital cuya clave radica en el desarrollo de secuencias articuladas en temas progresivos al ritmo de acentos, silencios, recapitulaciones y leitmotiv; siendo ésta la causa por la cual muchas obras, junto a su valor intrínseco, actúan como estrategia transversal aplicable a otras áreas del currículo.

Aunque no existen estudios conclusivos sobre el nexo entre rendimientos en el área de música y otras áreas, si hay relación entre la práctica musical y el rendimiento positivo en el resto de materias; hecho indicador de hasta donde este patrimonio actúa como recurso transversal en los procesos del resto de materias, estrategia para el conjunto de aprendizajes, cauce de formación integral y tratamiento para la diversidad e interculturalidad<sup>17</sup>.

El poder educativo de la música es alto y su fuerza didáctica radica en su apertura a los valores como índice de su eficacia como estrategia transversal, para: <sup>18</sup> incentivar la participación en aprendizajes con la práctica-vivencia musical; favorecer la creatividad; impulsar la interioridad; conectar y expresar emociones; atenuar tensiones; dinamizar la interdisciplinariedad; dar seguridad con experiencias exitosas; promover la atención; mejorar habilidades motoras, destrezas perceptivo-motrices y la sensibilidad al movimiento; potenciar la empatía, la comunicación, el trabajo en equipo y la corrección de hiperactividades e inhibiciones.

No obstante, para garantizar la eficacia didáctica es importante iniciar pronto al alumnado en la escucha de composiciones sencillas y el aprendizaje de cantos

populares; aprovechar su interés por un instrumento para iniciar su aprendizaje y su inclinación por ciertas músicas; enseñar a escuchar; asistir a conciertos; no excluir nada a priori y proponer músicas distintas a las habituales<sup>19</sup>. Asimismo, debe recordarse este dato<sup>20</sup>: superado el debate sobre el “ser” de la música, se pasa del Romanticismo a la Música programática para confluir en el Positivismo y Formalismo del XX como contexto teórico que sustenta la razón y utilidad de la melodía aplicada al texto como recurso aplicado y ámbito generador del canto en la concreción aquí analizada.

Incluso se fue más allá al establecer como hilo conductor ciertas intuiciones de Schumann, Liszt o Mendelsohn cuyas aportaciones cristalizaron en la síntesis de Wagner que concibe la música como revolución regeneradora de la humanidad. Así, mientras tal hipótesis asume para la música la tarea de redimir al pueblo, el binomio palabra-música acepta contribuir educativamente a la reforma social mediante una síntesis pedagógica que busca “llevar deleitando” a la razón, la voluntad y el sentimiento, la idea, el concepto, el sentimiento y sus consecuencias, no sólo por los procedimientos memorísticos y rutinarios a los que se redujo el proceso de aprendizaje, sino con el canto como vía para confluir en el concepto de regeneración por el arte.

El regeneracionismo redescubre el canto como opción didáctica y estímulo de actitudes socio-ciudadanas, afectos físico-morales, dinámicas innovadoras y cauce orientado al logro del placer estético a través de una formación de la sensibilidad dirigida al aprendizaje de emociones y finalidades artísticas y éticas. Ciertos docentes ensayaron entonces prácticas que ratificaron la música como fuente de satisfacción, innovación y vía para el despliegue de las facultades del alumnado mediante actividades musicales y la mejora del contexto de aprendizaje; suscitando a la vez entornos de respeto, alegría y relajación indicadores del uso didáctico del Patrimonio como apoyo para pasar de lo vivido a lo abstraído, promover significados subjetivos e integrar experiencias personales complementarias a lo conceptual.

A tales iniciativas se añadieron desde mediados del siglo XX nuevas propuestas, continuadoras del espíritu que impulsó a aquellos pioneros, centradas en la gestión didáctica de este recurso musical (“Orientación en la acción”, “Concepción didáctica” o “Interpretación Didáctica”)<sup>21</sup> que confirmaron el canto como soporte ideal para el logro de competencias educativas desde un plano sensomotor y perceptivo favorecedor de la comprensión hermenéutica y los contenidos esenciales de aprendizaje; debiendo valorarse además su aportación al aprendizaje multisensorial y a la integración sensomotórica de contenidos en las diversas áreas de conocimiento.

Por la relación establecida entre música, cuerpo y percepción sensorial, se explica además el interés del canto para facilitar aprendizajes al trasladar su potencial didáctico al ámbito del patrimonio musical en Primaria; dato que refuerza nuestra certeza sobre su utilidad como recurso aplicable al desarrollo de elementos curriculares de esta etapa.

Estamos ante un juicio avalado por las experiencias históricas referidas y las posibilidades que hoy brinda en contextos culturales donde la presencia de las prácticas musicales adquiere dimensiones inimaginables hace pocos años.

No sólo se constata que amplios sectores del alumnado poseen mayor sensibilidad musical respecto a tiempos anteriores, sino que percibimos además la transformación social experimentada durante las últimas décadas en este ámbito como una mutación a la que, junto a los medios de comunicación, ha contribuido el cambio de hábitos personales, sociales y culturales unido al reciente desarrollo de las enseñanzas musicales; configurando tal proceso actitudes vitales alternativas donde la música actúa como realidad omnipresente.

Desplegar hoy prácticas docentes excluyentes del universo musical que rodea a gran parte del alumnado equivale a situarse fuera de la realidad. Por ello, iluminados por las enseñanzas del pasado, confirmamos la percepción del canto como gran activo para los procesos de enseñanza. Todo nos sitúa ante un cúmulo de razones que impulsan a reivindicar la implicación didáctica de este recurso escolar desde una certeza avalada por las posibilidades que le convierten

en alternativa para la mejora de los aprendizajes y por su eficacia como instrumento dirigido a la implementación de toda acción educativa.

Desde tal contexto reivindicamos también el potencial didáctico del canto escolar, como recurso asociado a las nuevas tecnologías que le convierten a medio plazo en herramienta idónea para la dinamización del imaginario educativo y confirma la intuición de estar ante una realidad que reclama más y mejor formación de los docentes en tales niveles junto con el desarrollo de su conocimiento y la superación de una imagen del canto asociada al mero divertimento o manipulación adoctrinadora desarrolladas en etapas anteriores.

Llegados a este punto, ofrecemos en tercer lugar, como ilustración del interés del canto como instrumento al servicio del currículo, un análisis de su uso en el contexto del pensamiento y práctica educativa del pedagogo A. Manjón. Praxis de la que se deriva una confirmación del mismo como activo didáctico patrimonial de primer orden en las etapas educativas referidas<sup>22</sup>.

Frente a la escasez de datos relativos a los cantos usados en la Institución Libre de Enseñanza, aquí el material es más abundante al conservarse más de cien obras que estuvieron en uso hasta los años setenta del siglo XX<sup>23</sup>. A pesar de la existencia de ciertas lagunas, conocemos mucho de la vida musical desarrollada en las escuelas de Manjón desde 1889 mediante el canto y las agrupaciones instrumentales.

Es una realidad deudora del contexto histórico de la crisis del 98 y una concepción de la Escuela como espacio de regeneración social que expresa gran sensibilidad formativa respecto a una visión integral de la vida. Inspirada en la lírica tradicional y portadora de una estética literario-musical propia del pensamiento de Manjón, muestra las raíces de una sociedad transida de patriotismo noventayochista.

Anteponiéndose el género vocal al instrumental, por su mayor capacidad de concreción en los mensajes, se asume aquí el valor didáctico del canto como elemento moral de utilidad social e instrumento educador al

servicio de una sociabilidad constructiva. A ello se añade además la certeza de que tales creaciones ofrecen innegables capacidades para mejorar al ser humano a través de cauces formativos que ayudan a la superación de las diferencias sociales mediante la cooperación y el respeto a la creatividad individual <sup>24</sup>.

Constituyen también una vía de educación integral indicativa de un armónico ideal de aprendizaje dirigido al cuerpo, los sentidos, las emociones, el espíritu, el intelecto, la belleza, el arte, la ética e, incluso, el ocio como elementos integrantes de un proceso formativo donde el educando, junto a la emoción suscitada por la melodía, requiere el aporte de un texto moralizante en papel, en las paredes del aula o en las fachadas y tapias de la escuela.

Aunque tales usos se orientaban al refuerzo de los aprendizajes mediante un “enseñar deleitando” tampoco desatendían la dimensión artística desde la certeza de que los cantos, avivando el interés del alumnado, favorecen la formación estética y musical y la receptividad ante la música y el arte en general.

Andrés Manjón vio la música como instrumento necesario y procedimiento didáctico básico desde un enfoque ético, estético y práctico. El Discurso por él pronunciado en la Universidad de Granada durante la inauguración del curso 1897-98 ofrece gran interés para el tema. Al disertar como catedrático sobre las condiciones de una buena educación, expuso sus ideas relativas al papel reservado en su proyecto a la música y al canto. En una densa reflexión reivindica para la acción educadora una nítida dimensión sensible y estética. Razón lógica para que, desde tal premisa, el arte musical ocupe un lugar notable en la vida de sus centros educativos desde 1889<sup>25</sup>.

Convencidos de la idoneidad del canto escolar como instrumento para el desarrollo del proceso de enseñanza, creemos que su relevancia radica en algunas razones concretas.

La primera, es su capacidad para estimular emociones sociales, fomentar el sentimiento de pertenencia comunitario y actuar como vía de educación moral convergente y multicultural por el influjo de los

diversos géneros musicales en las conductas y hábitos. La segunda, su vigor para iniciar en la experiencia educativa mediante el descubrimiento del placer estético y las emociones artísticas derivadas del disfrute de la belleza del patrimonio. Asimismo consideramos clave su aporte a la educación integral desde un arte percibido como manifestación humana ineludible y una valoración del patrimonio como tributo esencial al desarrollo de la sensibilidad estética y la generación en el alumno de emociones nobles y elevadas conducentes a lo bueno y lo bello.

También, y por su facilidad para hacer del escolar protagonista de la acción, es el canto un elemento básico por su validez para dinamizar la estimulación del proceso formativo como recurso para desarrollar los aprendizajes con el aprovechamiento de una tendencia infantil natural.

Igualmente queda clara su capacidad para convertir la dimensión lúdica en signo identitario personal fijando desenfadadamente en la mente, textos, melodías, contenidos y valores que suscitan la alegría de aprender y posibilitan participar en proyectos comunes más allá de lo curricular.

Tampoco olvidamos la eficacia del canto para mejorar la motivación y la identidad cívico-social, convirtiéndose en medio de difusión de valores capaz de conectar Escuela y entorno. Asimismo, el contenido de los cantos supone una expresión de coherencia respecto al mundo de valores identificador de cada comunidad educativa.

Y para finalizar, una constatación: El potencial del canto como instrumento para el fomento del orden, la convivencia y el respeto en el aula y elemento socializador apto para fomentar múltiples actividades escolares encaminadas al desarrollo de la responsabilidad individual y colectiva con respecto al bien común.

Sostenemos en conclusión que la validez del canto como recurso queda avalada por su capacidad para apoyar y mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje junto con sus posibilidades para incentivar la alegría y la dimensión lúdica.



En coherencia con ello, juzgamos necesario alcanzar dos objetivos: lograr su reconocimiento definitivo en la Didáctica del Patrimonio y en los procesos de desarrollo curricular y mejorar el conocimiento de sus posibilidades como vía de progreso de la actividad de los docentes y de la calidad de la enseñanza.

Este es el reto planteado a nuestro juicio a la escuela del futuro: Cantar, reír, jugar; pero, al mismo tiempo, aprender, crecer y madurar.

## NOTAS

<sup>1</sup> Véase, Patrimonio cultural en el lugar Web del Instituto Andaluz del Patrimonio, IAPH, actualizado el 20.12.2013, Ed. en Sevilla, Consejería de Educación, 2010, disponible en <http://www.iaph.es/web/canales/patrimonio-cultural/> Acceso el 20.05.2014. Ver un análisis del proceso, parte de cuyas conclusiones recogemos, en CUENCA, José M<sup>a</sup> et al. “Patrimonio y educación: quince años de investigación” y ESTEPA, Jesús et al. “Resultados de investigación sobre concepciones del profesorado y gestores del patrimonio y análisis de libros de texto y materiales didácticos de los museos y centros de interpretación del patrimonio” En: ESTEPA, Jesús (Ed.). *La educación patrimonial en la Escuela y el Museo: investigación y Experiencias*. Huelva: Universidad, 2013, págs. 13-24 y 25-39.

<sup>2</sup> ESTEPA, Jesús. *La educación patrimonial...* Op. cit., pág. 26.

<sup>3</sup> VILCHEZ, Luis Fernando. “La música y sus mensaje” En RUIZ, María D. (Coord.) *Poesía y música para la Paz*. Granada: Zumaya, 2010, pág. 320.

<sup>4</sup> TRIAS, Eugenio. *El canto de las sirenas*. Barcelona: Círculo, 2007, pág. 41 y SACHS, Curt. *Musicología comparada*. Buenos Aires: Ed. Universitaria, 1966, pág. 17.

<sup>5</sup> TRIAS, Eugenio. *El canto...* Op. cit., págs. 19, 887 y 889.

<sup>6</sup> VILCHEZ, Luis Fernando. “La música y sus.....” Op. cit., págs. 317-329.

<sup>7</sup> PALMA, Andrés. *Cantos escolares del Ave María*. Granada: Junta de Andalucía, 2005, págs. 17-23.

<sup>8</sup> VILCHEZ, Luis Fernando. “*La música...*” Op. cit., pág. 321.

<sup>9</sup> PALOMARES, José. “El canto de los niños” En: RUIZ, María D. (Coord.) *Poesía y música para la Paz*. Granada: Zumaya, 2010, págs. 113-118.

<sup>10</sup> *Ibidem*, pág. 114.

<sup>11</sup> DIAZ, Salomé. “Poesía y música”. *Eufonía* (Barcelona) 234(2001), pág. 30.

<sup>12</sup> Véase PALMA, Andrés. *Cantos escolares...* Op. cit., págs. 17-23 y “Un caso de implicación didáctica del patrimonio musical” En: GUZMÁN, María (Coord.) *Arte, humanidades y educación*. Granada: Atrio, 2009, págs. 311-317.

<sup>13</sup> PALOMARES, José. “*El canto...*” Op. cit., págs. 116-117.

<sup>14</sup> GHIJS, M. “La voz de los niños en los coros” En: PALOMARES, José *Música para la expresión y comunicación de nuestro tiempo*. Granada: Arial, 2006, pág. 149.

<sup>15</sup> PALOMARES, José. “El canto...” Op. cit., págs. 115-116.

<sup>16</sup> VILCHEZ, Luis F. “La música.....” Op. cit., págs. 322-32.

<sup>17</sup> *Ibidem*, pág. 323.

<sup>18</sup> *Ibid*, pág. 324.

<sup>19</sup> *Ibid*, pág. 325.

<sup>20</sup> PALMA, Andrés. “Un caso de implicación didáctica del patrimonio musical” En: GUZMÁN, María (Coord.) *Arte, humanidades...* Op. cit., Granada: Atrio, 2009, págs. 309-310.

<sup>21</sup> Para profundizar en la Institución Libre de Enseñanza, las Escuelas Manjón y otras iniciativas, véase PALMA, Andrés. “Un caso de....” Op. cit., págs. 307-317.

<sup>22</sup> *Ibidem*, págs. 314-317.

<sup>23</sup> PALMA, Andrés. *Cantos escolares...* Op. cit., págs. 61-68.

<sup>24</sup> La Institución y Manjón son tributarios aquí de Fröbel y Pestalozzi. Ver PALMA, Andrés. *Un caso de implicación...* Op. cit., pág. 316.

---

<sup>25</sup> PALMA, Andrés. *Cantos escolares...* Op. cit., págs. 23-35 y 52-61.

## A FUNÇÃO SOCIAL DA HISTÓRIA E A IMPORTÂNCIA DA HISTÓRIA LOCAL E PATRIMONIAL

LUÍS MARQUES ALVES y CLÁUDIA PINTO RIBEIRO  
Universidade do Porto e CITCEM- Portugal

### 1. HISTÓRIA PARTIR DOS CONTEÚDOS E CHEGAR À CIDADANIA

Uma das preocupações das Conferências Permanentes dos Ministros Europeus da Educação e de algumas organizações internacionais como a UNESCO ou OCDE tem sido a da importância do ensino da História no contexto da criação de uma identidade europeia. Numa das suas conclusões podia ler-se o seguinte:

*“(...) No que respeita ao projeto Ensino da História numa nova Europa (...) estão convencidos que pode e deve ter uma importante contribuição para a educação em geral e, em particular, para a educação de uma cidadania democrática permitindo aos jovens: aprenderem acerca da sua herança histórica, bem como a de outras pessoas e nações; adquirirem e praticarem técnicas fundamentais, tais como a capacidade para tratar e analisar de forma crítica diferentes formas de informação e a capacidade de não se deixarem influenciar por informação preconceituosa e por argumentos irracionais; desenvolverem atitudes básicas tais como a honestidade intelectual e rigor, um julgamento independente, uma abertura de espírito, a curiosidade, a coragem civil e a tolerância (...)”<sup>1</sup>.*

Quando se fala de identidade, de consciência europeia, de tolerância, de intervenção cívica, de solidariedade... a História é requisitada para desempenhar um papel e uma função marcadamente social. Por outro lado, quando se questionam os jovens europeus e portugueses sobre o significado da História, vislumbram-se nas suas respostas a sua “valorização da História como fonte de aprendizagem”<sup>2</sup> e o seu respeito pela monumentalidade do passado. Em contrapartida atribuem um significado pouco relevante às matérias escolares, aos manuais ou até “às narrativas dos

*professores”<sup>3</sup>. Este desencontro entre potencialidades da História, função social a desempenhar e disciplina lecionada obrigamos necessariamente a refletir sobre o espaço que tem sido reservado à História e a que tipo de História.*

Dentro do contexto enunciado valerá a pena refletir sobre o papel que se deve atribuir à História, procurando responder à questão que sempre colocam sobre a sua utilidade.

Como defende José Mattoso, “(...) o que interessa não é gostar da História, mas estar convencido que sem ela não se pode compreender o mundo em que vivemos (...). É a História que nos habitua a descobrir a relatividade das coisas, das ideias, das crenças e das doutrinas, e a detetar por que razão, sob aparências diferentes, se repetem situações análogas, se reproduz a busca de soluções parecidas ou se verificam evoluções paralelas. O historiador está sempre a descobrir no passado longínquo e recente o mesmo e o outro, a identidade e a variância, a repetição e a inovação (...)”<sup>4</sup> Para os mais cépticos e resistentes será conveniente partilhar os argumentos da vivência científica e didática. Esta demonstra que o conhecimento do passado é um substituto da experiência; é um alargamento da experiência vivida; é uma introdução ao possível, ao provável e ao humano. Este sentido deve ajudar a saber ouvir os outros, a agradecer a partilha da experiência, a compreender que há outros valores, a evitar um sentido unívoco da vida, a garantir uma maior disponibilidade que evite o permanente atrito entre gerações. A História pode ajudar a uma melhor convivência entre as diferentes gerações da família.

Mas a História permite também reviver o passado encontrando pontos de referência que diminuam a angústia e a incerteza do presente. O quadro de referência que a história dos homens fornece minimiza a importância dos nossos problemas, subalterniza aquilo que nos parece essencial, evidencia as permanências naquilo que muda, garante estabilidade e racionalidade nas decisões. A paz de espírito pode ser uma das utilidades do conhecimento do passado porque transforma o presente no seu espaço de experiência e concebe o futuro como um horizonte de expectativa.

Num outro sentido, a intervenção social alimenta-se do conhecimento da identidade nacional. É a História que nos fornece as origens, as genealogias, as ligações, as persistências. É ela que nos legitima as boas causas e denuncia as más práticas. É ela que permite um conhecimento mais realista e racional do presente pela compreensão das raízes do passado. Cercar o acesso a esse conhecimento é transformar humanos em autómatos, é transformar cidadãos em plebe. A irreverência consciente passa pela com-preensão da nossa identidade e esta passa pelo papel da História na nossa formação. É o conhecimento do passado que garante o êxito do exercício da cidadania.

Mas o passado é ainda o refúgio para a fugacidade do presente. Só nesse esconderijo cultural poderemos ter a liberdade de sentir a nostalgia, de dar asas ao sonho, de ter espaço para a certeza, de sermos condescendentes. As alterações políticas poderão ter a nossa simpatia ou o nosso desprezo; as alterações económicas poderão merecer a nossa condescendência; a vida social poderá levar-nos até à nostalgia; a cultura, a arte e as mentalidades serão o nosso trampolim para o sonho.

Neste contexto, pensamos que a utilização e incorporação didática da História Local e Patrimonial se assume como uma boa estratégia para aproximar os alunos dos conteúdos mais gerais – nacionais ou internacionais – e criarlhes um sentido de motivação acrescida para o seu estudo; despertando neles uma relação de proximidade favorável ao exercício competente da cidadania pela incorporação da memória histórica.

## 2. A HISTÓRIA LOCAL COMO ESTRATÉGIA PARA O ENSINO DA HISTÓRIA

Hoje, como ontem, analisase e discute o papel que a escola deve desempenhar no processo de formação individual e no de integração social. Nuns tempos mais preocupados com os saberes científicos, procura-se incrementar a divisão disciplinar e empolar os seus conteúdos, procurando uma educação humanista que privilegie o enciclopedismo. Noutras épocas, mais atentos à necessidade de partilha de deveres sociais, procuramos insistir, sobretudo nos objetivos finais da escola, na sua permanente abertura à realidade que nos cerca e na necessidade de intervenção cívica dos seus alunos.

Não é apenas hoje que se fala tanto em paradigmas educativos, em inovações pedagógicas, em perspectivas didáticas construtivistas, em processos de ensino - aprendizagem, em avaliação formativa e contínua ou na primazia das competências sobre os conteúdos. Precisamos, no entanto de saber que, a atual vitalidade da reflexão sobre os saberes e as competências, reproduz a evolução das expectativas dos indivíduos e das organizações (empresas, por exemplo) sobre a vantagem da polivalência ou da mobilidade, em detrimento, por exemplo, de uma cultura humanista mais geral. O ideal será que a competência funcione como um “conceito esponja” que vai absorvendo pouco a pouco as substâncias (os saberes) que encontra manifestando-se posteriormente numa capacidade de integração social e de mobilidade profissional que favoreça a sua inserção/adaptação.

Atendendo a estes pressupostos, a competência deve ser entendida como uma forma de equacionarmos os saberes disciplinares, de hierarquizarmos os conteúdos, de selecionarmos os recursos, de estruturarmos as nossas aulas e de avaliarmos as finalidades educativas. Neste quadro, mais do que nos angustiarmos com a fugacidade da mudança, devemos robustecer a solidariedade disciplinar, enfatizar a transdisciplinaridade e privilegiar a função que os nossos alunos vão desempenhar numa sociedade em permanente mutação. Mas devemos também, e talvez, sobretudo, refletirmos sobre a função social e individual da nossa área científica num quadro de competências

básicas para que temos de dar o nosso contributo, através da nossa capacidade de reflexão e de lecionação.

### 3. GLOBALIDADE E IDENTIDADE

“(…) Para os efeitos da presente lei (107/2001 - Bases da política e do regime de proteção e valorização do património cultural) integram o património cultural todos os bens que, sendo testemunhos com valor de civilização ou de cultura portadores de interesse cultural relevante, devam ser objeto de especial proteção e valorização. (...) 3. O interesse cultural relevante, designadamente histórico, paleontológico, arqueológico, arquitetónico, linguístico, documental, artístico, etnográfico, científico, social, industrial ou técnico, dos bens que integram o património cultural refletirá valores de memória, antiguidade, autenticidade, originalidade, raridade, singularidade ou exemplaridade (...)” (DECRETO-LEI, in Diário da República, Iª série-A, nº 209 de 8 de Setembro de 2001 : 5808 – 5829).

Hoje vivemos na ambiguidade, e por vezes contradição, de falarmos cada vez mais de património, mas, simultaneamente, utilizarmos termos e conceitos que apontam clara-mente num outro sentido - globalização. A força centrífuga que este último conceito provoca a par de outros termos subsidiários como mundialização da economia, uniformização da cultura, democratização dos mass-media, massificação das ideias, transversalidade de projetos e ações, ... devemos levar a realizar diariamente um esforço cen-trípeto que reforce a nossa identidade e nos permita regressar às raízes.

A atitude mais antiga do espírito humano consiste em rejeitar as formas culturais, morais, religiosa, social e estética dos outros com quem não nos queremos identificar. Esta visão ingénua, mas profundamente enraizada no nosso quotidiano levamos a falar em “nossa casa”, “nossa rua”, “nossa comida”, “nosso bairro”, “nossa música”, “nossa aldeia”, “nossa região”. A identidade tanto se refere às raízes, como ao património, à memória como aos valores, ao presente como ao futuro. Sendo assim não é um dado adquirido, mas é um processo em construção.

Nesta perspectiva o interesse pelo passado longínquo pode ser um meio de aproximação ao passado recente e a reflexividade consciente e crítica pode aproveitar o distanciamento no tempo histórico para melhor se entender a identidade presente. Aliás, “os jovens portugueses pertencem ao grupo dos que simultaneamente manifestam grande interesse pela História das regionalidades próximas e pela História das áreas longínquas”<sup>5</sup>.

A História, sempre num quadro curricular o mais interdisciplinar possível, pode e deve cumprir a função social e individual de inserir os jovens nas heranças culturais das comunidades em que vivem. A didática da disciplina deve provocar a reflexão histórica por parte do aluno para o sensibilizar para um conjunto de valores éticos, cívicos e políticos. Está reservado à História o papel de abrir caminho para o aluno desenvolver o seu processo de construção pessoal que desague numa consciência histórica que exercite a sua cidadania na defesa de um património que também lhe pertence e que espera dele a capacidade de o conhecer-proteger-valorizar-divulgar e difundir.

Neste complexo processo operativo desempenhará um papel central o professor que for capaz de se integrar no espaço/comunidade educativa onde leciona e que for capaz de trazer para a sua sala de aula os recursos que saindo da identidade dos seus alunos sejam capazes de os mobilizar para colaborarem na sua procura e que os transformem em cidadãos ativos e intervenientes na preservação da sua identidade patrimonial.

### 4. ALGUNS EXEMPLOS DIDÁTICOS E CIENTÍFICOS NO ESPAÇO DE FRONTEIRA ENTRE HISTÓRIA, LOCALIDADE E PATRIMÓNIO

É com base na estreita relação entre o ensino da História e o Património que relevamos alguns trabalhos que têm sido produzidos no âmbito de mestrados em História Contemporânea e Ensino da História, da Faculdade de Letras da Universidade do Porto (Portugal). Independentemente dos “moldes” em que é elaborado, todos os trabalhos começam pela relevância dos

Programas de História em vigor e pela importância que estes reservam à realização de visitas de estudo que potenciem a rentabilização do património. Neste sentido, fica evidente que é preciso “privilegiar o meio (paisagem, comunidade social, património cultural) como recurso didático, em ordem a contribuir para a compreensão da realidade local e regional”<sup>6</sup> e as visitas de estudo surgem como veículo privilegiado pois “não só possibilitam a articulação dinâmica entre o passado e o presente como permitem o contacto direto dos alunos com as fontes”<sup>7</sup>.

Neste sentido, os próximos exemplos percorrem algumas das imensas potencialidades do Património ao serviço da educação e procuram constituir sugestões de trabalho sérias e exequíveis.

### **Exemplo 1: História Local**<sup>8</sup>

Trabalho realizado com alunos do sexto ano de escolaridade (12 anos) [para uma tese de mestrado em História Contemporânea] no âmbito do tema “Portugal e o Estado Novo”.

Objetivos: Compreender qual o papel que o estudo da história local e o aproveitamento das memórias familiares podem desempenhar no ensino da História e quais as vantagens da sua utilização, quer para potenciar o sucesso no aproveitamento da disciplina, quer para a construção identitária e cívica dos alunos.<sup>9</sup>

Justificação: É um tema que desperta curiosidade e interesse nos alunos, que procuraram informações adicionais sobre este período ou já ouviram falar, muitas vezes, nas suas famílias e espaços comunitários, de assuntos relacionados com esta temática. Além disso, por uma questão etária, este era um tema privilegiado para o recurso à história oral, uma vez que têm muitos familiares ainda vivos que viveram ativamente esse período e estariam disponíveis para lhes contar as suas estórias.

Metodologia de Trabalho: Os alunos (126 no total) foram divididos por grupos (pares) de forma a facilitar o trabalho e promover o espírito de cooperação, salientandose que se considera que a cooperação

pode ampliar as possibilidades de sucesso face a uma determinada tarefa. Evitava-se ainda a possível ocorrência de um aluno não ter qualquer familiar ou figura próxima que tivesse informações sobre o período em questão. Além disso, o trabalho de grupo é uma metodologia promotora do treino e competências sociais, não só ao nível das relações interpessoais, mas também do sentido de responsabilização, uma vez que o sucesso do grupo depende das contribuições individuais de cada um.

Nas cinco turmas envolvidas, o trabalho foi realizado no terceiro período. Optou-se por realizar este trabalho após a lecionação dos conteúdos em contexto de sala de aula, isto é, funcionaria como um elemento de consolidação da aprendizagem.

Âmbito:

- a) A recolha de memórias familiares através do recurso à história oral.
- b) A recolha de objetos familiares
- c) Pesquisa sobre a toponímia e alguns edifícios locais relevantes

Resultados:

- 1) Lista de objetos recolhidos (do quotidiano, relacionados com a vida militar ou com a escola, livros e revistas da época)
  - crachá de um acampamento militar da Mocidade Portuguesa (1963)
  - rádio adquirido em 1964
  - aerograma para combatente na guerra na Índia
  - livro de História e Geografia de Portugal do 1º.ano do ciclo preparatório
  - máquina fotográfica (de um familiar jornalista naquele período)
  - nota de vinte escudos
  - arma de guerra usada na década de 60
  - postal de 1947 (a Praça da República de Fafe)
  - «Os Lusíadas» (edição de 1967)
  - fotografias de soldados na Guiné (guerra colonial)
  - moeda de dez escudos
  - livro de leitura único para 4ª classe
  - distintivo de uma esquadra - «os Canibais» - que combatia na Guiné Bissau
  - brinquedo musical para bebés (fabricado em 1964)
  - palmatória
  - número especial do jornal «Diário do Norte»: 70º. aniversário do Professor Salazar (1959)

- cartão da caixa nacional de aposentações (1965)
- livro de Norton de Matos: os 2 primeiros meses da minha candidatura à Presidência da República» (1948)
- placa de identificação dos soldados usada durante a guerra colonial
- selos postais emitidos pelos correios de Angola (1963)
- caixa de medalhas de mérito militar
- Revista «O Século» : «A morte do Presidente Salazar» (1-8-1970)
- fotos de recordação da tropa
- livro publicado pela «Editora Educação Nacional»: «Breve História de Portugal» (1948).

2) Estudo da toponímia/edifícios do património local: confronto entre a designação atual, por exemplo Avenida da Liberdade e a anterior a 25 de Abril de 1974 – Avenida Marechal Gomes da Costa.

3) Significado de alguns monumentos/obras do Estado Novo:

-Estádio 1.º de maio: foto, localização, início de construção deste espaço desportivo, arquiteto responsável pelo projeto, razões da construção de um estádio de grandes dimensões na cidade de Braga, data da inauguração, personalidades que inauguraram o estádio...

-Alguns edifícios (igrejas, hospitais,...), esculturas ou outras “marcas do património”: autor(es), data da inauguração/reformulação, significado do local onde se encontra, registos biográficos de personalidades ligadas ao “objeto”.

Algumas conclusões:

-Do professor: motivação, empenhamento, superação, socialização, consciência histórica, sentido transgeracional da História, melhores resultados dos alunos

-Dos alunos (expressões transcritas do inquérito final de avaliação do trabalho):

“Compreendi a matéria mais facilmente.”

“Acabei por tirar boa nota, o que teve também a ver com o que aprendi com a entrevista.”

“Consegui melhores resultados”

“Aprendi muito e fiquei mais interessado na matéria.”

“Deume mais vontade e curiosidade de estudar a matéria.”

“Considero este trabalho de pesquisa motivador porque aprendi mais (...) do que se tivesse lido apenas o manual escolar.”

“Ajudou-me a perceber que toda a gente faz parte da História e que também tenho uma família que contribuiu para a História.”

“Aprendi coisas sobre a minha família que me fez perceber a ligação entre história geral e a memória individual.”

“Ajudou-me a conhecer o passado da minha localidade e a tornarme um cidadão mais ativo.”

“Consegui conhecer melhor a minha cidade e o seu passado, o que me entusiasmou a preservar toda a sua história.”

“Eu gostei de elaborar o trabalho porque, apesar de viver em Braga, não sabia muito acerca do património.”

Estas afirmações remetem-nos para Keith Barton quando afirma: “As crianças (...) frequentemente têm um papel activo procurando aprender mais História - vendo atenta-mente os programas de televisão, lendo livros sobre História e perguntando aos pais e avós sobre os assuntos que lhes interessam”<sup>10</sup>.

### Exemplo 2: Cidade educadora <sup>11</sup>

Trabalhando o conceito de cidade educadora, foi concebida e implementada uma visita de estudo ao espaço urbano do Porto, com uma turma de 9.º ano de escolaridade, com 20 alunos.

Objetivos: compreender de que forma as atividades extracurriculares, mais especificamente o Clube “Conhecer o Porto”, podiam contribuir para que os alunos construíssem uma consciência espaço-temporal, complementando assim os contributos das disciplinas de História e de Geografia no 3.º ciclo do Ensino Básico; desenvolver competências específicas da História; “promover o contacto direto dos alunos com o património histórico-cultural, melhorando o seu conhecimento acerca de factos marcantes da história nacional e do lugar onde vivem; valorizar os sítios visitados como meios privilegiados de acesso ao conhecimento; compreender as transformações ocorridas na cidade do Porto ao longo dos tempos, assim como o papel desempenhado pelos indivíduos e grupos sociais, distinguindo diferentes etapas na sua evolução”<sup>12</sup>.

Justificação: a importância da visita de estudo,

enquanto experiência de aprendizagem que promove o contacto direto do aluno com a realidade, pode manifestar-se numa dupla vertente: compreender o contributo das visitas de estudo para o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa, nos domínios cognitivo e atitudinal; demonstrar que as visitas e estudo promovem a interdisciplinaridade entre História e Geografia, permitindo integrar o conhecimento histórico e geográfico no espaço urbano do Porto.

**Metodologia:** foi concebida e realizada uma visita de estudo ao espaço urbano do Porto, com uma turma de 9.º ano, com o objetivo de levar os alunos a olhar a cidade, espaço familiar por constituir a sua área de residência, onde estudam e convivem, de um modo diferente: com lentes históricas e geográficas. Foi construído um roteiro, com questões e espaços para completar com informação relevante sobre os locais visitados. Antecipadamente, a rota foi percorrida várias vezes para se elaborar de forma minuciosa e completa os desafios propostos no roteiro. Previamente, foi apresentado à turma o roteiro da visita, o objetivo da sua realização, bem como as tarefas que cada aluno teria de executar e o material necessário. Adicionalmente, os alunos teriam de elaborar um blog sobre a cidade do Porto, tendo, por isso, a necessidade de recolher o máximo de informação possível sobre a cidade e trabalharem convenientemente em equipa. A turma foi dividida em grupos de dois e três elementos, ficando cada grupo responsável por contribuir com uma parte para a construção do blog da turma.

**Algumas conclusões:** os alunos gostaram muito da visita e manifestaram esse agrado com registos no inquérito final:

“Na minha opinião pessoal, a visita foi divertida, pedagógica e dinâmica”

“Na minha opinião acho que foi uma boa visita (...). No geral, acho que foi uma boa visita, numa boa companhia e devíamos repetir (...). A visita foi do meu agrado”

“Foi um dia agradável e diferente”

“Por fim, gostava de agradecer a quem realizou esta visita. Foi um dia muito bem passado, no qual foi possível respirar ar puro”

“O que mais me chamou a atenção foram as paisagens maravilhosas que o Porto tem e o Morro da Sé. Também gostei do sítio onde ficámos a almoçar”.

“Acho que todas as fotografias mostram o quão bela é a nossa cidade apesar de achar também que devia ser reparada”.

### **Exemplo 3: património industrial** <sup>13</sup>

Partindo das potencialidades oferecidas pela localidade em que se encontra inserido, este estudo de caso centrou-se na valorização do Património Histórico Industrial presente no concelho de São João da Madeira e na organização de uma visita de estudo com duas turmas de 9.º ano de escolaridade.

**Objetivos:** contribuir para uma Escola onde a aprendizagem será mais facilitada, promovendo o desenvolvimento integral dos alunos, o aperfeiçoamento do espírito crítico, da valorização da História Local e do Património Histórico; demonstrar de que forma cada área geográfica apresenta um conjunto de potencialidades, sem que os custos subjacentes sejam considerados entrave na conceção de atividades que são fundamentais para o processo de ensino-aprendizagem; promover nos alunos a mobilização dos conhecimentos adquiridos com vista à preservação e valorização do Património Industrial e Cultural.

**Justificação:** identificouse a conceção de que tudo o que faz parte do espaço geográfico de uma Comunidade Educativa é por todos conhecidos, não havendo a necessidade de se dar a conhecer. Neste sentido, procurouse promover uma aproximação aos Circuitos do Património Industrial do concelho de São João da Madeira, particularmente aos parceiros deste projeto Viarco e Evereste.

**Metodologia:** primeiramente, procedeu-se à seleção dos parceiros que fazem parte dos Circuitos e à realização de visitas antecipatórias no sentido de conhecer os espaços e as pessoas e proceder à elaboração do roteiro. De seguida, houve uma aula que preparou as turmas para a realização da visita com o intuito de lhes dar indicações claras acerca das regras de conduta assim como dos objetivos da visita de estudo. Durante a realização da visita, os alunos preenchiam um “Bloco de notas”, elaborado para o efeito e que pretendia o registo das principais informações e impressões decorrentes deste evento.



Algumas conclusões: “para os alunos, a experiência de integração de saberes, potenciada pela visita de estudo, foi motivadora, por diversos fatores”, através das opiniões dos alunos, podemos concluir que a visita de estudo aos Circuitos pelo Património Industrial e a outros recursos e estratégias didáticas motivadoras possibilitaram a realização de uma experiência disciplinar em que se estabeleceu um diálogo salutar no processo de ensino-aprendizagem.

## 5. SÍNTESE

Os vários ensaios didáticos de que todos temos experiência de incentivar os nossos alunos a trabalhos, individuais e em grupo, sobre temáticas da História Local e Patrimonial, trazem-nos resultados que nos surpreendem e aprendizagens que têm outra perenidade. Por outro lado, esse tipo de trabalhos conseguem conquistar familiares mais próximos ou mais distantes em termos geracionais mas que contribuem de forma pertinente, afetiva e consistente para um conhecimento histórico que deixa de ser distante – o que dizem os livros – para se tornar próximo e mais convincente – os avós, os pais, as fotografias, os instrumentos, as recordações materiais familiares... A localidade – cidade, aldeia, rua, casa – os atores conhecidos e de carne e osso, merecem normalmente mais credibilidade histórica do que o que é veiculado pelo professor mais culto e competente. Também a localidade será o sítio onde os nossos alunos terão de expressar de forma cívica as competências adquiridas na escolaridade. A História tem um papel insubstituível no fornecimento dessas raízes duradouras que ultrapassem a fugacidade da passagem pela Escola. Temos de ter consciência disto e saber lidar corretamente com estes intermediários que colocaram nas nossas salas de aula – os nossos alunos, futuros cidadãos de uma sociedade conhecedora do local para não se deixar subverter pela sedução do global.

## NOTAS

<sup>1</sup> BLACK, Maria Luísa de Bivar. *Reflexões sobre os Currículos de História na União Europeia*. Lisboa : A.P.H., 1997, pág. 15.

<sup>2</sup> PAIS, José Machado. *Consciência Histórica e Identidade - Os*

*Jovens Portugueses num contexto euro-peu*. Oeiras : Celta Editora/ S.E.J., 1999, págs. 21-22.

<sup>3</sup> Ibidem, pág. 37.

<sup>4</sup> MATTOSO, José. *A Função Social da História no Mundo de Hoje*. Lisboa: A.P.H., 1999, págs. 14-17.

<sup>5</sup> PAIS, José Machado. *Consciência Histórica...* Op. Cit., z 186.

<sup>6</sup> Ministério da Educação. *Organização Curricular e Programas. História Vol. I*. Ministério da Educação – DGEBS, 1991, pág. 141.

<sup>7</sup> Ibidem, pág. 143.

<sup>8</sup> MESQUITA, Ana Filipa Vasquez. *Lugares de Memória no Ensino da História Contemporânea*. Alunos e familiares redescobrimo património(s). [Dissertação de Mestrado em História Contemporânea]. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2013.

<sup>9</sup> Schmidt e Cainelli sintetizam a inserção da história local na sala de aula através de cinco propostas: a) Através da inserção do aluno na comunidade para a criação da sua historicidade e identidade; b) Através do estudo do quotidiano do aluno para que ele reflita sobre a sua realidade social; c) Através do estudo da sua localidade ele pode ter acesso ao debate da realidade económica, política, social e cultural; d) O trabalho com espaços menores facilita o estabelecimento de continuidades e diferenças com as evidências de mudanças, conflitos e permanências; e) O trabalho com a história local pode ser um instrumento idóneo para a construção de uma história mais plural, menos homogénea, que não silencie a multiplicidade de vozes dos diferentes sujeitos da história. [SCHMIDT, Maria Auxiliadora e CAINELLI, Marlene. *Ensinar História*. São Paulo: Scipione, 2004].

<sup>10</sup> BARTON, Keith. “Qual a utilidade da História para as crianças. Contributos do ensino da História para a cidadania”. In BARCA, Isabel (organizadora). *Perspetivas em Educação Histórica. Cognição Histórica. Património: o que preservar?*. Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2001, pág. 11.

<sup>11</sup> GOMES, Anabela Fernandes Ferreira da Costa. *Aprender a história e a geografia da cidade do Porto pelo espaço: o contributo da visita de estudo*. [Relatório de Estágio no âmbito do Mestrado em Ensino da História e da Geografia]. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2013.

<sup>12</sup> Ibidem, pág. 37.

---

<sup>13</sup> BRANDÃO, Paula Cristina de Oliveira Brandão. “*Viagens na minha terra... - Contributo para uma valorização do Património Industrial*”. [Relatório de Estágio no âmbito do Mestrado em Ensino da História e da Geografia]. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2013.

## ANÁLISIS DE RECURSOS PARA LA EDUCACIÓN PATRIMONIAL. EL CASO DE “LITTLE EINSTEINS”

LIDIA RICO CANO y LAURA TRIVIÑO CABRERA  
Universidad de Málaga

### 1. INTRODUCCIÓN

Esta investigación tiene su origen en la observación de una de las autoras de sus pequeños en edad preescolar mientras veían la serie animada “Little Einsteins”, lo que le llevó a plantearse su valor educativo y su utilización como recurso para la educación patrimonial, embarcando a su colega en el proyecto, que pronto aportó su visión y entusiasmo en este empeño. Intuimos un potencial didáctico que no podía desaprovecharse para la educación formal.

“Little Einsteins” es una serie de animación estadounidense creada por Eric Weiner y producida por Curious Pictures, The Baby Einsteins Company y Playhouse Disney, que comenzó a exhibirse en Estados Unidos en 2005, y en España un año después. Se realizaron dos temporadas -la primera de 28 capítulos y la segunda de 39- y otros productos posteriores junto a todo tipo de “merchandising”. Los creadores de la serie<sup>1</sup>, la dirigen específicamente al público preescolar -de tres a seis años- con una intención claramente educativa.

En “Little Einsteins” la música y el arte se convierten en protagonistas de las historias que viven sus personajes, cuatro niños con habilidades musicales y una nave con personalidad propia. Las manifestaciones artísticas y patrimoniales se convierten bien en escenarios donde se desarrollan las aventuras o bien comparten protagonismo como un personaje más. La música clásica, por otro lado, se convierte en “leit motiv” de la historia, siguiendo su ritmo de manera visual y argumental.

El planteamiento poco habitual de esta serie, su sentido educativo y su éxito entre los niños, nos hicieron plantearnos su utilización como recurso didáctico para la educación patrimonial en educación infantil,

constatando a través de las prácticas del alumnado del grado de Educación Infantil<sup>2</sup>, que algunos profesores/as ya los utilizaban en el aula con sus niños. Como paso inicial hacia una investigación más amplia, nos planteamos en primer lugar comprobar que potencial como recurso educativo patrimonial podía tener en educación infantil partiendo de la imagen de patrimonio que se transmite a través de esta serie.

### 2. CONCEPTO DE PATRIMONIO Y EDUCACIÓN PATRIMONIAL

#### 2.1. Concepto de patrimonio y su progresión didáctica

Para ello partimos de un concepto amplio y holístico del Patrimonio proveniente de la tesis de Rico Cano<sup>3</sup> y el análisis que se realizaba del mismo a través de la historia y los documentos y textos publicados por diversos organismos e instituciones a nivel internacional y nacional -UNESCO, ICOM, etc.-, llegándose a la conclusión que en la actualidad estamos ante un concepto de patrimonio “polisémico y cambiante, un concepto abierto donde caben y se intuyen muy distintas posibilidades”<sup>4</sup>. Si bien durante el devenir histórico el concepto fue ganando en complejidad y amplitud, se ha comprobado que en la actualidad perviven de manera simultánea diversos grados de los mismos, que afectan muy directamente a la manera que se enseña el patrimonio y a través del patrimonio, tal y como señalaba Cuenca López<sup>5</sup>. Así, establecemos unos niveles de progresión -de lo más simple y acrítico a lo más complejo y simbólico- hacia una visión holística y sistémica del Patrimonio, a partir de la propuesta de este autor, que nos sirve para detectar cuáles son las distintas concepciones del Patrimonio presentes en los materiales curriculares:

- Visión fetichista del Patrimonio: Existe en su concepción un componente irreflexivo, llegando a la adoración.

- Visión excepcionalista: Se valoran por su escasez y extrañeza (visión cuantitativa y nivel de análisis y reflexión básicos).

- Visión monumentalista: analiza por primera vez las características propias de los objetos. El criterio utilizado es el de grandiosidad o majestuosidad.

- Visión esteticista del Patrimonio: el análisis de los valores artísticos y creativos determinan al objeto patrimonial. Es un análisis de sus características intrínsecas (concepción sincrónica).

- Visión histórica: el criterio básico es su antigüedad y los análisis se basan en la comparación entre unos periodos y otros a partir de la consideración cronológica del estudio (concepción diacrónica).

- Visión simbólico-identitaria: el elemento patrimonial se concibe como símbolo cultural que crea sistemas de identidad. Se da una visión crítica en todos los aspectos en relación con el patrimonio, desde la conservación hasta la interpretación.

## **2.2. La educación del patrimonio en la educación formal y el patrimonio en educación infantil**

Siguiendo con el desarrollo de la concepción patrimonial, podemos introducirnos en otro aspecto clave. Se trata de importancia de la educación del patrimonio dentro del sistema educativo y su aplicación concreta en educación infantil. González Monfort<sup>6</sup> aporta una definición amplia del concepto de patrimonio, señalando el papel que puede desarrollar el patrimonio en la enseñanza, y sus aportaciones a la educación, a la vez que defiende la función que debe realizar la didáctica de las ciencias sociales en la inclusión del patrimonio en la enseñanza. La autora lo presenta de la siguiente manera:

- El patrimonio cultural es una construcción

que incluye todos aquellos elementos materiales o inmateriales que cada grupo reconoce, selecciona, adopta voluntariamente como legado de su pasado. Es su bagaje cultural en el presente.

- El patrimonio cultural en la enseñanza tendría que configurarse como la herencia que se transmite a las generaciones futuras para que puedan disfrutar y aprender, para que puedan utilizarlo en la comprensión de las raíces históricas de su presente y tengan elementos de decisión para el futuro.

- La enseñanza del patrimonio cultural puede ayudar a crear conciencia histórica en los jóvenes, ya que su aprendizaje les permitirá comprender mejor el pasado que los rodea, valorar la historicidad del presente y participar conscientemente en la construcción de su futuro personal y social.

Aquí vemos las claves que aporta el patrimonio a la enseñanza<sup>7</sup>, como recurso globalizador a partir del cual podemos enlazar contenidos de todo tipo y provenientes de todas las áreas educativas –por su carácter interdisciplinar- y por otro lado como contenido esencial a través del cual se construye conciencia histórica, se percibe de manera “tangible” el pasado, se elabora el pensamiento social crítico y se crean concepciones identitarias que contribuyen a la formación de ciudadanos/as que participen en la futura mejora de la sociedad.

Pero ¿qué aporta a la educación infantil?, ¿puede realmente abordarse el estudio del patrimonio y el arte desde educación infantil? En cuanto a la primera pregunta el patrimonio y el arte, como ya hemos mencionado puede ser un eje globalizador en la enseñanza, muy adecuado por tanto para este nivel educativo. El medio como punto de partida esencial en la educación infantil, enlaza perfectamente con los contenidos patrimoniales. En cuanto a la segunda pregunta, hoy puede ser afirmativa desde las corrientes didácticas que creen en la introducción de la historia desde las etapas educativas iniciales y que precisamente encuentra en el Patrimonio y en el Arte uno de sus recursos más valiosos, desde metodologías y un enfoque epistemológico adecuado. Efectivamente, el enfoque epistemológico que proviene de las disciplinas de referencias, especialmente la Historia del Arte,

influye directamente en el modelo didáctico que se utiliza y en todos los aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Siguiendo el trabajo de Ávila Ruiz<sup>8</sup> sobre las tendencias epistemológicas que han explicado las obras artísticas y que surgen del análisis de la construcción histórica de la Historia del Arte como disciplina, podemos decir que en el sistema educativo en general encontramos las siguientes tendencias, reflejadas claramente en los materiales curriculares:

- Tendencia biográfico-formalista basada en la interpretación de la obra de arte a partir de la monografía del artista. Las obras estarán relacionadas unas con otras al estar insertas en un proceso evolutivo del artista, lineal y continuo que va desde sus obras de juventud hasta las obras realizadas hasta el momento de su muerte. Es una visión “biológica” de la obra de arte. El concepto clave será el de estilo, a través del cual establecerán relaciones entre obras realizadas en el mismo tiempo o sitio, por la misma persona o grupo.

- Tendencia iconográfico-iconológico en la que la obra es entendida como un conjunto de significantes y significados y que establece tres niveles de comprensión: en un primer nivel se estudia la naturaleza de la obra (materia, soporte, técnica, etc.) para realizar un primer análisis preiconográfico, donde se identifican los motivos artísticos y estudian los elementos plásticos más importantes (forma, línea, color, luz, plano y volumen, espacio y composición); en un segundo nivel se realiza un estudio iconográfico en el que se identifican los temas representados y las fuentes de las que se nutre y un último nivel donde se realiza un análisis iconológico, insertando a la obra artística a través de los signos que contiene en el contexto general de la historia de las ideas, de los contenidos espirituales y culturales.

- Tendencia estructuralista-semiótica. Se analiza la obra de arte como una estructura lingüística compleja de signos, mensajes y códigos, insertos en una realidad socio-histórica que la genera, al igual que la sintaxis que a la que da lugar. Las claves serán las características peculiares del objeto estético, los criterios valorativos al alcance de los receptores, las mutaciones de los valores estéticos y en general, los códigos necesarios para “leer” las imágenes en relación con su contex-

to cultural, histórico e ideológico.

- Tendencia histórico-sociológica que integra, desde una perspectiva sistémica, las distintas aportaciones anteriores. Es un complejo estudio que parte de la esencia histórica de la obra de arte y que se inicia con un análisis de la materia, el soporte, la técnica, etc. y la descripción preiconográfica de las imágenes.

A continuación se aborda la contextualización de la obra en la producción de su autor y el papel social del artista, las influencias del comitente y el mercado del arte y la relación de la obra con el contexto histórico-cultural, junto su análisis iconográfico. Finalmente la obra se incluirá en el contexto histórico en general que incluye el estudio de las teorías del arte presentes y su manifestación a través de la misma obra y su análisis iconológico. Es importante la detección de los procesos de cambio, simultaneidad y diversidad estilística en periodos largos y cortos en el tiempo y el espacio, siempre en progresión de lo simple, concreto y cercano a lo más complejo, abstracto y lejano.

Estas tendencias constituyen los niveles de menor a mayor complejidad en un proceso de progresión de la concepción de la obra de arte y su análisis, por lo que también nos será muy útil a la hora de conocer en potencial didáctico de “Little Einsteins”.

### 3. RECURSOS EDUCATIVOS EN EDUCACIÓN INFANTIL

#### 3.1. Concepto de recurso o material educativo en relación a “Little Einsteins”

¿Cuál es la concepción de Patrimonio que se transmite en los procesos de difusión patrimonial? ¿A través de qué métodos de enseñanza se transmiten? ¿Son realmente eficaces los procesos de difusión llevados a cabo? Todas estas preguntas podemos contestarlas a través del análisis de los materiales didácticos utilizados, ya que en ellos se plasman los conocimientos y su estructura, diseño, etc., que condicionan el modo en que se enseñan esos conocimientos.

Hay numerosas definiciones de material o recurso curricular. Para nuestro trabajo debemos partir de una concepción amplia donde tenga cabida “Little Einsteins” como recurso didáctico, definiciones como la de Manuel Area Moreira en la que “*los medios y materiales curriculares son un tipo particular de productos culturales cuya función básica, como es bien conocido, consiste en facilitar el desarrollo de procesos de enseñanza y aprendizaje*”<sup>9</sup> o la de Gimeno Sacristán donde “*los materiales comunican contenidos para su aprendizaje y que pueden servir para estimular y dirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje, total o parcialmente*”<sup>10</sup>, y otras de diversos autores que también incluyen los materiales dirigidos al profesorado como apoyo en su acción docente<sup>11</sup>. Aplicando diversas concepciones sobre los materiales y recursos curriculares en la educación formal podemos definir “Little Einsteins” como un recurso audiovisual en formato vídeo, procedente del ámbito de la televisión, diseñado por una identidad privada para un uso educativo y lúdico.

### **3.2. Los recursos audiovisuales: ventajas e inconvenientes en la educación patrimonial**

La utilización de recursos audiovisuales y mass medias<sup>12</sup>, en general, es una oportunidad para conectar con los intereses -aprendizaje significativo- y con el lenguaje predominantemente audiovisual en el que viven inmersos los niños, además de ser conformadores de modelos de conducta. También favorecen la creación de “espectadores activos y críticos”. Sin embargo no todo vale. La oferta es muy amplia y un mal uso puede ser contraproducente. El recurso debe conectarse con los objetivos y contenidos del currículum. Además los medios televisivos, en concreto las series de animación, ayudan en Educación Infantil a alcanzar competencias en la lectura de imágenes, algo que en nuestro caso concreto refuerza el contenido patrimonial de “Little Einsteins”. La cuestión es que no quede en un mero visionado con intención lúdica.

Los medios audiovisuales<sup>13</sup> nos ayudan a interpretar la realidad, nos la ponen a nuestro alcance aunque no esté en nuestro entorno inmediato –como ocurre con arte y música de valor universal que incluye “Little Einsteins”. Otras ventajas es que son al tiempo un medio de comunicación de masas y un

medio individual de aprendizaje, favorece la igualdad de aprendizajes, los contenidos son presentados de forma atractiva, se da una rápida diseminación de las nuevas ideas del currículum y las innovaciones que sobre el mismo se están promoviendo, etc. Algunos inconvenientes son la adaptación problemática a las características y necesidades de los sujetos durante su proceso de aprendizaje, que puede favorecer actitudes pasivas en el aprendizaje, la imposibilidad de poner inmediatamente en práctica los nuevos contenidos aprendidos, etc.

En el caso concreto de “Little Einsteins”, existe efectivamente un estudio<sup>14</sup> donde se valora su capacidad para enlazar con los contenidos curriculares en educación infantil, a través una experiencia de evaluación con alumnos de educación infantil en formación. Se plantea que conjuga dos áreas importantes en el crecimiento cognitivo del niño: el arte y la música.

## **4. ANÁLISIS DEL CONCEPTO DE PATRIMONIO EN “LITTLE EINTEINS”**

Las preguntas de las que partimos para el análisis de “Little Einsteins” son las siguientes: ¿Qué concepciones epistemológicas subyacen en el conocimiento profesional y el escolar transmitidos por los materiales curriculares enfocados a enseñanza del Patrimonio? ¿Cuáles son las tendencias epistemológicas que aparecen? ¿Qué concepto y tipología de Arte y Patrimonio se desprenden de los materiales? ¿Cuál es el conocimiento disciplinar que transmiten? Se trata de un enfoque algo distinto en cuanto a las escasas investigaciones que se han realizado con respecto a “Little Einsteins” como recurso didáctico<sup>15</sup>.

### **4.1. Instrumento y categorías de análisis**

El instrumento utilizado en el análisis disciplinar de “Little Einsteins” es la adaptación parcial de la plantilla elaborada para la investigación de material curricular diseñados por los Gabinetes Pedagógicos de Bellas Artes en Andalucía<sup>16</sup>, donde se establecieron diversas categorías y subcategorías para comprobar si los materiales cumplían con su función de difusión patrimonial.

Conocimiento profesional/conocimiento escolar.	
1. Conocimiento disciplinar:	<ul style="list-style-type: none"> <li>a. Enfoque del conocimiento histórico artístico (biográfico-formalista, iconográfico-iconológico, estructuralista-semiótico e histórico-social).</li> <li>b. Concepto de Arte y Patrimonio (perspectiva fetichista, excepcionalista, monumentalista, esteticista, histórica o simbólica-identitaria).</li> <li>c. Tipología de Arte y Patrimonio.</li> <li>d. Actualización y rigor del conocimiento histórico artístico y patrimonial.</li> <li>e. Proporción e interrelación entre distintos tipos conocimiento histórico artístico y patrimonial junto a otros conocimientos.</li> <li>f. Presencia y uso de un vocabulario específico.</li> <li>g. Funcionalidad a corto y largo plazo de los conocimientos.</li> <li>h. Conocimientos relacionados con la comprensión de la realidad histórica artística y patrimonial existente. Presencia de problemáticas actuales.</li> <li>i. Conocimientos en relación con la museología de tipo general o en un caso particular: estructura exposición, historia del museo, etc.</li> </ul>

Tabla 1: Subcategorías para analizar el conocimiento disciplinar en un recurso dirigido a la difusión del Patrimonio.

En este momento sólo vamos a aplicar una de las categorías principales, la relacionada con el conocimiento disciplinar, ya que el enfoque educativo general y específico, sólo puede realizarse cuando el profesorado lo integra en su programación y acción educativa en el aula. Este segundo paso lo realizaremos en una investigación paralela. Como vemos en la tabla I, las subcategorías principales provienen del enfoque epistemológico predominante y del mismo concepto de arte y patrimonio, a través de la categorización planteada al principio de este trabajo.

#### 4.2. Muestra

Hemos tomado como muestra el conjunto de episodios que componen las dos temporadas de la serie (64 episodios, ver Anexo)<sup>17</sup>, aunque hay que aclarar que en este caso lo hemos analizado de manera conjunta, es decir, contemplándolo como una “colección”, un solo recurso didáctico al que el

profesorado puede utilizar globalmente o escogiendo alguna de las partes -episodios en este caso-. Esto tiene especial relevancia a la hora de, por ejemplo, señalar las tipologías patrimoniales y artísticas presentes, ya que en un solo episodio estas se reducen a algunos ejemplos -condicionado por la duración del episodio, etc.-, mientras que una visión general de la serie nos parecía más enriquecedora. También hay que indicar, que para realizar este estudio preliminar que queremos ampliar posteriormente, solo hemos analizado como referencia aquel elemento musical y artístico que cobran especial protagonismo en la serie, dejando de momento aquellos elementos que aparecen en la historia pero como simple escenario.

#### 4.3. Resultados

Siguiendo las subcategorías ya planteadas, los resultados obtenidos son:

- a) En cuanto al enfoque del conocimiento

histórico artístico hay casi un equilibrio entre el primer enfoque, el biográfico-formalista, que parten de grandes figuras del arte y la música, y el histórico social. En música se recogen las obras de grandes compositores de la historia de la música como Bach o Mozart. Además de los grandes genios de la pintura, escultura y arquitectura hay algunos autores de menos renombre universal y manifestaciones de artesanía, que seguirían dentro del primer enfoque, o cultura indígenas (ejem. Tapiz navajo o escultura Ki'i) y artesanías. Con estas manifestaciones puede intuirse un enfoque más histórico social aunque su tratamiento no incide en un planteamiento más global o histórico. Pertencerían también a este enfoque algunas manifestaciones patrimoniales de la antigüedad (Egipto y Roma).

b) En el concepto de Arte y Patrimonio hay variedad de perspectivas: La simbólico identitaria apenas llega 10,4 % mientras que la perspectiva histórica alcanza un 13,4%, aunque la excepcionalista y la monumentalista son mucho más anecdótica (2,9%). La perspectiva más abundante es la estética con un 52,2.

c) Tipología de Arte y Patrimonio. La tipología es variada si observamos todos los episodios -incluso cuando no es así, el elemento artístico o patrimonial suele acompañarse por marcos, escenarios, etc. que a veces recoge otras tipologías patrimoniales. Hay un predominio de la pintura (67,1%), ya que la escultura apenas alcanza un 13,4%, la arquitectura un 9,6%. Si agrupamos todos elementos que quedan (artesanía, cestería, etc.) ocuparía un 9,9% del total. En cuanto a épocas, la gran mayoría de las partituras son del siglo XIX, encontrando más puntualmente obras del XVII. En el arte es algo más variado (hay algunos elementos de la Antigüedad, la Edad Moderna, etc.), pero también hay un predominio de aquellas obras que vienen del s. XVIII, seguidas de cerca por las obras del s. XX (arte pop, arte simbolista, etc.).

d) Actualización y rigor del conocimiento histórico artístico y patrimonial. No hay grandes fallos en cuanto a las obras, su reconocimiento, etc. Es cierto que muchas obras se encuentran descontextualizadas pero de manera intencionada. Tan sólo señalar que se hace referencia a las piedras de Ica -ep. -15, 2ª temp.-, cuando parece que se reconoció que las piedras eran

fraude y era una realización actual.

e) Proporción e interrelación entre distintos tipos conocimiento histórico artístico y patrimonial junto a otros conocimientos. Además del contenido propiamente histórico artístico, se hace referencia a contenidos de música y danza. También destaca la aparición del patrimonio ambiental o natural, conformando algunos de los escenarios donde se desarrolla la historia. Los contenidos geográficos también son importantes ya que en sus aventuras recorren distintos países y zonas del mundo, a veces en un mismo episodio, realizando rutas y búsquedas, utilizando mapas y otros elementos científicos disciplinares. También hay conocimientos en relación al área de autonomía y psicomotricidad, de conociendo de su entorno social y natural, capacidades afectivas y de relación con los demás, fomento de la convivencia, el desarrollo de habilidades comunicativas, creativas y musicales, algunas habilidades lógico-matemáticas y ayuda al inicio de la lecto-escritura.

f) Presencia y uso de un vocabulario específico. Se utiliza vocabulario específico sobre todo el ámbito de la música y de la danza. Ejemplo: arábico o plié. En arte y patrimonio es mucho menos abundante.

g) Funcionalidad a corto y largo plazo de los conocimientos. En principio no hay una funcionalidad a corto plazo de los contenidos más estrictamente patrimoniales, aparte de apreciar el patrimonio universal, globalizando todas las artes (música, pintura, etc.). En cambio si tienen funcionalidad a corto plazo aquellos contenidos en relación con otros ámbitos: convivencia, psicomotricidad, autonomía de sí mismo, ritmo, etc.

h) Conocimientos relacionados con la comprensión de la realidad histórica artística y patrimonial existente. Presencia de problemáticas actuales. No aparecen problemáticas actuales en regencia al patrimonio (protección, respeto, etc.). Si aparecen otras problemáticas actuales de tipo social aunque también sean escasas. Ejem. La invitación perdida (26, 1ª temp). En este episodio una mariposa perdida interviene y media en un conflicto entre otras mariposas.

i) Conocimientos en relación con la museología



de tipo general o en un caso particular: estructura exposición, historia del museo, etc. No aparecen contenidos de este tipo.

## 5. POTENCIALIDAD DIDÁCTICA DE “LITTLE EINSTEINS” PARA LA EDUCACIÓN PATRIMONIAL Y ALGUNAS CONSIDERACIONES FINALES.

Tras un primer acercamiento al análisis de los aspectos disciplinares de “Little Einsteins” como recurso didáctico, y aún no siendo del todo concluyentes (habría que analizar con mayor profundidad diversos aspectos introduciendo variables como los escenarios, etc.), podemos llegar a algunas consideraciones que nos ayuden a realizar la segunda etapa prevista en nuestra investigación de esta serie animada como recurso didáctico, más concretamente en la introducción de la educación patrimonial en educación infantil. Siguiendo los resultados y conclusiones sobre el estudio ya mencionado de materiales curriculares en la difusión de patrimonio<sup>18</sup>, en el ámbito disciplinar se señalaba que “El material didáctico deseable debe partir de un enfoque historiográfico histórico-social, que incluya una perspectiva simbólico-identitaria del patrimonio y una concepción holística del mismo”. Hay que decir que los resultados coinciden bastante con los del estudio mencionado: predominio del enfoque biográfico formalista con la aparición puntual de otros enfoques sobre todo el histórico, y una concepción del patrimonio fundamentalmente esteticista, con relación también más escasa de la concepción monumentalista o la simbólico identitaria. De este hecho, junto al análisis de otras variables disciplinares (abundancia de vocabulario específico, ausencia de problemáticas actuales del patrimonio, etc.), podemos deducir que en la mayoría de los casos los elementos patrimoniales son abordados desde planteamientos simplistas, en un primer nivel de secuenciación del conocimiento histórico-artístico. Es decir, la secuenciación de este conocimiento disciplinar en un proceso de complejización del conocimiento, hace que los resultados, a priori, no sean tan negativos, ya que este recurso estaría dirigido a educación infantil, nivel en el que podemos partir de estas visiones más “sencillas” para ir avanzando en contenidos y enfoques más complejos a medida que los niños crecen y van

afianzando esas visiones más simples sobre el arte y el patrimonio, y el resto de contenidos que recogen esta serie.

Como hemos dicho, este ha sido un acercamiento preliminar a este aspecto en el que podemos profundizar más y además, pretendemos analizar esta serie animada como recurso didáctico en la educación infantil realizando para ello una experiencia en la formación inicial del profesorado de educación infantil. A través de esta experiencia ya podremos concretar aspectos sobre didáctica, metodología, evaluación, etc. y así completar el análisis disciplinar y didáctico de “Little Einsteins” como recurso didáctico en la educación patrimonial.

## NOTAS

<sup>1</sup> Información obtenida en [disney.go.com/littleeinsteins/swf/main.html](http://disney.go.com/littleeinsteins/swf/main.html) (fecha de acceso: 15/04/2014). Actualmente la página ha sido modificada.

<sup>2</sup> Ambas autoras impartimos la asignatura “Didáctica de las Ciencias Sociales en Educación Infantil” en la Universidad de Málaga en el curso 2013-14.

<sup>3</sup> RICO CANO, Lidia. *La difusión del Patrimonio en los materiales curriculares. El caso de los Gabinetes Pedagógicos de Bellas Artes*. Málaga: Editorial de la Universidad, 2009.

<sup>4</sup> HERNÁNDEZ CARDONA, Francisco Xavier. “Museografía didáctica”. En SANTACANA MESTRE, Joan y SERRAT ANTOLÍ, Nuria (COORD.). *Museografía didáctica*. Barcelona: Ariel, 2005, págs. 23-28.

<sup>5</sup> CUENCA LÓPEZ, José María. *El Patrimonio en la Didáctica de las Ciencias Sociales. Análisis de las concepciones, dificultades y obstáculos para la integración en las enseñanzas obligatorias*. Universidad de Huelva, Tesis doctoral inédita, 2002, págs. 147-148.

<sup>6</sup> GONZÁLEZ-MONFORT, Neus. *L'ús didàctic i el valor educatiu del patrimoni cultural*. Barcelona: Editorial de la Universidad Autónoma de Barcelona, 2007, pág. 126.

<sup>7</sup> GONZÁLEZ MONFORT, Neus y PAGÈS I BLANCH, Joan. “Algunas propuestas para mejorar el uso didáctico del patrimonio

cultural en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia. Sugerencias para la formación inicial y continuada del profesorado”. En: *Actes de Journées d’Études. Didactiques de l’Histoire et de la Géographie. Ministère de l’Éducation Nationale, de l’Enseignement Supérieur et de la Recherche*. Lyon (Francia): INRP, 2005, págs. 1-16 [CD ROM].

<sup>8</sup> ÁVILA RUIZ, Rosa María. *Aportaciones al conocimiento profesional sobre la enseñanza y el aprendizaje de la Historia del Arte*. Sevilla: Editorial de la Universidad, 1998, págs. 320-324.

<sup>9</sup> AREA MOREIRA, Manuel. “Usos y prácticas con medios y materiales en el contexto escolar. De la cultura impresa a la cultura digital”. Kikirikí. *Revista de Cooperación educativa* (Morón, Sevilla), 61 (2001), págs. 39-41.

<sup>10</sup> GIMENO SACRISTÁN, José.: “Los materiales y la enseñanza”, *Cuadernos de Pedagogía* (Barcelona), 194 (2001), pág.10.

<sup>11</sup> Cfr. en RICO CANO, Lidia. *La difusión...* Op.cit., págs. 113-116.

<sup>12</sup> ALMENZAR RODRÍGUEZ, María Luisa. “Los recursos didácticos en educación infantil, un enfoque en función de las nuevas tecnologías en las redes de aprendizaje”. En: *IX Jornadas Andaluzas de Organización y Dirección de Instituciones Educativas*. Granada: Grupo Editorial Universitario, 2004, págs. 251-260.

<sup>13</sup> MARÍN DÍAZ, Verónica; GONZÁLEZ LÓPEZ, Ignacio; ROMERO LÓPEZ, Asunción y ROMÁN GRAVÁN, Pedro. “La televisión, ¿medio para el desarrollo de la Educación Infantil?”. *Educativo Siglo XXI*. (Murcia), Vol. 29, nº 1, (2011), págs. 345-360.

<sup>14</sup> *Ibidem*, pág. 349.

<sup>15</sup> *Ibid.*, págs. 350-360.

<sup>16</sup> RICO CANO, Lidia. *La difusión...* Op.cit., págs. 250-264.

<sup>17</sup> Información obtenida en [http://elfondeadero.blogspot.com.es/2008/11/little-einsteins-1-temporada-episodios\\_3342.html](http://elfondeadero.blogspot.com.es/2008/11/little-einsteins-1-temporada-episodios_3342.html) (17 de noviembre de 2008) consultado 6/5/2014. Actualmente no puede consultarse.

<sup>18</sup> RICO CANO, Lidia. *La difusión...* Op. cit., págs. 694-718.

# EL “ARTE DE LEER ESCRITURAS ANTIGUAS”. UN MANUAL UNIVERSITARIO DE PALEOGRAFÍA, PARADIGMA DE PATRIMONIO DOCUMENTAL

ANTONIO SÁNCHEZ GONZÁLEZ

Universidad de Huelva

## 1. INTRODUCCIÓN: Necesidad de este manual en las aulas universitarias

Fue a mediados de la década de los pasados años 90 cuando los tres autores de este manual, titulado *Arte de leer escrituras antiguas. Paleografía de lectura*<sup>1</sup>, sentimos la necesidad de ofrecer un instrumento didáctico de ayuda a no iniciados en el conocimiento de las escrituras antiguas, pero deseosos de hacer historia a través del manejo de nuestros documentos de Archivo, y de dar los primeros pasos para que pudieran entender en ellos, por conceptos, lo que por letras antiguas está escrito y atado. Porque la escritura, que como toda obra humana evoluciona y con el tiempo se hace historia poco habitual y extraña, necesita siempre de un arte para descifrarla de su pasado. Desde entonces para acá se han sucedido tres ediciones<sup>2</sup> y varias reimpressiones

de la obra, estando en preparación la cuarta edición.

Vimos claro, desde el primer momento, que la obra la plantearíamos como manual universitario pues la entrada de nuevos planes de estudios en las enseñanzas universitarias, sobre todo con la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior, obligaba a profesores y alumnos a realizar un esfuerzo de adaptación para llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje dentro del campo de las Humanidades, en disciplinas integradas en el ámbito de las Ciencias y Técnicas Historiográficas tales como Paleografía, Diplomática, Archivística, Biblioteconomía y otras. Esfuerzo motivado, en gran parte, por la aparición en los diseños curriculares de ingente número de asignaturas, lo que ha conllevado el tener que explicar en periodos cuatrimestrales determinadas materias que, en anteriores planes, se impartían a lo largo de un curso académico completo en amplios horarios de teoría y práctica.

Esto nos llevó a la necesidad de tener que elaborar instrumentos, como este Arte de leer escrituras antiguas. Paleografía de lectura, obra conjunta de los profesores universitarios Manuel Romero Tallafigo, Laureano Rodríguez Liáñez y quien esto suscribe, para que el alumnado pudiera aumentar, por su cuenta, el tiempo dedicado al trabajo en clase. Aumento en este caso necesario, y hasta imprescindible, para adquirir con un mínimo de solvencia la necesaria destreza en la lectura e interpretación de los signos gráficos en desuso, en el que se nos muestran la inmensa mayoría de nuestras fuentes documentales.

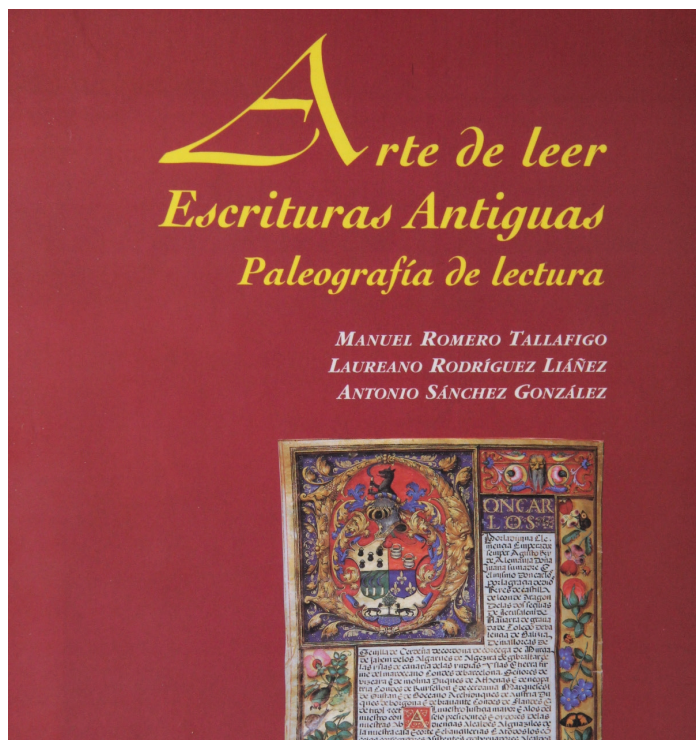


Fig. 1. Portada del manual Arte de leer escrituras antiguas. Paleografía de lectura.

La Paleografía resulta además a nuestros alumnos una disciplina totalmente desconocida en su amplio y también difícil contenido, dada su complejidad tanto teórica (análisis e historia de la escritura a un tiempo) como práctica (lectura de documentos antiguos). Sin embargo, también hay que decir que resulta hoy enormemente gratificante para el profesorado de la especialidad trabajar con la ayuda que brinda un manual como el que nos ocupa, que permite al estudiante entrar en contacto directo, apenas comenzar sus estudios de grado, con los documentos que en los Archivos esperan su lectura e interpretación como paso previo para su conversión en Historia, gracias al trabajo y oficio del historiador.

## 2. UTILIDAD DE LA PALEOGRAFÍA PARA EL HISTORIADOR

Efectivamente, la Paleografía es un arma muy útil para el historiador por cuanto se dedica al estudio de las escrituras antiguas. Considerada en sus fines, esta disciplina hay que entenderla hoy bajo estos tres puntos de vista diferentes: como instrumento de lectura; como auxiliar de la crítica histórica, en general, y de la crítica textual, en particular; y como ciencia autónoma, con objeto y método propios, que estudia la escritura como una manifestación más de la creatividad humana<sup>3</sup>. De ahí que se hable de una Paleografía de lectura (que aquí nos ocupa especialmente); otra de análisis<sup>4</sup>, también auxiliar necesario de la historia; y una tercera científica, en cuanto al estudio histórico de la escritura como expresión cultural, o a ciencia de la cultura escrita<sup>5</sup>. Esta última dimensión es la que le confiere a la Paleografía la categoría de ciencia independiente propia y no subordinada a otra, con unos principios o leyes generales (sobre la evolución, origen, naturaleza de la escritura, etc.) que pueden aplicarse a cualquier pieza o monumento escritos y con una metodología propia.

La paleografía de lectura consiste en el desciframiento y lectura de lo escrito en letras antiguas para conocer las ideas o conceptos contenidos en los textos. Se leen y descifran todos los signos gráficos (letras, palabras, abreviaturas, signos complementarios, numerales, etc.). Se trata, consecuentemente, de la faceta más tradicional de la Paleografía, a la vez

que más básica, pero fundamental y primera para saber leer y descifrar las fuentes escritas en todos los aspectos (históricos o simplemente paleográficos). Así entendida, la Paleografía no deja de ser –más bien– una técnica o arte, el “arte de leer e interpretar las escrituras antiguas”. Y para dominar esta técnica o arte de lectura e interpretación de lo escrito existen, obviamente, numerosas colecciones de láminas de Paleografía con sus transcripciones, como instrumental de ayuda.

## 3. LA MANUALÍSTICA TRADICIONAL DE LA PALEOGRAFÍA

Este Arte de leer escrituras antiguas. Paleografía de lectura no nació con la pretensión de sustituir ni reemplazar a los manuales clásicos de la materia, tanto españoles -como los de Agustín Millares Carlo<sup>6</sup>, Tomás Marín Martínez y José Manuel Ruiz Asencio<sup>7</sup> o el recordado Luis Núñez Contreras<sup>8</sup>, por citar algunos de los más recientes-, como extranjeros - caso de los de Jean Mallon<sup>9</sup>, Bernard Bischoff<sup>10</sup>, Giulio Battelli<sup>11</sup> o Armando Petrucci<sup>12</sup>-, entre otros.

Lo que sí ha pretendido es aportar nuevos e interesantes documentos, de notable valor no solo paleográfico, al elenco de colecciones facsímiles hispánicas, tan clásicas y siempre útiles en nuestras Universidades, Archivos y Bibliotecas, como las de Zacarías García Villada<sup>13</sup>, Filemón Arribas Arranz<sup>14</sup>, Ángel Canellas López<sup>15</sup>, Agustín Millares Carlo y Juan Ignacio Mantecón<sup>16</sup>, Josefina y María Dolores Mateu Ibars<sup>17</sup> o la propia Fina Mateu en solitario<sup>18</sup>, aparte la recordada M<sup>a</sup> Josepa Arnall con Josep M<sup>a</sup>. Pons Guri<sup>19</sup>, Ángel Riesco<sup>20</sup> y otros o Fernando de Lasala<sup>21</sup>, que con criterios más avanzados y científicos sustituyeron a sus antecedentes dieciochescos -obras de Cristóbal Rodríguez<sup>22</sup>, José Luis Velázquez<sup>23</sup>, Esteban Terreros y Pando<sup>24</sup>, o Andrés Merino<sup>25</sup> -, y decimonónicos de Venancio Colomera<sup>26</sup>, o el jurista Jesús Muñoz y Rivero con varias obras<sup>27</sup> -.

## 4. ESTRUCTURA DE LA OBRA

Nuestro manual “Arte de leer escrituras antiguas. Paleografía de lectura” se organiza en tres

partes diferenciadas, de proporciones desiguales, relativas a la teoría y práctica paleográficas.

La primera, aborda distintos aspectos de estudio de la Paleografía como son: su concepto, los fines con que esta materia aborda la escritura, la tecnología y categorías que instrumentalizan la propia escritura y fijan su lectura, los distintos tipos de abreviaturas que se emplean, y una breve síntesis de la historia de la escritura latina en España.

La segunda parte, está dedicada a describir el ámbito de los documentos de Archivo: sus características y la forma de interpretar la cronología en los más diversos cómputos usados por el hombre para medir el tiempo. Y a dar unas pinceladas generales acerca de los Archivos de donde han sido extraídos los modelos documentales aportados, aparte de facilitar el formato general de transcripción paleográfica, o las técnicas de transcripción y edición de documentos, de acuerdo con las normas establecidas tanto por el Consejo Superior de Investigaciones Científicas español como por la Comisión Internacional de Diplomática.

La tercera y última parte, reúne transcritos<sup>28</sup> un total de 86 láminas, correspondientes a otros tantos documentos, completos en su mayoría, precedidos de la correspondiente ficha archivístico-diplomática, de indudable valor paleográfico, diplomático e histórico. Este es el laminario al que nos venimos refiriendo en este trabajo.

Cierra la obra un amplísimo repertorio bibliográfico, con la finalidad de que se puedan perfeccionar los conceptos teóricos de la escritura, vista ésta como protagonista dinámica de la historia y como “fármaco” conservador de la memoria social.

## 5. PRINCIPALES NOVEDADES DEL MANUAL: UN LAMINARIO PARADIGMA DE PATRIMONIO DOCUMENTAL

Las novedades más sobresalientes que ofrece esta obra de Paleografía de lectura son:

a) Incluir, como primera parte, unos contenidos teóricos generales sobre Paleografía, muy útiles para el

lector.

b) Como extensión de esta primera parte, se particulariza además con un pormenorizado apartado dedicado a los documentos de la colección y sus Archivos de procedencia.

c) El desglose de un elenco documental significativo o relevante, con tipologías que recogen la más variada gama de piezas salidas de cancillerías y escribanías medievales y modernas. Una colección con diplomas facsímiles, reproducidos con alta calidad, algunos de ellos a color.

En cuanto concierne a este laminario, los criterios de selección documental que se han establecido conjugaron estos tres aspectos, por el mismo orden de prioridad que aquí recogemos:

### 5.1. El valor paleográfico-diplomático

La colección de 86 documentos que forma este laminario facsímil, 20 en latín y el resto en castellano, recorre todo el panorama gráfico de la historia de la escritura latina en la península ibérica y sus zonas de influencia, desde el siglo IX al XVIII, tanto de tipo librario como documental, de carácter cursivo como redondo: escrituras visigótica, carolina, góticas (de privilegios, de albaes, precortesanas, cortesanas, procesales) y humanística.

También es importante el valor diplomático de la colección por cuanto ofrece documentos salidos de las tres principales oficinas escriturarias: cancillerías reales de diversas monarquías, scriptoria monásticos y episcopales, y oficios notariales.

Entre las cancillerías regias, están representadas la leonesa del rey Ordoño I (2)<sup>29</sup>, la aragonesa de los monarcas Martín I (33) y Fernando I (49), la castellana de Alfonso VIII (10), Alfonso X (20), Sancho IV (21, 22), Fernando IV (23, 25), Alfonso XI (27), Juan I (28, 29, 32), Enrique III (34, 35, 36), Juan II (37, 38, 39, 40, 41) e Isabel I -en solitario (51) y con su esposo Fernando I de Aragón (47, 48, 50)-, y la hispánica de Juana I (56), Carlos I (57, 58, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 83), Felipe II (69), Felipe IV (76), Carlos II (77) y Luis I (78).

A imitación de tales cancillerías, también están representadas en esta selecta selección de documentos

las escribanías señoriales-nobiliarias de los condes de Ampurias (8, 19), vizconde de Rocabertí (13), vizconde de Cardona (24), señores de Gibrleón (26), condes y duques de Medinaceli (30, 68), marqués de Santillana (44), duque de Sessa y de Terranova (52), marqués de Tarifa (71) y duque de Alcalá de los Gazules (75), entre otras.

Y en cuanto a los escritorios monásticos y episcopales, existen muestras de escrituras del obispo de Mesina Roberto (7), los arzobispos de Toledo Rodrigo Jiménez de Rada (16) y Francisco Jiménez de Cisneros (55), del también arzobispo hispalense fray Diego de Deza (54), del obispo de Chiapas fray Bartolomé de las Casas (84), del preposito general de la Compañía de Jesús, Claudio de Aquaviva (73)..., o del misionero fray Junípero Serra, desde San Carlos de Monterrey en California (86).

También existe en la colección algunas muestras de documentos salidos de oficios notariales, como los de algunos escribanos públicos -y del crimen en algunos casos- de Gibrleón, Córdoba, El Puerto de Santa María y Sevilla, que actúan en asuntos tales como la toma de posesión de una fortaleza (31), o la leva y guardas del mismo castillo (60), el perdón otorgado por la reina a unos caballeros que se habían enfrentado al marqués de Priego (53), una querrela contra intrusos que se habían adentrado en una propiedad del duque de Medinaceli (59), el robo de un navío (70), adquisición de varias villas pacenses de la orden de Santiago (72) e interrogatorios a vecinos de Moguer promovidos por Diego Colón sobre el almirante de las Indias, su padre (79).

Se reconocen las letras de Isabel la Católica, fray Bartolomé de las Casas, el Gran Capitán, fray Diego de Deza, el cardenal Cisneros o el rey Carlos II, entre otras.

Mención especial merece, por lo que supone de novedoso en una obra de estas características, la inclusión en nuestro laminario de una carta cifrada de “papeles de Estado” (76), procedente del fondo de correspondencia de embajadas. Se trata de uno de los cifrarios empleado en la correspondencia mantenida durante 1632 entre el rey Felipe IV y el III Marqués de Aytona Francisco de Moncada, en aquel momento uno de los principales ministros españoles en los Países

Bajos en su condición de gobernador extraordinario en Flandes.

## 5.2. El valor histórico

Entre dos documentos de idéntica tipología paleográfica, optamos por elegir el de mayor relevancia histórica. Y aunque la totalidad de la colección reunida ciertamente encierra un notable interés tanto para la historia general como local, para la institucional como de la cultura, ofrecemos aquí algunas muestras significativas de documentos de relevante contenido histórico, la mayoría de ellos inéditos hasta entonces, que se añadieron al criterio de validez paleográfica. Es el caso, por ejemplo, de los siguientes documentos:

- la carta misiva de Fernando I de Aragón a los jurados de Mesina comunicándoles la rendición de Granada nada más producirse la caída del reino nazarí (49);

- el decreto de expulsión de los judíos (Granada, 31 de marzo de 1492) enviado por los Reyes Católicos al duque de Medinaceli para que proceda a ejecutarlo en sus estados (50);

- la carta manuscrita de fray Diego de Deza, arzobispo de Sevilla, al primer marqués de Priego sobre el posible casamiento de éste con una hija del Gran Capitán (54);

- otra misiva del cardenal Cisneros, como regente del reino, al mismo marqués de Priego Pedro Fernández de Córdoba, prometiéndole una encomienda “que está para vacar” (55);

- el nombramiento de secretario universal vitalicio efectuado por los reyes Juana I de Castilla y Carlos I de España a favor de Francisco de los Cobos (56);

- el testamento de Juan Sebastián Elcano (81);

- el memorial ológrafo de fray Bartolomé de las Casas al emperador Carlos en defensa de los indios de Guatemala y Chiapas (84);

- la escritura de aprobación por el mismo monarca Carlos I de la unión de las casas nobiliarias de Feria y Priego (65);

- la orden de Felipe II de refuerzo de la fortaleza de la Habana (69);

- el examen de ingreso en el gremio de pintores de Diego de Silva Velázquez (85);

- el billete del rey Carlos II comunicando, de

su puño y letra, al VIII duque de Medinaceli, Juan Francisco de la Cerda, su decisión de nombrarle primer ministro de la monarquía (77);

- o la comunicación por el efímero monarca Luis I al IX marqués de Priego Nicolás Fernández de Córdoba de la renuncia a la Corona que había hecho su padre, el rey Felipe V, en su persona (78).

Están representados en el laminario hombres de Estado tan importantes como el regente cardenal Cisneros (55), el secretario universal de Carlos V Francisco de los Cobos (56, 61, 80), el valido de Felipe III Francisco Gómez de Sandoval y Rojas, primer duque de Lerma (74), el gobernador extraordinario de los Países Bajos Francisco de Moncada, tercer marqués de Aytona (76), o el primer ministro de Carlos II Juan Francisco de la Cerda, VIII duque de Medinaceli (77).

Lo mismo ocurre con conquistadores, cosmógrafos y marinos ilustres como Fernando de Magallanes y Ruy Faleiro (80), Juan Sebastián Elcano (81, 82), Francisco Pizarro (83) o Diego Colón (79). Y con hombres de letras como el marqués de Santillana (44) o Diego de Valera (46), y artistas de la talla de Juan de Arfe de quien incluso reproducimos un dibujo suyo (74), Francisco Pacheco y Juan de Uceda o el mismísimo Diego de Velázquez (85).

Otros personajes históricos incluidos también en este riquísimo laminario histórico son el maestre de Santiago Lorenzo Suárez de Figueroa (34, 35, 36, 37), el adelantado mayor de Castilla Diego Gómez de Sandoval (38), el condestable Álvaro de Luna (43), el infante don Juan Manuel, el mariscal de Castilla Garcilópez de Ayala y el guarda mayor del rey Pedro de Acuña (45), el adelantado de Castilla y capitán general de las galeras de España Martín de Padilla (69), o el Gran Capitán, Gonzalo Fernández de Córdoba (52) y tantos otros nobles que prestaron loables servicios a la Monarquía española.

En todo este rico acervo documental se recogen asuntos tan sugerentes como los relacionados con la defensa de las fronteras de Castilla con los reinos de Portugal y Granada, la armada de Flandes y las campañas en los Países Bajos, la guerra con los turcos, la conquista y defensa de las colonias americanas, etc. Y temas más profundos como el de las relaciones entre

el emperador Carlos V y su madre, la reina Juana (57), la personalidad del rey hechizado Carlos II (77) o la grafología del joven rey Luis I (78).

### 5.3. El valor artístico

El elemento artístico también conjugó un importante papel en la selección de documentos objeto de este laminario. De ahí que, entre documentos de semejante tipología gráfica si, además de relevancia histórica, el documento añadiaprestancia, vistosidad, elegancia, finura, colorido (principalmente por sus miniaturas), etc., aún mejor; en definitiva, un aporte de belleza artística, siempre agradable. Buena prueba del valor artístico añadido que tiene este manual son las siguientes muestras:

- La presencia de varios privilegios rodados medievales, el tipo documental más solemne expedido por la cancillería castellano-leonesa a lo largo de cinco siglos, con tres ejemplares (10, 23, 38), los dos últimos reproducidos en color.

- La concesión imperial del señorío de Sabiote por Carlos V a su secretario universal, Francisco de los Cobos en 1537 (61), con los escudos imperial y de los Cobos y orla naturalista.

- La ejecutoria de hidalguía librada por el propio emperador a favor de Juan Ruiz de Navamuel en 1545 (63), con otra inicial heráldica y orla naturalista.

- El privilegio de aprobación de la unión de las casas nobiliarias de Priego y Feria en 1553(65), con otro tipo de decoración más figurativa.

- El prefacio de un inventario del Archivo de la Casa ducal de Medinaceli, de 1572 (68), con algunos dibujos a plumilla.

- La aprobación por el general de los jesuitas de la fundación, en 1596, de un colegio de la Compañía en Valladolid por el obispo de Tlaxcala, en Nueva España, Diego Romano (73).

- O el dibujo realizado por Juan de Arfe en 1602 para un sitial en la iglesia del convento de San Pablo, también en Valladolid, por encargo del primer duque de Lerma (74).

Con documentos como estos, conseguimos dotar al contenido de la obra de un envoltorio de muy alta calidad, especialmente gracias a estas láminas reproducidas en color y con mucha calidad de

impresión, piezas selectas de un Archivo histórico como el de la Casa Ducal de Medinaceli, del que procede todo ese rico acervo documental de valor artístico.

## **6. LOS ARCHIVOS: JUSTIFICACIÓN DE SU VALOR COMO JOYA DEL PATRIMONIO DOCUMENTAL**

En definitiva, la razón de peso que da valor a este manual no es otra que la calidad de los diplomas que la integran, principalmente extraídos de un Archivo como el de la Casa Ducal de Medinaceli, auténtico arsenal histórico y joya del patrimonio documental español<sup>30</sup>.

Por fortuna, la riqueza y el caudal de este Archivo nobiliario ha evitado a los autores el tener que hacer denodados esfuerzos de búsqueda, al contar el depósito con una sección documental de un valor y riqueza excepcionales. Nos referimos a la denominada Sección Histórica o Archivo Histórico, auténtica miscelánea de documentos de notable interés paleográfico, diplomático, sigilográfico, cronológico, archivístico..., y variado contenido histórico, político, militar, diplomático (en la otra acepción de este concepto relativa a las relaciones internacionales), literario, artístico, cultural, etc.

Creada esta sección a partir de la segunda mitad del siglo XIX, a raíz del cambio de valor experimentado por la documentación nobiliaria al apagarse progresivamente su valor administrativo y jurídico tras la extinción de los señoríos jurisdiccionales y la abolición de los mayorazgos, cuando los documentos de la nobleza comienzan a ser apreciados, fundamentalmente, por su mayor o menor interés histórico y cultural. Ésta es la razón por la que, en los grandes archivos de la nobleza, surgen estas secciones en buena medida facticias de carácter misceláneo, que se presentan por sus propietarios como las auténticas joyas de estos conjuntos documentales. De hecho, en el Archivo de los Medinaceli, sobre un embrión ya existente integrado por fondos que probaban acciones de antepasados ilustres de las más diversas y variadas ramas familiares que habían ejercido importantes funciones gubernativas, políticas, militares y diplomáticas en embajadas y virreinos, se fueron

incorporando desde finales del siglo XIX las piezas más selectas de las restantes secciones del Archivo por contener datos de gran relevancia histórica.

De los 86 documentos seleccionados, 44 pertenecen a esta rica miscelánea histórica del Archivo Ducal (más del cincuenta por ciento del total), procedentes de fondos de las más variadas Casas y estados agregados: Medinaceli, Denia, Lerma, Santa Gadea, Comares, Priego, Feria, Aytona, Santisteban o Camarasa. Destacamos también dentro de la misma sección histórica la serie documental denominada “Cartas Reales”, que cuenta con numerosa presencia en el laminario, junto a determinadas piezas seleccionadas de los “Papeles de Estado” o correspondencia de embajadas europeas, e incluso alguna del denominado “Fondo Mesina”, de alto interés para la historia de Sicilia y del sur de la península italiana.

## **7. CONCLUSIONES**

Tenemos la satisfacción de haber podido constatar que este libro, desde su publicación inicial allá por 1995, ha servido de ayuda a los universitarios de nuestras aulas y demás curiosos de la Historia, en su objetivo de dar el primer paso para introducirse en el fascinante mundo de la escritura, de su ciencia, según los tratadistas de la Paleografía Latina, que desde el siglo XVII le vienen dando un lugar importante dentro de la constelación de las ciencias y técnicas historiográficas. No pretendimos con él ni reemplazar a las obras clásicas, españolas o extranjeras, base y complemento indispensable para conocer en su total versión crítica y bibliográfica la escritura latina en España, y para saber analizarla e historiarla, ni tampoco sustituir al profesor en sus exposiciones teóricas y trabajo práctico. Solo quisimos que el lector, alumno o no, a través de términos, definiciones y conceptos teóricos muy substanciales, junto con facsímiles de documentos, normalmente completos, paradigmáticos e interesantes, leyese inteligentemente Paleografía; que identificase las tipologías de escrituras de la Paleografía Española (desde las monásticas visigótica y carolina, a las góticas cortesanías y universitarias junto con las renacentistas y “antiquae” humanísticas; que asimilase a dicho compás sus soportes, tintas e instrumentos para escribir; que conociese, desvelase y desentrañase, poco a poco, casi sin darse cuenta, el complejo sistema de abreviaturas



utilizado en los scriptoria monacales, oficinas notariales y cancillerías reales; que se iniciase en el mundo de la edición científica de documentos históricos, los fechase correctamente y comprendiese mejor el macrocosmos del documento de Archivo como fuente histórica de primera mano. Ni más ni menos...

Y a fe que lo conseguimos. Pero además, como demuestra esta comunicación, la riqueza patrimonial de la referida obra, le da un valor añadido, lejos de lo que normalmente viene a ser un manual universitario.

En suma, estamos ante un manual de Paleografía de lectura singular que se ha visto enriquecido por aspectos adicionales que han potenciado su valor. Al preponderante y esencial valor paleográfico, se han sumado su interés histórico y su prestancia artística. Por ello, esta obra ha marcado un antes y un después en la manualística de esta materia, como verdadera joya del patrimonio documental español, por contenido, y por su envoltorio, verdaderamente digno también de ocupar un puesto entre nuestro patrimonio bibliográfico.

## NOTAS

<sup>1</sup> ROMERO TALLAFIGO, Manuel; RODRÍGUEZ LIÁÑEZ, Laureano; SÁNCHEZ GONZÁLEZ, Antonio. *Arte de leer escrituras antiguas. Paleografía de lectura*. Huelva: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Huelva, colección Instrumenta Studiorum, 2.

<sup>2</sup> 1ª edición. Huelva, 1995. 340 páginas. ISBN: 84-88751-15-X. 2ª edición revisada y ampliada (Revisado y mejorado, respecto a la primera edición, el texto introductorio de lecciones de Paleografía que incluye la obra). Huelva, 1997. 345 páginas. ISBN: 84-88751-15-X. 3ª edición ampliada (suma, con respecto a la edición anterior, el aporte de 7 nuevos documentos de escritura procesal, con sus respectivas transcripciones paleográficas, y un amplísimo repertorio bibliográfico nuevo elaborado e incorporado a esta edición). Huelva, 2003. 408 páginas. ISBN: 84-95699-78-8.

<sup>3</sup> Estas tres ópticas distintas del fenómeno escritura deben interrelacionarse. Es decir, tras la lectura y el análisis gráfico –o a la inversa– se llega a la construcción de la historia de la Escritura.

<sup>4</sup> Consiste en un examen sistemático de los escritos para identificar, autentificar y clasificar los signos gráficos y poder ofrecer así textos fieles y fijados, en cuanto a su escritura, para auxiliar a la

crítica textual, ya sea ésta histórica, diplomática, codicológica o filológica.

<sup>5</sup> Es cuando el paleógrafo analiza los signos gráficos para conocer el desarrollo intrínseco de la propia escritura: su origen, evolución, cambios, variantes, casuística (por qué son así esos signos), procedencia (de qué escrituras anteriores surgen), etc.

<sup>6</sup> MILLARES CARLO, Agustín. *Tratado de Paleografía española*. 3 vols. Madrid: Espasa-Calpe, 1983 (3ª edic.).

<sup>7</sup> MARÍN MARTÍNEZ, Tomás y RUIZ ASENCIO, José Manuel (dir.). *Paleografía y Diplomática*. 2 vols. Madrid: UNED, 1995 (5ª edic.).

<sup>8</sup> NÚÑEZ CONTRERAS, Luis. *Manual de Paleografía. Fundamentos e historia de la escritura latina hasta el siglo VIII*. Madrid: Cátedra, 1994.

<sup>9</sup> MALLON, Jean. *Paléographie romaine*. Madrid: CSIC, 1952.

<sup>10</sup> BISCHOFF, Bernard. *Paléographie de l'Antiquité romaine et du Moyen Âge Occidental*. Paris: Picard, 1985.

<sup>11</sup> BATTELLI, Giulio. *Lezioni di Paleografia*. Città del Vaticano: Libreria editrice vaticana, 1936.

<sup>12</sup> PETRUCCI, Armando. *Breve Storia della scrittura latina*. Roma: Bagatto Libri, 1992.

<sup>13</sup> GARCÍA VILLADA, Zacarías. *Paleografía española. Precedida de una introducción sobre la Paleografía Latina e ilustrada con veintinueve grabados en el texto y ciento diez y seis facsímiles en un álbum aparte*. 2 Tomos. Madrid, 1923.

<sup>14</sup> ARRIBAS ARRANZ, Filemón. *Paleografía documental hispánica*. Valladolid: Sever-Cuesta, 1966.

<sup>15</sup> CANELLAS LÓPEZ, Ángel. *Exempla scripturarum latinarum in usum scholarum*. Zaragoza: Caesaraugustae, apud Librería General, 1966.

<sup>16</sup> MILLARES CARLO, Agustín y MANTECÓN, José Ignacio. *Álbum de Paleografía Hispanoamericana de los siglos XVI y XVII*. México D.F., 1955. Reedición: 1975.

<sup>17</sup> MATEU IBARS, Josefina y María Dolores. *Colectánea*

*paleográfica de la Corona de Aragón, siglos IX-XVIII: texto y transcripciones*. 2 vols. Barcelona, 1991.

<sup>18</sup> MATEU IBARS, Josefina (dir.). *Álbum de Paleografía de Andalucía Oriental*. Granada, 1973-1977. Es útil para toda el área castellana.

<sup>19</sup> ARNALL I JUAN, M<sup>a</sup>. Josepa y PONS I GURI, Josep M<sup>a</sup>. *L'escritura a les terres gironines. Segles IX-XVIII*. 2 vols. Girona: Diputació Provincial, 1993.

<sup>20</sup> RIESCO TERRERO, Ángel; RUIZ GARCÍA, Elisa; DOMÍNGUEZ APARICIO, Jesús; SÁNCHEZ PRIETO, Ana Belén. *Aproximación a la cultura escrita. Material de apoyo*. Madrid: Playor, 1995.

<sup>21</sup> LASALA CLAVER, Fernando J. de. *Ejercicios de Paleografía latina. Láminas, transcripciones y comentarios* (libro + CD-ROM). Roma: Editrice Pontificia Università Gregoriana, 2000.

<sup>22</sup> RODRÍGUEZ, Cristóbal. *Bibliotheca universal de la Polygraphia española*. Madrid: Antonio Marin, 1738.

<sup>23</sup> VELÁZQUEZ DE VELASCO, José Luis. *Ensayo sobre los alfabetos de las letras desconocidas*. Madrid, 1752.

<sup>24</sup> TERREROS Y PANDO, Esteban de. *Paleografía Española*. Madrid: oficina de Joachin Ibarra, 1758.

<sup>25</sup> MERINO, Andrés. *Escuela de leer letras cursivas antiguas y modernas desde la entrada de los godos hasta nuestro tiempo*. Madrid: por D. Juan Antonio Lozano, impresor de S.M., 1780.

<sup>26</sup> COLOMERA Y RODRÍGUEZ, Venancio. *Paleografía castellana, o sea colección de documentos auténticos para comprender con perfección todas las formas de letras manuscritas que se usaron en los siglos XII, XIII, XIV, XV y XVI, alfabetos mayúsculos y minúsculos, cifras, signos, abreviaturas, tabla numérica y un vocabulario del castellano antiguo, con la traducción correspondiente en las páginas inmediatas*. Valladolid, 1862.

<sup>27</sup> MUÑOZ Y RIVERO, Jesús. *Paleografía visigoda. Método teórico-práctico para aprender a leer códices y documentos de los siglos V al XII*. Madrid, 1881.

--- *Paleografía popular: arte de leer los documentos antiguos escritos en castellano*. Madrid: Librería de la Viuda de Hernando y C<sup>a</sup>, 1886.

--- *Chrestomatia paleographica. Scripturae hispaniae specimina*. Madrid, sin año.

--- *Manual de Paleografía y Diplomática española de los siglos XII al XVII*. Madrid, 1917, reed. 1971.

<sup>28</sup> Con transcripciones rigurosas realizadas por los tres autores de la obra, profesores universitarios de Paleografía.

<sup>29</sup> Los números entre paréntesis se refieren a los que llevan las láminas dentro de la colección.

<sup>30</sup> En pequeñísima proporción también han aportado documentos al laminario de este manual los Archivos Catedralicio y Diocesano de León, el Archivo Histórico Nacional, el Archivo General de Indias y el Archivo Histórico Provincial de Sevilla, entre todos ellos con 14 documentos frente a los 72 del Archivo Ducal de Medinaceli.

# HISTORIA DE ESPAÑA DE SEGUNDO DE BACHILLERATO EN EL MUSEO

## CARMEN THYSEN MÁLAGA. PROPUESTA DIDÁCTICA PARA LA FORMACIÓN CIUDADANA

**CARMEN SERRANO MORAL**

**Universidad de Málaga**

### 1. INTRODUCCIÓN

Los museos a lo largo de la historia se han ido apropiando no sólo de obras de arte, objetos preciosos y maravillas sino que también han asumido una serie de funciones paulatinamente. Entre éstas se encuentran: conservación, acopio, investigación, comunicación y exhibición. Ha sido un proceso lento a lo largo de la historia de los museos.

Sin embargo aunque, en la base legal actual de éstos<sup>1</sup>, la función educativa ha sido una de las finalidades más destacadas es relativamente reciente su incorporación en el ámbito del museo. A partir de mediados del siglo XX se comienza a hablar del museo como espacio educativo<sup>2</sup>.

La llegada a nuestro país de este concepto tarda en suceder. Serán figuras clave en la pedagogía de los museos como García Blanco<sup>3</sup> quien desde los años ochenta del pasado siglo empieza a investigar sobre la importancia de la educación en los museos.

Será la propia García Blanco quien comienza a teorizar sobre la necesidad de la preparación de las visitas de escolares y la adecuación de la oferta didáctica a las características, en este caso de la sociedad:

*“La potencialidad educativa de los museos hay que ir actualizándola, desarrollando la relación dialéctica entre esa teoría y esa práctica (...). La oferta del museo a la sociedad no es algo que está definitivamente establecido. Al contrario, el Museo ha de esforzarse para responder a las nuevas motivaciones de los usuarios, de modo que ha de estar atento y sensible a los cambios sociales y, por ello, a la evolución de los distintos planteamientos educativos.”<sup>4</sup>*

Junto a la actualización y el desarrollo de la “*relación dialéctica*” también hace hincapié en la necesidad de responder a las motivaciones de los usuarios. Se hace necesario estar atento, como institución, a los cambios sociales y a la evolución de la educación.

### 2. LA PROPUESTA

Se plantea poder unir una educación formal en un contexto no formal desarrollando además una metodología que favorezca la Educación para la Ciudadanía.

Es decir, llegar a proyectar de tal manera la visita al museo que no sea una “*actividad extraescolar de recreo y esparcimiento*”<sup>5</sup> y sino que llegue a ser considerado como un aula más del centro educativo, dentro del currículo oficial. Esto sólo se puede conseguir si el trabajo en el museo está en sintonía y consonancia con lo realizado en el aula.

Un aspecto que no se puede descuidar es el papel del profesor o profesora que acompaña al grupo en el momento en el que entra en el museo. Hasta ahora invisibilizadas como califica Ricard Huerta<sup>6</sup> la situación de la mayoría de las maestras. De manera que debe de haber un trabajo previo con el profesorado que decida realizar la visita de esta manera, integrándola en el currículo de la asignatura. Esto hará además que el profesor pueda ser un educador más en el proceso de enseñanza-aprendizaje que se desarrolle en las actividades.

## 2.1 Tres puntos de apoyo

Los tres puntos de apoyo con los que se cuentan para el proyecto son los siguientes. Para la educación formal se ha seleccionado la asignatura de Historia de España de segundo de Bachillerato, como entorno no formal el Museo Carmen Thyssen Málaga y por último la Educación para la Ciudadanía entendida como un proceso de *educación- humanización*<sup>7</sup>. Se presentan más detenidamente cada uno de ellos.

### 2.1.1 Historia de España en Segundo de Bachillerato

El Bachillerato está organizado por el RD 1467/2007 de 2 de noviembre y la Orden ESD/1729/2008 de 11 de junio<sup>8</sup>. En ellos se explica el funcionamiento de esta etapa, distribución de los cursos, materias, finalidades, contenidos, objetivos y criterios de evaluación.

Finalidad del Bachillerato: “proporcionar a los estudiantes formación, madurez intelectual y humana, conocimientos y habilidades que les permitan desarrollar las funciones sociales e incorporarse a la vida activa con responsabilidad y competencia.

Asimismo, capacitará a los alumnos para acceder a la educación superior”.

De toda la normativa, tanto estatal como autonómica, la propuesta didáctica presentada está encaminada a trabajar los siguientes objetivos y contenidos.

Las finalidades:

Los objetivos:

1. Identificar y situar en el tiempo y en el espacio los procesos
2. Conocer y comprender los procesos más relevantes que configuran la historia española contemporánea
3. Fomentar una visión integradora de la historia de España, que respete y valore tanto los aspectos comunes como las particularidades y genere actitudes de tolerancia y solidaridad.
4. Identificar los cambios coyunturales y los rasgos permanentes del proceso histórico por encima de los hechos aislados. Una visión global de la historia.
5. Toma de conciencia ante los problemas sociales

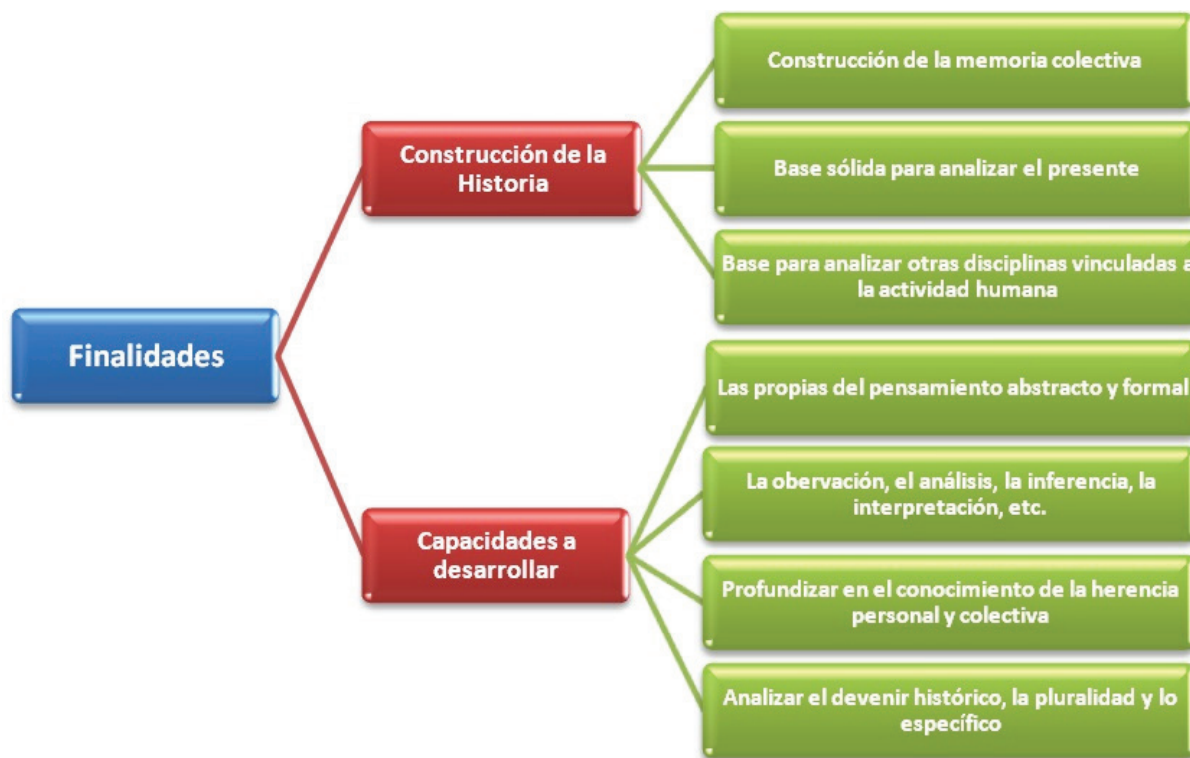


Fig. 1. Finalidades Educativas de Historia de España de Segundo de Bachillerato. Extraído de la Ley RD 1467/2007, de 2 de noviembre.

6. Seleccionar e interpretar información procedente de fuentes diversas, incluida la proporcionada por las tecnologías y utilizarla de forma crítica
7. Emplear con propiedad la terminología y el vocabulario

Los bloques de contenidos extraídos de la Orden de 5 de agosto de 2008, relativa a la normativa andaluza para Bachillerato que se van a trabajar son los siguientes:

Bloque 1. Contenidos Comunes

Bloque 2. Raíces Históricas de la España Contemporánea

Bloque 4. Construcción y consolidación del Estado liberal

Bloque 5. Transformaciones económicas y cambios sociales en el siglo XIX y primer tercio del siglo XX.

La selección, tanto de las finalidades y los objetivos como de los contenidos ha sido llevada a cabo teniendo en cuenta una serie de factores que se han considerado fundamentales para que esta propuesta didáctica sea fácilmente una realidad práctica.

Primero, la consideración de la adecuación entre los contenidos establecidos por la ley para el currículo de Bachillerato y el contenido del Museo Carmen Thyssen Málaga. Segundo, el intento de adecuar la temporalización de los temas que conforman distintos los núcleos temáticos a lo largo de la programación de la asignatura con las visitas al Museo. Es decir, se ha de sincronizar el trabajo que se está haciendo en el aula del Centro Educativo con lo que se quiere proponer para realizar desde el Museo, sin que esto perjudique la marcha normal del curso y el desarrollo del alumnado<sup>9</sup>. Por esto, la selección de los contenidos sea mayoritariamente de los primeros bloques temáticos, para así desarrollar la propuesta didáctica cuanto antes mejor y perturbar lo menos posible el transcurso normal de la asignatura.

### 2.1.2. El Museo Carmen Thyssen Málaga

El Museo Carmen Thyssen, abrió sus puertas el mes de marzo del año 2011. Con esta apertura se iniciaba una andadura nueva en la ciudad de Málaga, una colección privada, en este caso propiedad de la Baronesa Thyssen-Bornemisza, colaborando con el Excmo. Ayuntamiento de Málaga.

La Colección Permanente del Museo, emplazada en el Palacio de Villalón, está centrada en la pintura española del siglo XIX, y específicamente en la pintura andaluza. Todos los acontecimientos políticos, sociales, económicos, religiosos, en definitiva históricos, tienen reflejo en la pintura y en las demás artes que se desarrollen en nuestro país en esta centuria.

Dividida la colección en varios temas relacionados con la pintura del XIX es una síntesis de su evolución. Parte de la pintura y el paisaje romántico, con sus características propias la atmósfera pictórica interior de la obra, el estudio minucioso de los aspectos relevantes del paisaje. Una condición fundamental en estos paisajes la necesidad de identificar el enclave en el que encuentra. Esto responde al deseo de la burguesía que encarga la obra y que suele ser fruto del deseo de plasmar en un lienzo el enclave de sus inversiones económicas.

Con la pintura costumbrista se descubre como en este momento España y todo lo español se pone de moda. Siendo las pinturas que reflejan los monumentos del sur de la Península de las más cotizadas en Europa. Un ejemplo de ello lo encontramos en la obra la Giralda vista desde la calle Placentines, de Domínguez Bécquer, quien tuvo que reducir el tamaño de sus lienzos para facilitar el transporte de las obras a Inglaterra. Toda esta pintura costumbrista se convierte en documentos gráficos, fuentes para el estudio de la sociedad española de este momento.

Uno de los grandes personajes de este siglo va a ser Mariano Fortuny y su exitosa técnica del preciocismo virtuoso. No solo le garantizó vivir cómodamente, sino que hubo una generación de artistas que imitaron esta técnica que cierta medida, combinada con el tema costumbrista adecuado garantizaba parte del éxito. La pintura continúa evolucionando y el paisaje va a sufrir una de las transformaciones más relevantes de su historia. En España encontramos a Carlos de Haes, en Francia será Claude Monet quien comience con un nuevo concepto paisajístico:

“El paisaje no es otra cosa que una impresión, una impresión instantánea, de ahí el título, una impresión que me dio. He reproducido una impresión

en le Havre, desde mi ventana, sol en la niebla y unas pocas siluetas de botes destacándose en el fondo... me preguntaron por un título para el catálogo, no podía realmente ser una vista de Le Havrem y dije “pongan impresión”. (Cloude Monet)

Comienza además con la escuela de paisaje naturalista la presencia de la Academia de San Telmo en la ciudad y el desarrollo del género pictórico de las marinas.

Finalmente, por influencia de las vanguardias y todo el ambiente artístico de Francia, el lenguaje plástico del arte español comienza a cambiar. Aunque la temática es más complicada dejarla atrás, en las técnicas se están asumiendo las corrientes vanguardistas parisinas y europeas: impresionismo, expresionismo, postimpresionismo, etc.

### 2.1.3. La Educación para la Ciudadanía

Finalmente el tercer pilar sobre el que asienta la propuesta es la Educación para la Ciudadanía. Según Martín Gordillo el camino hacia ésta se centra en cuatro acciones educativas: Educar para conocer, educar para manejar, educar para valorar y educar para participar. ¿En qué consiste cada una de estas acciones?

**Educar para conocer.** El conocimiento es una finalidad clave de la acción educativa, pero la educación debe y puede ser mucho más que la simple transmisión de conocimientos<sup>10</sup>.

En esta labor de educar para conocer, también se debería ser capaz de educar para desear conocer. De manera que los conocimientos adquiridos despierten el interés por hallar otros por los propios medios de cada uno (enlazando en este caso con la competencia básica desarrollada a lo largo de la Educación Secundaria de aprender a aprender, con lo que le estaríamos dando una continuidad a la educación anterior).

En la medida en que se va conociendo el entorno, se hace más inteligible también se hace más interesante. Según Martín es “propio de los seres humanos disfrutar conociendo” por esto tiene sentido una educación para conocer.

**Educar para manejar.** “La mano se hizo hábil antes de que el cerebro se hiciera sabio”<sup>11</sup>. En el sistema educativo de nuestro país la educación técnica ha sufrido un proceso paulatino de separación de la educación en la escuela e institutos. Hoy existe un predominio de lo especulativo y lo epistemológico. Sin embargo: “Manejar es una dimensión esencialmente humana que favorece la libertad individual y la inserción en un mundo técnicamente complejo. Dos condiciones necesarias para la felicidad”<sup>12</sup>.

La técnica, parece que ha vuelto a los centros en forma de tecnología, con la revolución informática de los años ochenta-noventa del siglo XX. Aunque es interesante la reflexión de Victoria López y Joan Santacana:

*“En realidad, cuando en las casas hacía décadas que había televisores el televisor entró en la escuela; cuando en las casas hacía década que había ordenadores, el ordenador entró en la escuela; cuando en las casas hace décadas que hay internet, ahora se introduce en la escuela. Y hoy, cuando todos los adolescentes disponen de dispositivos móviles que de forma inmediata emiten y transmiten mensajes de voz, de imagen y de texto, la escuela todavía los prohíbe. Esta es nuestra realidad.”<sup>13</sup>.*

**Educar para valorar.** Educar para valorar es tomar conciencia de que además de la verdad y de la utilidad (los pasos anteriores) existen valores. Criterios que nos permiten distinguir y elegir lo más bueno, bello y justo.

Tradicionalmente se ha considerado que la educación para valorar estaba más vinculada al entorno social y familiar que a la escuela. Por ello en el ámbito escolar no ha sido frecuente el trabajo en valores. En este acercamiento que se pretende realizar a la educación para la ciudadanía y en concreto a esta tercera secuencia de educar para valorar hay que diferenciar claramente entre lo que supone educar valorar (razonar sobre lo que gusta o sobre lo que se considera bueno) y educar en valores.

Según Muñoz Sedano, “los valores son históricos: emergen en un espacio y tiempo determinados. Son

*relativos: productos de la cultura humana que los va construyendo, perfeccionando y recreando. Son dinámicos y están asociados con las contradicciones propias de los conflictos de los grupos humanos en la sociedad*<sup>14</sup>.

Esto, junto con la teoría de Martín, refuta la idea de puede ser más interesante y productivo para el futuro educar para valorar y no en valores. Éstos son relativos, dinámicos, cambiantes e históricos. Pero si se aprende y se enseña a valorar, aunque los valores cambien, se estará en disposición de tener juicio y valor propio, estará argumentado y con base sólida. Si por el contrario se aprenden valores concretos, en el momento en el que éstos cambien en un momento dado, no se contará con la capacidad necesaria para discernir valores buenos de otros que no lo son tanto.

Una consecuencia directa para educación para la ciudadanía es que *“una persona que sea capaz de juzgar moral y estéticamente el mundo en el que vive, es más probable que sienta la necesidad de comprometerse en su mejora*<sup>15</sup>.

En este momento, se estaría en las condiciones adecuadas para abordar el último escalón de este proceso de educación para la ciudadanía.

**Educar para participar.** Se hace necesario formar a los ciudadanos en la implicación diaria y cotidiana de la convivencia social. *“El futuro de la democracia se encuentra en el desarrollo de los ciudadanos con hábitos verdaderamente participativos*<sup>16</sup>.

Además el Consejo de la Unión Europea insta a *“Hacer de la escuela un ambiente de aprendizaje abierto para prevenir y luchar contra el abandono de los estudios y el malestar de los jóvenes y favorecer su inclusión social*<sup>17</sup>, trabajar con las demás instituciones locales dedicadas a la educación, adquiriendo una gran importancia tanto la educación formal, como la no formal o informal, los centros de encuentro juveniles y el asociacionismo, y de esta manera, contribuimos a desarrollar en los jóvenes el sentido de pertenencia a la comunidad y por tanto, la dimensión de la ciudadanía activa y consciente.

Siguiendo, en la medida de lo posible, las pautas

marcadas por Europa las cuales tienen como objeto último la educación o la formación en la ciudadanía activa y consciente.

## 2.2 Metodología

Una vez que se han presentado cada uno de los elementos que forman parte y sustentan la propuesta didáctica, se presenta la propuesta en sí.

Se trata de dos actividades, en las que se ha tenido en cuenta para la periodización las circunstancias especiales del curso de Segundo de Bachillerato. La distribución de las mismas en el calendario escolar se ha realizado teniendo en cuenta los contenidos tratados en el aula con la actividad desarrollada en el Museo y que no suponga un esfuerzo supremo para el profesor o profesora que se adscriba al proyecto.

Aunque pueda parecer Segundo de Bachillerato un curso poco apropiado para una actividad estas características al ser tratadas, como se veían anteriormente las salidas a los museos como “extraescolares”, lo cierto es que es el curso más idóneo para realizar la propuesta por dos motivos. El primero de ellos, es la alta adecuación de los contenidos del museo a los de la asignatura (y viceversa). Y el segundo la madurez y autonomía del alumnado de esta edad, las cuales permiten un mayor y mejor trabajo.

Para poder conseguir los objetivos establecidos en este trabajo, se debe concretar la acción didáctica en una serie de actividades. Éstas serán esbozadas a continuación, siendo una propuesta, un punto de partida, un primer acercamiento. Se parte de la premisa de que cada grupo de estudiantes, cada individuo tiene unas características propias y específicas y habrá que tenerlas en cuenta y ponerlas en conocimiento del departamento de didáctica del museo para adecuar en la mayor medida posible éstas a la actividad. Solo de esta manera se estará partiendo del conocimiento real de los destinatarios del proceso de enseñanza—aprendizaje y garantizará en cierto grado una posibilidad de éxito. Las actividades son: El eslabón perdido y hallado... en el museo y ¡Hola! Versión XIX y XX.

### 2.2.1 El eslabón perdido y hallado...en el museo

El objetivo último de esta actividad es trabajar la idea de la linealidad del tiempo histórico. Es decir, cómo la cultura actual es el resultado de la suma de las culturas anteriores y cómo la consecuencia final es lo que hoy se llama Patrimonio, aquello que ha llegado del pasado y que se acepta en el presente, la herencia. Para la profesora Fontal es el hilo que une el pasado con las personas y afirma con respecto a esto; “sabré lo que soy en la medida en que conozco y reconozco mi pasado y orígenes.”<sup>18</sup>

La actividad va a contar con dos partes, la primera en las salas expositivas del museo y la segunda en la sala-taller.



Fig. 2. Logotipo de la actividad. Fabricación propia.

Primeramente se ha realizado una selección previa de varias de las obras de la Colección que se van a trabajar, atendiendo a varios requisitos: Obras de técnica realista, que representaran algún elemento patrimonial (material o inmaterial) de culturas pasadas y debían estar emplazadas en el ámbito de Andalucía. De manera que se seleccionaron obras como Cortejo ante la Reja (Moreno Carbonero), Cortejo Español (García Ramos), Vendedoras de Rosquillas en un rincón de Sevilla (Wissel de Guimbarde) o el Rosario de la Aurora (Lucas Velázquez), entre otras. La visita se hará basada en el diálogo entre los alumnos y el educador o educadora.

En un segundo momento, en el trabajo en el taller se propone, partiendo de los conocimientos

previos y de lo que han visto en el museo, completar una línea del tiempo que se ha presentado, pero que está incompleta. De manera que partiendo de lo que ofrece la imagen, de lo que saben previamente y trabajando en equipo, se tiene que argumentar la nueva datación de la obra. Para poder argumentar correctamente la propuesta que plantee cada equipo se le aportará un ordenador con conexión a Internet, varios catálogos de la colección y diversos materiales de papelería.

Se puede prever que no existen las opciones verdaderas o las opciones falsas, ni las respuestas correctas o incorrectas, todo será válido y aceptado si está correctamente argumentado.

### 2.2.2 ¡Hola! Versión XIX y XX

El objetivo final de esta actividad es poder trabajar con el alumnado las transformaciones sociales que se producen a lo largo del siglo XIX y el XX. El arte en estos momentos se convierte en un reflejo fiel de lo que se está viviendo, de los cambios que se van produciendo en la sociedad y que tendrán un peso más que reconocido en la conformación de la actual.

En este caso, el trabajo previo se va a desarrollar en la sala taller, donde se dividirá la clase en varios equipos. A cada uno de estos equipos se les da una lámina con una obra de la colección, pero ha desaparecido un personaje de la obra. Que tendrá que ser asumido por un representante de cada grupo. Tendrán de documentarse convenientemente para poder caracterizar (el atuendo para poder disfrazar a los representantes lo proporciona el museo) la persona que falta de la obra. Para ello contarán con ordenadores con conexión a Internet, catálogo del museo y la posibilidad de utilizar las redes sociales y contactar con algún personal del museo (como medida extraordinaria).

La segunda parte, se desarrolla en las salas del museo. Comienza la visita por la colección permanente y en el momento en el se tenga que explicar alguna de las obras trabajadas por alguno de los equipos, tiene que ser el representante quien, con ayuda de los demás, explique en primera persona la obra, ya que forma parte de la misma.

Si en algún momento, se observara que la



explicación no aborda todos los aspectos que se pretenden el educador o educadora puede hacer alguna pregunta clave para profundizar.

Finalmente, se puede inmortalizar el momento con una fotografía del grupo con la obra trabajada y que estas instantáneas formen parte no sólo de la memoria de la actividad sino también de la página del museo y de las redes sociales (Facebook, Twitter, Instagram, Pinterest, etc.).

### 2.3. Evaluación

Un aspecto fundamental de todo proceso y en especial de lo de enseñanza-aprendizaje es el momento de la evaluación del trascurso de la actividad y de los resultados de la misma. Para ello se van a utilizar varios instrumentos. Será fundamental la participación de los profesores, a los que se les pedirá la cumplimentación de un cuestionario, así como a una muestra de alumnos tomada al azar de cada uno de los equipos. También se realizará una observación activa por parte de los educadores del departamento del museo, tanto los que participen en la actividad como los que no. Todo con el propósito, como establece la profesora Casanova de poder tomar decisiones que mejoren la intervención.<sup>19</sup>

## 3. CONCLUSIÓN

La apuesta que se hace desde el centro educativo al visitar el museo no es poca. Al igual que la imagen de algunos museos de los grupos de escolares está muy desvirtuada y costaría mucho poder reencauzarla para facilitar el trabajo conjunto. En el caso que se ha presentado se parte de una facilidad y es la apertura del Museo a los grupos escolares. Asumiendo de partida su finalidad educativa.

Se trata de una propuesta, como se ha dicho, que sólo pretende sentar las bases de varios aspectos que se consideran importantes:

¾ El trabajo conjunto de Museos y Centros Educativos en un objetivo común.

¾ Incorporar la visita al museo dentro del currículo oficial de Segundo de Bachillerato.

¾ Trabajar una metodología que se base en la Educación para la Ciudadanía, entendiendo que el museo y el patrimonio pueden llegar a ser entornos e instrumentos, respectivamente, muy adecuados.

¾ Incorporar a los profesores y profesoras en el proceso de enseñanza-aprendizaje que se desarrolla en el museo.

No se plantea que sea fácil, ni que vaya a salir a la primera, lo que se plantea es como una posibilidad de acción más completa.

## NOTAS

<sup>1</sup> Ley 16/1985, de 25 de junio, de Patrimonio Histórico Español y en el ámbito andaluz la Ley 8/2007, de 5 de octubre, de Museos y Colecciones Museísticas de Andalucía.

<sup>2</sup> Junto con ésta también se introdujo el concepto de Museos Sociales o Socio Museología corriente que apenas tuvo repercusión en nuestro país, pero que en breve se considera que se retomará por la publicación del Plan Nacional de Museos + Personas; Museos + Sociales de la Dirección General de Bellas Artes y Bienes Culturales del Ministerio de Cultura, en los próximos meses.

<sup>3</sup> GARCIA BLANCO, Ángela. *La didáctica del museo. Descubrimiento de objetos*. Madrid: Ediciones de la Torre, 1988.

<sup>4</sup> *Ibidem*, pág. 35.

<sup>5</sup> DOMINGUEZ DOMINGUEZ, Consuelo. "Museo y Ciudad: Una propuesta didáctica sobre el conocimiento del medio en la formación inicial de los maestros". En ESTEPA GIMÉNEZ, Jesús, DOMINGUEZ DOMINGUEZ, Consuelo y CUENCA LÓPEZ, José María. *Museo y Patrimonio en la Didáctica de las Ciencias Sociales*. Huelva: Universidad de Huelva Publicaciones, 2001, pág. 14.

<sup>6</sup> HUERTA, Ricard. "Maestras y museos. Matrimonio de conveniencia." *Revista Educación y Pedagogía*. Medellín: Universidad de Antioquia 2009, 21,55, 89 -103.

<sup>7</sup> Idea kantiana de la educación recogida en MARTÍN GORDILLO, Mariano. "Conocer, manejar, valorar, participar: Los fines de una educación para la ciudadanía". *Revista Iberoamericana de Educación*, 42 (2006), pág. 69.

<sup>8</sup> RD 1467/2007, de 2 de noviembre, por el que se establece la estructura del bachillerato y se fijan sus enseñanzas mínimas. Orden ESD/ 1729/2008, de 11 de junio, por la que se regula la ordenación y se establece el currículo del bachillerato. Otra ley relativa a Bachillerato en Andalucía es la Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de la Educación en Andalucía. Y por supuesto a nivel estatal no debe olvidarse la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de la Educación en España y la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa.

<sup>9</sup> Segundo de Bachillerato es un curso con unas características especiales y específicas que requiere una mayor adaptación a los tiempos y al ritmo aprendizaje de los contenidos.

<sup>10</sup> *Ibidem*, pág.72.

<sup>11</sup> *Ibidem*, pág.74.

<sup>12</sup> *Ibidem*, pág. 75.

<sup>13</sup> LÓPEZ BENITO, VICTORIA Y SANTACANA MAESTRE, JOAN. “Cultura digital, museos y educación” *Her&Mus* (Gijón), volumen V, número 2 (2013), pág. 8-19.

<sup>14</sup> RUIZ DE LOBERA, Mariana. “Metodología para la formación en educación intercultural.” *Cuadernos de Educación Intercultural*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 2004, pág. 173.

<sup>15</sup> MARTIN GORDILLO, Manuel. *Conocer, manejar, valorar, participar: Los fines...* Op.cit., págs. 78-79.

<sup>16</sup> *Ibidem*, pág. 86.

<sup>17</sup> RESOLUCIÓN DEL CONSEJO de 25 de noviembre de 2003 sobre «Hacer de la escuela un ambiente de aprendizaje abierto para prevenir y luchar contra el abandono de los estudios y el malestar de los jóvenes y favorecer su inclusión social». Recuperado de <http://www.sifemurciaeuropa.com/servlet/sife>.

<sup>18</sup> FONTAL MERILLAS, Olaia. *La educación patrimonial. Del Patrimonio a las personas*. Gijón: TREA, 2013, pág. 35.

<sup>19</sup> CASANOVA, María Antonia. *Manual de Evaluación Educativa*. Madrid: La Muralla, 2007, pág. 61. Para la evaluación en Contextos Educativos no formales también resulta sumamente interesante la obra de PULGAR BURGOS, José Luis. *Evaluación del aprendizaje en educación no formal*. Madrid: Narcea.

## CASAS HERMANDADES: PUNTOS DE ENCUENTRO ENTRE EL SISTEMA EDUCATIVO Y EL PATRIMONIO. EXPERIENCIA PRÁCTICA EN LA MALAGUEÑA ARCHICOFRADÍA DEL HUERTO

JOSÉ MANUEL TORRES PONCE

Instituto de Educación Secundaria Miraflores de los Ángeles. Málaga

### 1. LAS CASAS HERMANDADES: ORÍGENES, EVOLUCIÓN Y CONCEPCIÓN DE LAS MISMAS

Los orígenes de las Casas Hermandades, en el contexto de la Semana Santa malagueña, hay que situarlos, precisamente, en la propia evolución que experimenta la idiosincrasia de tal festividad en el imaginario malagueño de las últimas décadas del siglo pasado. Será a partir de la década de los setenta cuando se ponga de manifiesto la necesidad de crear unos espacios, unas arquitecturas, que recogiesen, albergasen, custodiasen y conservasen la Historia y el Patrimonio que las distintas hermandades habían ido atesorando con el devenir del tiempo. Bajo tales premisas surgen unos edificios que denominamos Casas Hermandades. En un primer momento serán concebidos como simples almacenes para, posteriormente, reinterpretarlos en claves museísticas con una finalidad didáctica y difusora de nuestro patrimonio .



Fig. 1. Archivo de la Archicofradía del Huerto. Fachada de la Casa Hermandad. Fotografía. 2013.

Además, hay que establecer una íntima relación entre el surgimiento de una de las grandes características de la Semana Mayor de la ciudad de Málaga y este tipo de espacios. A partir de finales del siglo XIX, en menor medida, y, sobre todo, de la década de los años veinte, los tronos malagueños comenzarán a recorrer un largo camino que los llevará desde las pequeñas peanas en las que se procesionaban las imágenes a la configuración de los grandes tronos barcos y su afianzamiento en la década de los años 40 y 50. Como bien apunta José Jiménez Guerrero<sup>1</sup>, la expresa prohibición para el montaje y el desmontaje de los enseres procesionales en el interior de las iglesias –ya en los años 40 existían reticencias por parte del clero a que estas labores se llevaran en las Iglesias por dificultar e interrumpir el culto, sin embargo la prohibición de tales prácticas llegaron explícitamente en 1958 por parte del Obispo de ese momento don Ángel Herrera Oria- fue determinante para que los tronos pudieran aumentar su tamaño al no estar delimitados por las dimensiones de los dinteles de las puertas y para que las distintas Hermandades buscaran una alternativa. Este hecho nos ha llegado a la actualidad a través de las crónicas periodísticas de la época en las que se nos informa de que “muy rara es la Cofradía que puede arreglar sus tronos dentro de la Iglesia en la que reciben culto. Por ello, los pasos han de prepararse en los atrios templos o en la misma calle. Cofradías previsoras como la de la Expiración, en evitación de un chubasco inoportuno... han formado un andamiaje recubierto de toldos”<sup>2</sup>. Esta decisión no solamente conllevó que en el imaginario malagueño la Semana Santa se haya visto como un hecho desvinculado de la jerarquía eclesiástica, sino



Fig. 2. Archivo de la Archicofradía del Huerto. Tinglao de la Archicofradía del Huerto. Málaga.

que, como punto positivo, permitió el surgimiento del elemento más individualizador de nuestra idiosincrasia frente a otras semanas santas españolas como es el tamaño de nuestros tronos.

Así, y de este modo, empezaban a surgir los primeros salones de tronos efímeros cuya vida no se prolongaba más allá de una semana. En los días previos a la Semana Santa, como consecuencia de la necesidad de adaptarse a los nuevos tiempos, el centro y algunos barrios veían alzarse arquitecturas efímeras denominadas -en el vocabulario popular malagueño- “tinglaos”. Se trataba de unos espacios que desde algunos sectores han sido defendidos por la austeridad y la poca prestancia y cuya finalidad se circunscribía a las necesidades de la Salida Procesional .

Sin embargo en las tres últimas décadas los cofrades han tomado conciencia de la necesidad de perpetuar el patrimonio y abandonar los “tinglaos”. Para ello algunos tronos se adaptaron de nuevo a las proporciones de las puertas de las iglesias, se abrieron las puertas cegadas de algunas parroquias del centro y, en último lugar, otras hermandades decidieron la creación de estos espacios, las casas hermandad, “construcciones situadas por lo general cerca de la iglesia

-donde radica la sede canónica- donde custodian de manera permanente tanto sus tronos como el resto de su patrimonio”<sup>3</sup>. Las hermandades pioneras en tal sentido fueron Expiración. Esperanza, Cena, Misericordia o Cautivo, entre otras.

Al igual que el mundo de los museos ha ido evolucionando con el paso del tiempo; el concepto, usos y funciones que actualmente tenemos de las Casas Hermandades es bien diferente al que se estableció en sus orígenes. Si bien es cierto que en un primer momento tales arquitecturas fueron concebidas como simples almacenes de retablos móviles, con el tiempo acabaron por convertirse en “escenarios de parte de nuestra Semana Santa, en las salidas y encierros, y a la vez albergar en su seno la parte funcional y material de estas cofradías”<sup>4</sup>. De este modo, veremos cómo se asiste a la puesta a punto de estos espacios, tanto a nivel interno (oficinas, despachos, salas de exposición, de cabildo, secretaría, archivo...) como a nivel externo creando unas fachadas acordes estética y estilísticamente con las de la propia Hermandad .

El siguiente paso en la evolución de las Casas Hermandades ha sido el de empezar a considerarlas como espacios museísticos en los que custodiar, exponer y divulgar el gran patrimonio -en su mayoría



Fig. 3. Archivo de la Archicofradía del Huerto. Salida desde la Casa Hermandad. Fotografía. 2013. Málaga.

desconocido- de las hermandades que, en última instancia, es también patrimonio de la ciudad y de todos los ciudadanos que en ella vivimos. Así hemos visto como algunas Cofradías han empezado a realizar un catálogo en el que recogen e inventarían todas las piezas patrimoniales acompañadas de una exhaustiva información como cronología, autoría, características y restauraciones. Por otro lado, y desde hace unos años, las Vocalías de Archivo y Formación, están trabajando por el acercamiento y la apertura de las Cofradías a la ciudad, en general, y a determinados sectores poblacionales como son los estudiantes, en particular, y es que en el *“fondo el patrimonio cofrade por el valor que tiene, como todos los patrimonios histórico-artísticos (añádase, obviamente religiosos; y si se desea, igualmente antropológico), es de todos, de todos los cofrades, de todos los malagueños, de todos los andaluces, de todos...”*<sup>5</sup>.

Esta nueva concepción de los bienes patrimoniales no viene derivado, como bien apunta Flora Recio Luque, por las necesidades económicas sino *“como método de difusión, apostando algunas de nuestras Hermandades e incluso la Agrupación de Cofradías por el inicio de proyectos museísticos ante sus necesidades de expansión turística”*<sup>6</sup>, lo que nos permite definirlos también como centros en los que tiene cabida la didáctica y la enseñanza al igual que en los museos.

Lógicamente en toda esta labor de musealizar una hermandad, los postulados seguidos para conseguir tal finalidad están lejos de ser comparables con los de un museo al uso ya que la vida interna de una Cofradía dicta en demasía de la realizada en un museo. De este modo, cuando concebimos un museo su arquitectura está supeditada a las necesidades museísticas y de los visitantes, sin embargo, en una Cofradía la arquitectura siempre lo estará a las necesidades de la vida interna de la Hermandad y no a unos postulados de musealización. Podríamos decir que la única idea en común que subyace o une a un museo y una Cofradía es la de ordenar, exponer y divulgar su patrimonio así como ser lugares que integran diversas artes y la posibilidad de llevar a cabo un programa fundamentalmente receptivo y didáctico con el objeto de potenciar, en este caso, la Semana Santa y el patrimonio cofrade desde todas sus facetas. Si bien es cierto, y salvo honrosas excepciones como el Museo de la Agrupación de Cofradías Jesús Castellanos o el de la Hermandad del Cautivo, los criterios expositivos y la elección de las piezas no tienen nada que ver en ambos casos. Así podríamos decir que el único criterio seguido por las Hermandades es la de exponer y dar difusión a la mayor parte de su patrimonio a la par que lo conserva tras unas vitrinas, por lo que en lugar de museos, tal cuales, podríamos alegar que las Casas Hermandades se *“aproximan más a un Centro de Interpretación”*<sup>7</sup> o *“pueden funcionar como Centros de Conservación y mantenimiento de su joven patrimonio en muchos de los casos, que en un futuro se revalorará por su contenido histórico”*<sup>8</sup>.



Fig.4. Archivo de la Archicofradía del Huerto. Vitrinas de la Sala Capitular. Fotografía. 2013. Málaga.

Sin duda, el hito que va a marcar estos cambios en la concepción de esta tipología arquitectónica que aquí analizamos será el proyecto que desde los años sesenta<sup>9</sup> se estaba gestando en el seno de la Agrupación de Cofradías: la creación del Museo de la Agrupación, un proyecto que no se culminaría hasta el año 2010.

## 2. VINCULACIÓN ENTRE LA DIFUSIÓN DEL PATRIMONIO COFRADE Y EL SISTEMA EDUCATIVO

*“Imagineros, orfebres, pintores, bordadores, tallistas y otros tantos artistas y artesanos, bajo el patrocinio de las Cofradías de forma institucional, o por iniciativa de hermanos y devotos de los Titulares de las mismas, han confeccionado para la Semana Santa a lo largo de cinco siglos un considerable número de obras de arte que conservan, mantienen y aumentan las Cofradías y Hermandades, constituyendo un patrimonio artístico y cultural que ocupan un tiempo y un espacio histórico y social sin paragon en la vida malacitana”<sup>9</sup>.*

Como un todo, un espacio que aglutina en su interior distintas destrezas artísticas –pintura, escultura, talla, bordado, orfebrería- que forman y componen el patrimonio actual que una Hermandad ha ido adquiriendo ha de ser mostrado a los alumnos para su conocimiento como parte de su identidad histórica, cultural, social e incluso antropológica.

Así a través de la interdisciplinariedad –es decir el estudio de una serie de conceptos, pertenecientes a diferentes áreas curriculares, pero relacionados entre sí y abordados a partir de diferentes metodologías que eviten la extracción de conclusiones aisladas, sesgadas o dispersas-; y de la transversalidad –herramienta a partir de la cual podemos recorrer la totalidad del currículo académico con sus respectivas áreas conceptuales, y disciplinas, creando un ambiente más favorable y práctico para la adquisición de la formación-, y unas metodologías pedagógicas alternativas junto con un exhaustivo trabajo sobre el Real Decreto 1631/2006 de 29 de diciembre y la Ley de Educación de Andalucía de 10 de diciembre (LEA) que contienen los objetivos y las competencias básicas que todo alumno debe adquirir, se puede establecer una relación entre el sistema educativo

y la difusión del patrimonio. La propia ley en el tercer punto del séptimo artículo contempla la posibilidad de realizar actividades extraordinarias supeditadas al fin de adquirir los objetivos marcados.

De este modo veremos cómo se pueden trabajar las competencias básicas<sup>11</sup> –definidas como el conjunto de destrezas, conocimientos y actitudes adecuadas al contexto que todo el alumnado que cursa la educación secundaria debe alcanzar para su realización y desarrollo personal, así como para la ciudadanía activa, la integración social y el empleo-, en el ámbito de la difusión del patrimonio cofrade así como los objetivos que se pueden conseguir. De las ocho competencias básicas, con la difusión del patrimonio trabajamos las siguientes:

- Competencia en comunicación lingüística: consistente en la habilidad y destreza para comunicarse y conversar, comprender y saber y ser el motor de la resolución pacífica de los conflictos, se convierte en una de las competencias más trabajadas a través de estas actividades.
- Tratamiento de la información y competencia digital: competencia asociada a la búsqueda, selección, registro y tratamiento de la información que, además, requiere y permite, a su vez, un mayor dominio del lenguaje. A través de las metodologías usadas en las visitas a las Casas Hermandades y sus archivos se proporciona al alumnado una información y el lugar en el que se custodia a la par que se potencia una actitud crítica y reflexiva en la valoración de la información proporcionada.
- Competencia social y ciudadana: a partir de la adquisición de estas destrezas se pretende que el alumno comprenda la realidad histórica y social del mundo. Las Hermandades, tras la incorporación de las ciudades a la Corona de Castilla, se convirtieron en parte de realidad histórica, social, cultural e incluso antropológica de las urbes y su estudio nos ayuda a comprender la realidad histórica y la evolución que presenta un determinado lugar a lo largo del tiempo.
- Competencia cultural y artística: a través de la cual se pretende conocer, comprender, valorar las diferentes manifestaciones culturales y artísticas con el

objeto de utilizarlas como fuente de enriquecimiento y disfrute. Bajo estas premisas las Casas Hermandades se convierten en un espacio que alberga y custodia diferentes manifestaciones artísticas que, con ayuda de una buena base, el alumnado podrá apreciar.

- Competencia para aprender a aprender: de este modo se pretende la adquisición de las habilidades necesarias para que los alumnos sean capaces de aprender de una forma cada vez más eficaz y autónoma. A través de las visitas se siembra la curiosidad y la posibilidad de abrirles un nuevo mundo lleno de posibilidades en la investigación.

- Autonomía e iniciativa personal: mediante esta competencia se busca incentivar la capacidad de imaginar, emprender, desarrollar y evaluar acciones o proyectos de tal modo que los estudiantes se sientan parte de este propósito y puedan formar parte de él.

También a través de este tipo de actividades extraescolares se pueden trabajar los distintos objetivos, tanto de etapa como de algunas materias, que vienen marcados por las leyes que rigen el actual sistema educativo. Así, de los objetivos marcados en el Decreto 231/2007, de 31 de julio, que regula la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la ESO en Andalucía, en el artículo 4, que complementa los reseñados en el RD 1631/2006, y que se pueden trabajar en las Casas Hermandades son los siguientes<sup>12</sup>:

- Concebir el conocimiento científico como un saber integrado que se estructura en distintas disciplinas, así como conocer y aplicar los métodos para identificar los problemas en los diversos campos del conocimiento y de la experiencia.

- Desarrollar el espíritu emprendedor y la confianza en sí mismo, la participación, el sentido crítico, la iniciativa personal y la capacidad para aprender a aprender, planificar, tomar decisiones y asumir responsabilidades.

- Comprender y expresar con corrección, oralmente y por escrito, en la lengua castellana y, si la hubiere, en la lengua cooficial de la Comunidad Autónoma, textos y mensajes complejos, e iniciarse en el conocimiento, la lectura y el estudio de la literatura.



Fig. 5. Archivo de la Archicofradía del Huerto. Visita de un colegio a nuestras dependencias. Fotografía. 2014.

- Conocer, valorar y respetar los aspectos básicos de la cultura y la historia propia y de los demás, así como el patrimonio artístico y cultural.

- Apreciar la creación artística y comprender el lenguaje de las distintas manifestaciones artísticas, utilizando diversos medios de expresión y representación.

Si bien es cierto también podemos citar algunos objetivos de materias en concreto que pueden abordarse a través de la difusión del patrimonio cofrade. Debido a la propia definición del actual currículo que se cursa en los Institutos de enseñanzas medias, las materias no están aisladas las unas de las otras, sino que más bien guardan una estrecha relación. De este modo los contenidos que se pueden trabajar desde la Casa Hermandad estarán directamente vinculados con la materia de Ciencias Sociales (a través de los conocimientos históricos que se pueden aprender), pero a su vez también con Lengua y Literatura Castellana (capacidad de comprensión y habilidad para expresar ideas y la adquisición del lenguaje artístico propio de la Semana Santa), Música (estudio de los sonidos que se han desarrollado a lo largo de la Historia vinculado a las Cofradías), Ciudadanía o Educación Ético-cívica (a través de la resolución de los problemas y debates que vayan surgiendo con el uso de la palabra y la

potenciación de actitudes de tolerancia y respeto hacia los compañeros), Educación Plástica y Visual (con la adquisición de los conocimientos vinculados al mundo del Arte) e incluso con materias, a priori, menos afines como pueden ser Matemáticas, Física o Tecnología también podríamos relacionarlos a través del estudio de los pesos y medidas o la proporción que guardan los tronos.

### 3. EXPERIENCIA PRÁCTICA EN LA ARCHICOFRADÍA DEL HUERTO

Desde las Vocalías de Archivo y Formación de la Archicofradía del Huerto se defendió la promoción y divulgación de nuestro patrimonio a través de la realización de una serie de jornadas de visitas concertadas con colegios a nuestra Casa Hermandad. De este modo se trabajó por realizar una vinculación entre el sistema educativo actual y las posibilidades que generaba un espacio como es el de nuestra Archicofradía a través de la interacción entre los estudiantes y el legado histórico-artístico que en ella se custodia .

Es, precisamente, el concepto de heredad, de transmitir y difundir el patrimonio que nos ha llegado a generaciones futuras lo que hizo que se emprendiera esta labor. Mediante el uso de una metodología novedosa -basada en juegos de preguntas, interacción con el espacio, uso de nuevas tecnologías y proyección de vídeos- el equipo de trabajo formado por las vocalías antes nombradas se propuso la elaboración de una serie de objetivos didácticos propios que los estudiantes pudieran obtener tras la visita y siempre tomando como referencia los marcados por las leyes antes ya citadas. De este modo los objetivos perseguidos son los siguientes:

- Conocer la Historia de la Archicofradía así como el legado histórico-artístico y patrimonial con el que cuenta.
- Explicar la organización interna de las Cofradías y las normas y leyes por las que se rigen.
- Dar a conocer los distintos proyectos en los que las Hermandades, en general, y la Archicofradía del Huerto, en particular, se encuentra inmersa.

- Potenciar actitudes de respeto y tolerancia hacia las manifestaciones artísticas al entenderlas como un legado patrimonial fruto de un momento histórico determinado.

- Inculcar un concepto amplio del significado de la Semana Santa y de los pilares en los que descansan las bases de la Archicofradía exaltando su labor socializadora, aspectos culturales y las obras de caridad.

- Favorecer la creación de un ambiente de transigencia y comprensión hacia posturas diferentes dentro de los posibles debates que puedan surgir.

Para la consecución de tales fines se desarrolló una metodología alternativa y específica acorde, además, con las posibilidades que ofrecía el espacio. De este modo la visita a las dependencias, con una duración de una hora aproximadamente, se dividía en dos partes.

Durante la primera parte los alumnos son conducidos a la Sala Capitular -lugar en el que se custodia, expone y conserva la mayor parte del patrimonio de la Archicofradía- situada en la segunda planta. Tras una breve introducción y algunas preguntas -muy simples tales como ¿Qué es una Hermandad? o ¿Cuáles son sus fines?- para averiguar el nivel de conocimientos con el que contaban los estudiantes, pasamos a que, con el apoyo de las nuevas tecnologías, los escolares adquieran los conocimientos básicos acerca de la Historia de nuestra Semana Santa, en general, y de la Archicofradía en particular. Antes de acabar esta primera parte también se explicaba lo que las vitrinas albergaban así como se establecía un turno de preguntas y debates para, inmediatamente, después permitir que los más pequeños se levantaran y se acercasen a las vitrinas.

Acabada la primera parte, los visitantes son conducidos a través de las instalaciones en las que pueden ver colgados los diseños de los enseres, carteles anunciadores de la salida procesional, cuadros y distintas salas (como Archivo o Albacería) en las que se custodian algunos enseres. Finalmente acceden al Salón de Trono, en la planta baja, donde se convertirán en los principales protagonistas al verse inmersos en la



procesión y tomando conciencia del patrimonio que se pone en la calle. No solamente van a ver los distintos enseres sino que de forma directa, activa y participativa, conocerán los orígenes y significados de los mismos así como podrán tocarlos e interactuar con ellos.

Durante la semana anterior a Semana Santa una totalidad de setecientos alumnos formaron parte de estas actividades desarrolladas en la Casa Hermandad de la Archicofradía del Huerto. Todas estas actividades toman sentido y significado al tener como meta final el que los estudiantes se vean como los descendientes y perpetuadores del legado que han recibido y, de este modo, conseguir el gran objetivo que se plantea desde el primer momento: la difusión del patrimonio a través del sistema educativo y su puesta en valor a partir de una buena formación.

#### 4. CONCLUSIÓN

Largo camino nos queda por recorrer para poder llamar a las Casas Hermandades museos. Sin embargo hay que apuntar los esfuerzos realizados por las Cofradías malagueñas por conseguir un lugar en el que guardar y exponer su patrimonio. Si bien las piezas no se exponen bajo parámetros museísticos –de exposición, temperatura, iluminación o seguridad- en honor a la verdad hay que destacar la simple labor de apertura desarrollada por algunas hermandades con el objeto de que sus bienes e historia sean conocidos. Además la imposibilidad de definir estas sedes sociales como museos no tiene por qué llevar aparejado la negativa a realizar actividades docentes en su interior, más bien todo lo contrario y es que en el momento en el que una Hermandad cuente con un espacio en el que albergar su patrimonio este tipo de tareas son más que recomendables. Ya ha quedado demostrado la vinculación que puede existir entre los objetivos o las competencias básicas –se pueden trabajar hasta un total de seis de las ochos- marcadas por la Ley y este tipo de actividades.

Desde el punto de vista del mundo cofrade este tipo de iniciativas deberían estar más a la orden del día ya que permiten, potencian y estrechan vínculos entre las Hermandades y las instituciones docentes de la capital consiguiendo dar una visión más cercana y abierta de la vida cofrade a la par que divulga y expone

el legado histórico-artístico conservado –"oculto para la mayoría del público y del que solo teníamos un parcial concepto a través de su visión exclusiva el día de la salida procesional, enmascarado en el boato procesional y enclavado en la dinámica gestual y narrativa de los pasos de Semana Santa"<sup>13</sup>. Esta visión surge cuando se consigue encontrar un equilibrio entre el uso litúrgico de las piezas y el valor histórico-artístico que tienen estas obras.

Por otro lado, y desde el punto de vista educativo, con la creación de espacios didácticos alternativos que pueden dar respuestas a necesidades formativas particulares y la realización de este tipo de actividades extraescolares se permite el desarrollo de nuevas metodologías alternativas a las clases magistrales y nuevas formas de aprender y de enseñar a través de las cuales los alumnos se convierten, de una forma activa y participativa, en los grandes protagonistas de lo que van a aprender y no en meros espectadores o sujetos pasivos de la enseñanza.

#### NOTAS

<sup>1</sup> JIMENEZ GUERRERO, José. *Breve historia de la Semana Santa de Málaga*. Málaga: editorial Sarriá, 2003.

<sup>2</sup> CARRERA, Dolores y CASTELLANOS, Jesús. "La posición de la jerarquía eclesiástica malagueña frente al fenómeno cofrade durante la era de Franco (1937-1973)." En MATEO AVILÉS, Elías de (Coord.). *Semana Santa en Málaga. La Semana Santa malagueña a través de su historia*. Málaga: editorial Arguval, 1987, pág. 266.

<sup>3</sup> JIMENEZ GUERRERO, José. *Breve historia de la...* Op. cit., pág. 139.

<sup>4</sup> MENDIOLA FERNÁNDEZ, Álvaro. "Nuevos usos de la arquitectura cofrade. La Casa Hermandad". En PÉREZ DEL CAMPO, Lorenzo (Coord.). *Semana Santa en Málaga, Patrimonio artístico de las Cofradías*- Málaga: editorial Arguval, 1990, pág. 35.

<sup>5</sup> CHENOLL ALFARO, Rafael R. "Investigación y cofradías. La catalogación del Patrimonio Cofrade debería emprenderse como obra necesaria urgente para nuestra Semana Santa". La Saeta (Málaga), (1991), pág 58.

<sup>6</sup> RECIO LUQUE, Flora. *Entre el museo y el almacén: Las Casas de*

*Hermandad de la ciudad de Málaga*. Trabajo Fin de Grado dirigido por Isidoro Coloma Martín, 2013, pág. 7.

<sup>7</sup> *Ibidem*, pág. 27.

<sup>8</sup> *Ibid*, pág. 27.

<sup>9</sup> *Ibid*, pág. 51.

<sup>10</sup> BUENO MARTÍN, Manuel. “Grupo de Trabajo. Semana Santa de Málaga en la escuela”. *La Saeta* (Málaga), (2007), pág.274.

<sup>11</sup> RD 1631/2006. <http://www.boe.es/boe/dias/2007/01/05/pdfs/A00677-00773.pdf> [Consultado el 12-05-2014].

<sup>12</sup> D 231/2007. [http://www.juntadeandalucia.es/averroes/nebrija/ORDENACION\\_ESO\\_ANDALUCIA.pdf](http://www.juntadeandalucia.es/averroes/nebrija/ORDENACION_ESO_ANDALUCIA.pdf) [Consultado el 12-05-2014]

<sup>13</sup> NIETO CRUZ, Eduardo. “Museología versus Imaginería Procesional. El lenguaje de la escultura devocional: Los otros personajes de la Pasión”. *La Saeta* (Málaga), (1991), pág. 28.

# EXPERIENCIAS DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN EDUCACIÓN INFANTIL. “LITTLE EINSTEINS” COMO RECURSO DIDÁCTICO PARA LA EDUCACIÓN PATRIMONIAL

LAURA TRIVIÑO CABRERA y LIDIA RICO CANO  
 Universidad de Málaga

## INTRODUCCIÓN

Una vez establecidos los parámetros teóricos con respecto a la utilización de la serie de dibujos animados “Little Einsteins” como recurso didáctico en educación infantil; procederemos a exponer una experiencia realizada con el alumnado de tercer curso de la asignatura “Didáctica de las Ciencias Sociales” en el Grado de Maestra/o en Educación Infantil de la Universidad de Málaga.

Tras la explicación del tema correspondiente a la didáctica del patrimonio, invitamos al alumnado a desarrollar una propuesta didáctica que tuviese como núcleo principal uno de los capítulos de la serie de dibujos animados “Little Einsteins”.

Siguiendo la plantilla que estableció Lidia Rico Cano en su tesis doctoral<sup>1</sup>, observaremos si el alumnado universitario, consiguen que sus propuestas didácticas encajen en las categorías y las subcategorías que nos permitirían comprobar si esta serie de dibujos animados cumplirían una finalidad principal: la correcta difusión del patrimonio.

Para ello, daremos a conocer los resultados obtenidos a partir de dos capítulos centrados en abordar el patrimonio natural y cultural de Egipto. Hablamos de “La leyenda de la pirámide dorada” y “El enigma de la esfinge”. Un gran número de grupos eligieron estos capítulos, dado que consideraron que la cultura egipcia llamaría más la atención y despertaría más la curiosidad de niños y de niñas de Educación Infantil.

## 1. QUÉ ENSEÑAR: EL CONOCIMIENTO PROFESIONAL

### 1.1. Conocimiento de las Ciencias de la Educación

#### a) Enfoque o modelo didáctico predominante.

Los modelos predominantes en todas las propuestas didácticas empleadas por los diferentes grupos a los que les propusimos esta actividad, fueron el enfoque espontaneísta-activista y el enfoque alternativo. El primero de ellos, se observa en la elección de una metodología basada en el “descubrimiento espontáneo” por parte del alumnado, dado que éste lleva a cabo numerosas actividades, mayormente en grupos, de carácter abierto y flexible. De ahí que se opte por la elección de asambleas; diálogos “socráticos” para saber los conocimientos previos del alumnado en torno a Egipto; una dinámica lúdica, activa-participativa, socializadora y cooperativa. El segundo de ellos, se puede comprobar con el desarrollo de un conocimiento “escolar” que integra diversos referentes: disciplinares, cotidianos, problemática social y ambiental, conocimiento metadisciplinar. Todos estos aspectos se observan con el empleo de la metodología globalizadora e integradora<sup>2</sup>.

#### b) Concepción del desarrollo y del aprendizaje y del conocimiento subyacente.

En cuanto a la concepción del desarrollo y del aprendizaje, debemos señalar que el alumnado se decantó tanto por el aprendizaje convergente como el aprendizaje divergente. En cuanto al primero, se planearon actividades manuales, realización de mapas, sarcófagos y jeroglíficos o ejercicios de memorización; con respecto al segundo, el diálogo y la asamblea conducen a propuestas abiertas y flexibles.

## 1. QUÉ ENSEÑAR: CONOCIMIENTO PROFESIONAL /CONOCIMIENTO ESCOLAR

### 1.1. Conocimiento de las Ciencias de la Educación

- a) Enfoque o modelo didáctico predominante (modelo tradicional, espontaneísta, tecnológico o alternativo).
- b) Concepción del desarrollo y del aprendizaje (constructivista, tradicional, convergente, divergente, etc.) y del conocimiento subyacente (cerrado, abierto, debatible, verdadero, accesible o no, estable, en construcción, controvertido, consensuado, etc.).
- c) Tipo de aprendizaje (significativo, memorístico, por descubrimiento, directivo, activo y manipulativo, etc.).
- d) Conocimientos adecuados a la franja de edad de las niñas y de los niños a los que va dirigido el material.
- e) Conexión con las motivaciones e intereses del alumnado. Ideas y experiencias del alumnado (relación entre los intereses del alumnado y lo expresado en las actividades). Conexión con otros tipos de conocimiento no científico.
- f) Atención a la diversidad y al contexto. Adaptabilidad.
- g) Interacción con nuevas concepciones e informaciones: entre alumnado-profesorado, la realidad (visión dogmática o abierta), con medios, etc.
- h) Enfoque de la relación con otras áreas (interdisciplinariedad o no).
- i) Imagen de la profesionalidad docente (profesorado técnico-acrítico, profesorado investigador-deliberativo y técnico-acrítico, profesorado intelectual-comprometido).
- j) Opciones culturales e ideológicas (pluriculturalidad, educación no sexista, puntos de vista diferentes, reflejo de las relaciones de clase social y de poder, otros valores y prejuicios). Currículum oculto.

### 1.2. Conocimiento de las Ciencias de la Educación

## 2. CÓMO ENSEÑAR: LAS ACTIVIDADES Y LA METODOLOGÍA

- 2.1. Tipo de estrategias metodológicas (orales, escritas, procedimientos de indagación, etc.).
- 2.2. Papel del profesorado.
- 2.3. Papel del alumnado.
- 2.4. Aplicación de procesos intelectuales a través de las actividades: procesos memorísticos, procedimentales, donde interaccionan cognición, afectividad y valores sociales y culturales.
- 2.5. Reestructuración de las concepciones: síntesis, generalización, meta-aprendizaje, aplicación práctica.
- 2.6. Adecuación de las actividades.
- 2.7. Focalización de las actividades: hacia los objetivos, los contenidos, la resolución de problemas, hacia los intereses y experiencias del alumnado o combina los anteriores.
- 2.8. Tipo de actividades.
- 2.9. Incorporación de elementos en relación con valores científicos.
- 3.10. Tareas organizativas que implican al centro.
- 3.11. Relación con las actividades de otros materiales semejantes: esquema repetitivo de un material a otro, variedad, etc.

## LA EVALUACIÓN

- 3.1. Momento / s
- 3.2. Instrumento (ítems específicos, pruebas objetivas, etc.).
- 3.3. Indicadores: criterios procedimentales de evaluación, criterios que tratan de comprobar aprendizajes cognitivos o destrezas y capacidades de carácter cognitivo, criterios afectivos y sociales, etc.
- 3.4. Dificultades / dilemas.
- 3.5. Evaluación del material: explicitación, programa de investigación, experimentación y difusión.

**c)Tipo de aprendizaje.**

El tipo de aprendizaje que se seguirá es el aprendizaje significativo. Uno de los grupos apuntó que el profesorado debía encargarse de introducir nuevos contenidos atendiendo a los conocimientos previos que posee el alumnado. De modo que el alumnado “enlazará y construirá un aprendizaje real y útil, lleno de valor para el niño/la niña, dado que debe basarse en ejemplos, demostraciones, etc., haciéndoles protagonistas y partícipes de éste”.

**d)Conocimientos adecuados a la franja de edad de las niñas y de los niños a los que va dirigido el material.**

Parte del alumnado expuso que el objetivo de la serie animada “Little Einsteins” era transportar a niñas y a niños en edad infantil a aventuras fundamentalmente musicales ambientadas en el mundo real. Además, uno de los aspectos a destacar es cómo los “Little Einsteins” simulan interactuar con los niños y las niñas telespectadores/as, a través de interrogantes, y cómo éstos, les ayudarían a resolver los enigmas surgidos durante su viaje a Egipto. De manera que el alumnado de infantil se siente partícipe de la misión que llevan a cabo los “Little Einsteins”. Además, dicho alumnado se vería identificado con los integrantes de “Little Einsteins” ya que las edades comprenden desde los cuatro años que tiene Annie hasta los siete años que tiene su hermano Leo.

También, un grupo de alumnas consideró que los “Little Einsteins” invitaban a niñas y a niños a investigar su propia curiosidad, ayudar a desarrollar una pasión por el descubrimiento y el aprendizaje. Apreciar la música y el arte se vuelve divertido y emocionante; mientras el equipo “Little Einsteins” descubre el mundo real e interactúa en una forma totalmente nueva con el patrimonio musical, artístico y natural.

**e)Conexión con las motivaciones e intereses del alumnado. Ideas y experiencias del alumnado. Conexión con otros tipos de conocimiento no científico.**

Algunos grupos señalaron las destrezas que el alumnado podría adquirir a través de esta serie. Para

ello, se basaron en lo establecido en la Orden del 5 de agosto del 2008 que regula la educación infantil<sup>3</sup>. Reproducimos los apartados de la orden que futuras maestras y futuros maestros han vinculado con la serie de dibujos animados:

1. Conocimiento de sí mismo y autonomía personal.
2. Conocimiento del entorno.
3. Lenguajes: comunicación y representación.

**f)Atención a la diversidad y al contexto. Adaptabilidad.**

El alumnado remarcó que no habría problemas en adaptar casos de niñas y niños con discapacidad o altas capacidades intelectuales. Es más, se hizo hincapié en que maestras y maestros debían estar preparadas/os para cualquier situación que se presentara en el aula y cubrir todas las necesidades del alumnado. Desde su punto de vista, el aspecto más relevante es que niñas y niños se sintieran integradas/os; de manera que habría que buscar actividades que todas y todos pudieran realizar, sin tener que crear adaptaciones.

La atención a la diversidad se observa claramente con la elección de tres culturas diferentes: occidental (Leo y Annie); afroamericana (Quincy) y asiática (June). Este hecho es muy relevante dado que, actualmente, en las escuelas infantiles españolas está incrementando el número de alumnado de procedencia china; así como, africana. Esto lleva a que el alumnado inmigrante se siente integrado y el resto de compañeras/os asimilarán con normalidad esa diversidad en el aula.

**g)Interacción con nuevas concepciones e informaciones.**

Era evidente que abordar la cultura egipcia, provocaría que niñas y niños se asomaran a nuevas concepciones e informaciones. Una aproximación que, en todo caso, tendría que ser abierta y que contaría con la supervisión y participación tanto de las familias como del profesorado.

**h)Enfoque de la relación con otras áreas.**

Una de las razones por las que el alumnado consideró que la serie de dibujos animados era muy

adecuada como recurso didáctico, era la manera en la que se entrelazaban contenidos de distintas disciplinas: Arte, Geografía, Música, Historia, Arqueología, Literatura y Antropología.

### **i) Imagen de la profesionalidad docente.**

La imagen del profesorado estaba clara, debía combinar tanto una línea investigadora-deliberativa, dado que debía formular actividades propias desprendidas de la visualización de un vídeo; así como, ser un profesorado intelectual-comprometido, al tener en cuenta el currículum oculto y realizar las adaptaciones pertinentes.

### **j) Opciones culturales e ideológicas. Currículum oculto.**

En cuanto al currículum oculto que se desprende de la serie, el alumnado coincidió en que se reflejan dos aspectos que nos muestran una imagen estereotipada de nuestra sociedad. En primer lugar, se observan unos roles y estereotipos de género tradicionales muy marcados que pueden apreciarse en la elección de los colores de la vestimenta. Mientras que Leo porta una camiseta negra, pantalones marrones y zapatillas de ambos colores; Quincy se distingue con una camiseta amarilla y verde; pantalones azules; y zapatos y gorra de color rojo; June y Annie son las únicas integrantes del grupo que llevan tonalidades rosas. En el caso de June, es aún más marcado, combinando cinta y cinturón rosas, vestido morado y zapatillas rojas.

Asimismo, convendría analizar los papeles que desempeñan cada little Einstein en el grupo. Mientras que los niños se encargan de las tareas más prácticas y directivas, Leo asume el liderazgo como “director de orquesta” y Quincy toca los instrumentos; a June y Annieles son asignadas las profesiones atribuidas al sexo femenino a lo largo de las diferentes etapas históricas. Hablamos de cómo la faceta más sobresaliente de June sería la de bailarina; mientras que Annie porta un micrófono, ejerciendo de cantante.

Con respecto al segundo punto, debemos hablar de la visión etnocéntrica de las diferentes culturas efectuadas desde el pensamiento occidental. Pese a que valoramos la diversidad étnica que se desprende de la

serie, no hay que obviar un trasfondo etnocéntrico. Para empezar, Leo ejerce de líder, respondería al modelo de hombre blanco occidental que dirige al resto de culturas. Cabe resaltar el dominio occidental, cuando la serie incorpora a la propia hermana de Leo, una niña rubia de ojos azules. En segundo lugar, June responde a una niña asiática que cumple su rol de bailarina que conecta con la imagen de “geisha”. Por último, es más que evidente la conexión de Quincy con la visión de afroamericanos, al vincularlo con el jazz como estilo musical dado que toca el saxofón.

## **1.2. Conocimientos de la didáctica específica**

Los diferentes grupos que trabajaron las propuestas didácticas determinaron las múltiples posibilidades que la serie animada ofrecía a la hora de enseñar los siguientes aspectos<sup>4</sup>:

- Aprendizaje del Tiempo: tiempo vivido y tiempo percibido (Piaget). Pueden ser introducidos a través de las categorías siguientes:

- Ritmos: Se comprueba a partir de los ejercicios que realizan los “Little Einsteins” para que la nave funcione a máxima velocidad (palmadas en las rodillas y el levantamiento de las manos).

- Orientación y Posición: reloj de arena; la utilización de la música, dado que, a través del ritmo musical se puede identificar duraciones iguales en el tiempo.

- Aprendizaje del Espacio: nociones espaciales como proximidad, orientación, posición, contorno y orden.

- Aprendizaje de la Historia: narración e interpretaciones temporales.

- Lectura de cuentos o seguimiento del musicograma.

- A través de juegos que aborden los aspectos contemplados en la serie, se estimula el desarrollo cognitivo y las destrezas sociales.

- Reconocer mensajes ideológicos y contar con una interpretación crítica por parte del profesorado. Debemos tener en cuenta que se trata de una serie animada producida por Playhouse Disney, situación que implica que se observe ciertos estereotipos sexuales, racistas y clasistas. De modo que el profesorado debe asumir su papel crítico y dar la vuelta a este tipo de

mensajes subliminar con la creación de actividades en las que los colores no distinguan niños y niñas (June-violeta y rosa); o los instrumentos musicales no determinen razas (Quincy-saxofón); y el liderazgo pueda ser asumido sin problemas por alumnado de otros países, no necesariamente respondiendo al “hombre blanco occidental” (Leo-batuta)<sup>5</sup>.

## 2. CÓMO ENSEÑAR: LAS ACTIVIDADES Y LA METODOLOGÍA

### 2.1. Tipo de estrategias metodológicas (orales, escritas, procedimientos de indagación, etc.)

El alumnado coincidió en que, partiendo de la visualización de la serie, e incluso antes de ver el capítulo, se pueden llevar a cabo estrategias metodológicas de todo tipo. En primer lugar, orales dado que se desarrollan asambleas, diálogos, presentación de dibujos al resto de compañeras/os. En segundo lugar, artísticas porque el alumnado debe crear jeroglíficos, sarcófagos, mapas; danzar, cantar... en tercer lugar, dado que se puede formular los nombres de niñas y de niños a partir del alfabeto egipcio que previamente haya enseñado la maestra o el maestro.

También se formularán procedimientos de indagación, porque el alumnado deberá reconocer sinfonías, preguntar a integrantes de su familia sobre conceptos relacionados con Egipto (esfinge, momia, pirámide...).

Además, el profesorado debe siempre contar con una metodología de género en la que, en ningún caso, puedan reproducirse los tradicionales roles y estereotipos de género.

### 2.2. Papel del profesorado

Basándose en la Ley Orgánica 2/2006, los grupos establecieron que el profesorado tiene una serie de funciones como la de programar las actividades, evaluar el proceso de aprendizaje y pensar si las actividades planteadas cumplen con los objetivos que se pretendían alcanzar cuando se programaron. Estos objetivos marcados por la ley como “guiar, orientar y apoyar al alumnado, atender el desarrollo intelectual,

afectivo, psicomotor, social moral del alumnado, organizar las actividades e informar a las familiar de las actividades y del aprendizaje que ha logrado su alumnado con ellas y mejorar”. Todos estos aspectos pueden desprenderse de las actividades que se desprenderían a raíz de la utilización de esta serie como recurso didáctico.

Además, los grupos reflejaron la importancia de que el profesorado sea tolerante y no autoritario. El respecto hacia su alumnado y mostrar confianza a la hora de participar con el alumnado serán claves para el buen progreso de las actividades. En este sentido, el papel del profesorado debe ser de guía, pero a su vez, dejar cierto espacio al alumnado para que puedan y aprendan a trabajar solos y en grupos.

### 2.3. Papel del alumnado

Para los grupos, los “Little Einsteins” contribuirían a cumplir eficazmente el artículo 8 de la sección primera del capítulo uno del título primero de la LEA, el alumnado participará en las actividades orientadas al desarrollo del currículo, siguiendo las directrices del profesorado; así como tendría que prestar atención y respetar a compañeras/os en las actividades planteadas. El papel del alumnado será activo por medio fundamentalmente de las actividades psicomotrices. Para lograr este estado, es básico el profesorado motive a su alumnado a través de la participación activa.

### 2.4. Focalización de las actividades: hacia los objetivos, los contenidos, la resolución de problemas, hacia los intereses y experiencias del alumnado o combina los anteriores

Según establecieron los grupos que desarrollaron las diferentes propuestas didácticas en torno a los “Little Einsteins”, las actividades se planteaban para estar relacionadas con la vida real, esto es, con el mundo experimental que rodea al alumnado, con su entorno. Por otro lado, sería necesario, a través de la serie y de las actividades desprendidas de ésta, contribuir a que el alumnado de infantil supere su egocentrismo y se socialice con el resto de alumnado. Ambos objetivos se observan en el anhelo por saber y el trabajo en equipo de los “Little Einsteins”. También,

cabe destacar la importancia de la familia, recordemos que Leo y Annie presentan un lazo familiar: hermano y hermana. He aquí dos de los objetivos cruciales en la educación infantil. Sin embargo, son numerosos los objetivos que se han contemplado y que conseguirían que se aplicarían por medio de las actividades que utilicen este recurso didáctico. Veamos cuáles han sido los objetivos de las actividades que detallaremos en el posterior apartado y que han considerado muy oportunas el alumnado:

## OBJETIVOS

### Objetivos Generales

- Seleccionar y ser autónomos/as en la búsqueda de información de distintas fuentes: internet, libros, revistas, películas...
- Desarrollar el sentimiento de autoconfianza y la valoración tanto del trabajo personal como del de nuestras/os compañeras/os.
- Descubrir el placer de actuar y colaborar con las compañeras y los compañeros, adquiriendo las actitudes y los hábitos (ayuda, atención, escucha, espera) propios de la vida en un grupo social más amplio.
- Adquirir algunas nociones de Geografía y de Historia a través de los vídeos expuestos en clase y los relatos contados por el/la docente sobre Egipto y su cultura.
- Conocer a los compositores Johannes Brahms y Giuseppe Verdi.
- Reforzar algunos contenidos matemáticos aprendidos.
- Memorizar pequeñas rimas con el ritmo y la entonación adecuados.

### Objetivos Específicos

- Conocer el descubrimiento de la piedra de Rosetta y los antiguos jeroglíficos.
- Descubrir uno de los ríos más importantes del mundo: el Nilo y su medio natural.
- Conocer y valorar el patrimonio natural y cultural del Antiguo Egipto.

## CONTENIDOS

### Contenidos Conceptuales

- Vocabulario básico: pirámide, camello, dromedario, cocodrilo, faraón, momia, sarcófago, escriba, jeroglífico, palmera, amuleto, esfinge, museo, desierto, río Nilo,

obelisco y la llave de Anj.

- La forma geométrica: el triángulo.
- Instrumento musical: el arpa.
- El arte egipcio: pirámides, jeroglíficos, faraón, momia, sarcófago, amuleto, esfinge y obelisco, y la llave de Anj.
- El río Nilo: flora (palmera, desierto y río Nilo) y fauna (dromedario, escorpión, serpiente, cocodrilo y camello).
- Conocer la ubicación de Egipto.
- Conocer distintos medios de transporte.

### Contenidos Procedimentales

- Reconocer los animales de Egipto.
- Conocer las figuras musicales.
- Interpretar la música.
- Conocer al compositor de la obra musical.
- Conocer las figuras pertenecientes a Egipto.
- Técnicas plásticas: colorear, pegar, recortar, etc.
- Visualización de películas, documentales, imágenes, fotografías, etc.
- Nociones espaciales: izquierda-derecha.
- Conteo y series.
- Discriminar auditivamente las diferentes obras de Verdi y relacionarlas con estados de ánimo.
- Reconocer una estructura piramidal.
- Reconocer una Esfinge.
- Asimilar las características propias de un desierto.
- Afianzar los números a partir de las piezas de un puzzle y las notas musicales.
- Coordinación dinámica general y coordinación óculo-manual.
- Desarrollo de la observación y de la atención.
- Percepción de semejanzas y diferencias.
- Lectura y asociación de imágenes.
- Lectura e interpretación de etiquetas.
- Conocer el autor de la obra musical.
- Audiciones: obras de Johannes Brahms.
- Interpretación de jeroglíficos.

### Contenidos Actitudinales

- Aceptación de la identidad y las características de los demás.
- Reconocer sentimientos y emociones.
- Ayuda y colaboración con sus compañeros y sus compañeras.
- Habilidades para la interacción y la colaboración: trabajo en equipo.
- Valorar otras culturas.



- Valorar el compañerismo.
- Respetar el patrimonio cultural de Egipto.
- Respetar a los animales.
- Resolución de problemas.
- Motivación.
- Valorar la música como medio de expresión y disfrute.
- Valor de trabajar en equipo.
- Conocer normas de urbanidad: dar las gracias o pedir permiso.
- Conocimiento de normas de educación vial. Los Little Einsteins se abrochan el cinturón de seguridad en la nave y cuando dicha nave se convierte en un barco, niñas y niños portan el chaleco salvavidas.

### 2.5. Tipo de actividades

#### Actividades en Familia

Título: “La llave de Anj”. El alumnado configurará una llave que regalarán a sus madres y a sus padres. La llave tendrá un contenido simbólico, con dicho instrumento fabricado en cartulina de diferentes colores, madres y padres podrán abrir el corazón de sus hijas e hijos.

Título: “¿Qué sabemos de Egipto?” Con ayuda de la familia y antes de ver el capítulo, el alumnado tendría que haber consultado una serie de conceptos relacionados con Egipto como por ejemplo: ¿Qué son las momias?, ¿quiénes eran los escribas?, ¿qué son los sarcófagos? o ¿quiénes eran Tutankamon y Nefertiti?

Título: “Fabricar nuestros propios juguetes egipcios”. Familiares ayudan a los niños y a las niñas, en la propia aula, a realizar un taller de manualidades con papel maché, en el que se fabricarán dos tipos de juguetes: cocodrilos y momias.

#### Talleres de Artes Plásticas

Título: “Construimos nuestra propia Pirámide”. Construcción de una pirámide entre todo el alumnado mediante diversos materiales como cartulinas o cartones. Entre toda la clase, se procedería a dar color a dicha pirámide. Otras opciones serían la construcción de pirámides con bloques lógicos utilizando únicamente triángulos; o la utilización de materiales reciclados como tetra-bricks de leche o zumo.

Título: “Nuestro propio sarcófago”. El profesorado y el alumnado construirán y decorarán un sarcófago gigante, empleando una caja de cartón.

Título: “¿Dónde está Egipto?” Para esta actividad, el alumnado dibujará en un papel continuo un mapamundi con el que localizar Egipto; así como, se pegará en él, las diferentes tipologías arquitectónicas que se han podido ver durante la emisión de la serie.

Título: “El jeroglífico de la clase”. Inventar en pequeños grupos un jeroglífico con unos símbolos previamente establecidos por la maestra o el maestro.

Título: “Mi nombre egipcio”. Se trataría de que cada niña/o escribiera su propio nombre, sirviéndose del alfabeto egipcio. En este caso, la maestra o el maestro

Título: “El papiro de la clase”. Creación de un papiro encima de una cartulina amarilla a la que se le pegaría una gasa con mezcla de cola, agua y café. Una vez seco, se colocaría el jeroglífico inventado por los distintos grupos.

Título: “Me gusta de Egipto...”. Cada niña y niño dibujan en un mural, aquello que más le ha gustado o llamado la atención de Egipto. Una vez finalizado el dibujo, cada estudiante se lo enseñará al resto de compañeros y de compañeras en asamblea. Posteriormente, todos los murales serán colgados en la clase o en el pasillo donde todo el alumnado del centro pueda verlos.

Título: “Mi puzzle de Egipto”. El alumnado realizará un dibujo sobre algún elemento característico de Egipto. Tras esta actividad, se recortarán como si fuesen piezas de un rompecabezas, que luego deberán volver a ser encajados.

#### Actividades Lúdicas

Título: “Somos Egipto”. Representar la historia de Egipto en el aula. Para ello, cada niña/o se disfrazaría ejerciendo un papel dentro de la sociedad egipcia: momias, egipcios, cocodrilos, etc.

Título: “Cantemos al cocodrilo Nilo”. El alumnado aprenderá una canción que tenga como tema la historia del cocodrilo Niño.

Título: “La danza de Brahms”. Crear una danza que tenga como música, la obra de Johannes Brahms y que a su vez, se invente una letra a partir de la composición musical.

Título: “Veo, veo...”. Describir correctamente una fotografía de Egipto oculta a un compañero o compañera que tiene que dibujarla.

Título: “Kamón el faraón”. Se trataría de escenificar dicha canción.

Kamón el faraón, te va a enseñar,  
cómo bailan en Egipto  
este hermoso rap.

Una mano hacia arriba, hu-hu-hu-hu,  
otra mano hacia abajo, hu-hu-hu-hu,  
mirando para un lado, hu-hu-hu-hu,  
¡qué parezcas enfadado! hu-hu-hu-hu

Título: “¿Cuándo escuchamos el arpa?” Se escucharán distintos instrumentos con la intención de adivinar cuál de ellos, se corresponde con el arpa, instrumento característico de Egipto que aparecía durante el capítulo.

Título: “Los matices musicales”. Dado que en la serie de dibujos animados, los Little Einsteins para despegar la nave, emplean las palmadas que deben seguir los matices que se van marcando en la pantalla; se trabajarán los diferentes matices como “adagio”, “moderato” o “allegro”. Para ello, niñas y niños tendrían que ir moviéndose por toda la clase y cuando el profesorado mencione, por ejemplo, “Adagio”, deberán moverse lentamente; y en el caso de decir “Allegro”, andarán deprisa.

### Actividades de lectura

Título: “El cuento de la Pirámide Dorada”. El alumnado tendrá que reconstruir un cuento sobre Egipto mediante varias láminas ilustradas.

### 2.6. Incorporación de elementos en relación con valores científicos

Los elementos que se incorporaron fueron el mapa, el jeroglífico y el reloj de arena.

### 3.10. Tareas organizativas que implican al centro

Entre las tareas organizativas que implicarían al centro, debemos indicar que las actividades en las que el alumnado compone sus propios murales sobre Egipto, se expondrían en los pasillos, a la vista de familiares y de otros compañeros/as de otras clases. También, hay que hacer hincapié en las actividades que se realizarían con las familias.

## 3. LA EVALUACIÓN

### 3.1. Momento/s

Los grupos se decantaron por una evaluación inicial que evalúe conocimientos previos, evaluación continua, mediante la observación para saber si se está llevando adecuadamente el proceso enseñanza-aprendizaje y la evaluación final. No obstante, todo esto dependerá de la temporalización. Hay grupos que optaron por organizar actividades que abarcarían varios días; mientras que otros, se centraron en actividades a desarrollar en un único día.

### 3.2. Instrumento (ítems específicos, pruebas objetivas, etc.)

Como hemos dicho en el apartado anterior, el alumnado preferiría una evaluación continua para medir tanto el resultado final como el proceso de aprendizaje. Este tipo de evaluación tendría como aspecto fundamental la observación directa del profesorado, dado que ésta es la mejor manera de conocer de inmediato si se estaba llevando a cabo el cumplimiento de los objetivos establecidos.

### 3.3. Indicadores: criterios procedimentales de evaluación, criterios que tratan de comprobar aprendizajes cognitivos o destrezas y capacidades de carácter cognitivo, criterios afectivos y sociales, etc

La evaluación será desarrollada por el profesorado a través de la observación con el propósito de detectar, analizar y valorar los procesos de desarrollo del alumnado. Con respecto a la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado, sería global, continua y formativa, mediante una evaluación inicial al principio

de cada actividad, con el objetivo de conocer de dónde se parte y cuáles son los conocimientos que el alumnado de infantil tiene en torno a los temas que serán tratados en el capítulo. Por último, habría que contemplar una evaluación final para comprobar los resultados obtenidos a través de los siguientes criterios de evaluación:

- Identifica y reconoce las peculiaridades de Egipto.
- Disfruta y participa en las actividades propuestas.
- Utilización de vocabulario relacionada con los temas abordados en el capítulo: conceptos musicales, artísticos, geográficos y psicomotrices.

### 3.4. Evaluación del material: explicitación, programa de investigación, experimentación y difusión

Asimismo, cabría incluir una evaluación crítica sobre la propia actuación de ellas/os como docentes. De manera que podrían comprobar si realmente las actividades propuestas a partir del visionado de un capítulo de la serie animada, habría cumplido con las expectativas fijadas, esto es, los objetivos, competencias y contenidos.

En el caso de haber cumplido las expectativas fijadas en su unidad didáctica, también debían contemplar el desarrollo de más actividades que permitan mejorar el proceso enseñanza-aprendizaje con vistas más ambiciosas, dado que es patente que todo profesorado debe tener como finalidad, la necesidad de mejora constante.

## CONCLUSIONES

Queda patente cómo, a través de las categorías establecidas, la serie de dibujos animados Little Einsteins es un recurso didáctico muy eficaz para llevar al buen desempeño del proceso enseñanza-aprendizaje del patrimonio natural y cultural. No obstante, como hemos establecido a lo largo del estudio, el profesorado debe ser capaz de descubrir el trasfondo sexista, cultural y clasista que puede desprenderse, aunque siempre en menor grado del que hemos podido ver en las diferentes películas de la factoría Disney.

Por último, debemos destacar cómo los diferentes capítulos abordan tres temas relevantes para la educación de niñas y niños de estas edades: la familia (Leo y Annie son hermanos); el entorno (interés por conocer el medio en el que viven y también otras culturas que no conocen) y el pensamiento social (el trabajo en equipo; así se estimula la relación con otras compañeras y otros compañeros; y se logra que salgan del egocentrismo infantil presente fundamentalmente en esta etapa vital).

## NOTAS

<sup>1</sup> RICO CANO, Lidia. *La difusión del Patrimonio en los materiales curriculares. El caso de los Gabinetes Pedagógicos de Bellas Artes*. Málaga: Universidad de Málaga, 2009.

<sup>2</sup> MAYORGA FERNÁNDEZ, M<sup>a</sup> José y MADRID VIVAR, Dolores. “Modelos didácticos y estrategias de enseñanza en el Espacio Europeo de Educación Superior”. *Tendencias pedagógicas*, 15, Vol. 1, (2010), págs. 91-111.

<sup>3</sup> Conviene recordar que próximamente esta orden será sustituida a tenor de los nuevos parámetros establecidos por el actual Gobierno de España que regularán la enseñanza en la etapa infantil.

<sup>4</sup> Vid. RIVERO GARCÍA, Pilar (Coord.). *Didáctica de las Ciencias Sociales para Educación Infantil*. Zaragoza: Mira Editores, 2011. ARANDA, Ana María *Didáctica del conocimiento del medio social y cultural en Educación Infantil*. Madrid: Ed. Síntesis, 2003.

<sup>5</sup> GIROUX, Henry A. “¿Son las películas de Dsiney buenas para sus hijos?”. STEINBERG, Shirley R. y KINCHELOE, Joel. (Coord.) *Cultura infantil y multinacionales*. Madrid: Ed. Morata 2000, págs. 65-78.

## Sección 3

### CIUDAD Y PROYECCIÓN EDUCATIVA

## A CIDADE ENQUANTO FERRAMENTA DIDÁTICA AO SERVIÇO DO ENSINO DA HISTÓRIA

LILIANA ANDRADE DE MATOS E CASTILHO

Instituto Politécnico de Viseu

A metodologia aconselhada na abordagem didática ao património parte, segundo vários autores, da identificação e sensibilização para os bens culturais, inserida na ótica da cidadania, seguindo-se a contextualização histórica e criando finalmente a interiorização e apropriação<sup>1</sup>.

O exercício que proponho, e que tenho experimentado no âmbito da educação histórica de futuros professores e confrontado com as práticas observáveis nos estágios dos mesmos em vários níveis de ensino, parte em grande medida de um processo inverso. A apropriação e interiorização do património cultural existem muitas vezes já à priori nos alunos, independentemente do grau de ensino a que pertencem, apenas não se encontrando identificada enquanto tal.

A catedral medieval não é valorizada enquanto vestígio de um passado longínquo, ou exemplar de exceção pela sua qualidade arquitetónica e artística, mas tão só enquanto espaço funcional de culto dominical ou associado a momentos marcantes da história familiar como casamentos ou batizados. Nesse sentido, o sentimento de pertença, a apropriação pessoal, germen da valorização, encontra-se muitas vezes já presente sendo necessário trabalhar a partir daí a contextualização histórica, passando do concreto, real, pessoal e significativo, para o abstrato e global, mas que se pretende igualmente significativo.

Não é o reconhecimento da valência do bem cultural enquanto fonte histórica que leva à sua valorização patrimonial, mas o reconhecimento do seu valor patrimonial pode levar à sua valorização enquanto fonte histórica.

A História “servida” academicamente, desde as Teses de Doutoramento até aos manuais escolares peca

pela sua abstração e ausência de significado. A maior parte dos alunos, independentemente do seu nível de escolaridade, tem medo da História porque não é a sua história<sup>2</sup>.

A noção cronológica da História, defendida enquanto modelo educativo, e revisitada nos vários graus de ensino, concentra-se particularmente no seu carácter abstrato, despidendo-a do que pode ter de concreto e significativo. Essa abordagem promove a noção de que alguns temas são de difícil compreensão para os alunos mais novos, não tendo em atenção que qualquer tema pode ser abordado de inúmeras maneiras<sup>3</sup>.

O primeiro contacto com a História é feito, para a maior parte dos alunos, através do passado distante, medieval e ligado à fundação da nacionalidade no primeiro ciclo e pré-histórico no segundo. Surge então, muitas vezes a questão “Para quê estudar História?” Se estão findos todos os seus heróis, desfeitos em pó os seus protagonistas, qual é a validade de uma ciência que só se ocupa dos mortos (e não no sentido medicinal de contribuir para a salvação dos vivos)?

Para lá da importância da História para a educação para os valores e para a cidadania, noções igualmente abstratas<sup>4</sup>, a questão é sem dúvida pertinente e merece resposta.

A cidade, leia-se histórica, contém em si parte da solução. Nós habitamos a cidade histórica, não porque nos apercebemos do seu valor patrimonial e a decidimos preservar artificialmente, pelo menos na maior parte dos casos, mas porque ela é útil e funcional. A valorização dos cascos antigos enquanto objeto patrimonial é relativamente recente, a sua apropriação, manutenção e reutilização pelos seus habitantes tem a evidência de séculos.

A cidade, enquanto ferramenta didática ao serviço da história, permite-nos tornar reais conceitos históricos abstratos e saltar da aridez da cronologia académica para a riqueza da vivência quotidiana, indo de encontro ao defendido por Pais “a representação do tempo histórico parece ser melhor apreensível, por parte dos adolescentes, quando colocados em contacto direto com os vestígios do passado”<sup>5</sup>.

O exercício proposto é então passar da cidade real, percebida e vivida nas suas múltiplas valências, para a valorização patrimonial da mesma e daí para a contextualização histórica e para a História abstrata e independente do objeto que a suporta. Difícil e imprevisível jornada sem dúvida, passível de criar tantas abordagens a um tema quantos os sujeitos que sobre ele se debruçam, mas rica e significativa.

Esta abordagem vai de encontro ao defendido por Félix em relação ao ensino da História e à construção do conhecimento partindo de pré-conceitos e ideias prévias dos alunos e, ao papel do professor, enquanto “planificador das atividades que facilitem a construção de significados, selecionando os conteúdos e atividades mais adequadas”.

A cidade histórica permite assim a construção do conhecimento histórico em sentido inverso ao muitas vezes trabalhado nas escolas, permitindo, através de uma estratigrafia do tipo “casca de cebola”, ir passando das camadas mais recentes e de fácil percepção, para as mais antigas, mantendo sempre presentes os elos entre as mesmas.

A título de exemplo falarei de Viseu, cidade que melhor conheço do ponto de vista da investigação histórica e onde exerço a minha atividade profissional enquanto docente.

Quando abordo na Unidade Curricular História de Portugal I, o desenvolvimento dos burgos na idade média e a necessidade de os amuralhar, nomeadamente devido ao perigo de guerra com Castela, os meus alunos não sabem do que falo. Quando lhes pergunto pela muralha da cidade e suas portas desconhecem a sua existência, mas quando as situo nas proximidades dos cafés que frequentam, de repente, todos têm uma história pessoal de algo que sucedeu no enquadramento

da cerca medievá. E subitamente o que era abstrato e geral tornou-se concreto e pessoal e capaz de sustentar outros níveis de conhecimento.

No entanto temos que ter em atenção que um mesmo objeto patrimonial pode resultar em construções muito diversas, quando não antagónicas, de conhecimento histórico. Recorrendo uma vez mais ao património viseense, a Cava de Viriato é um exemplo perfeito disso.

Emocionalmente significativa para todos os alunos, desde o primeiro ciclo ao ensino superior, o conteúdo histórico para que remete é sem dúvida diverso. A figura de Viriato enquanto herói local que dá nome a farmácias e doces regionais independe da realidade histórica da sua presença no território. O bem patrimonial em questão, Monumento Nacional desde 1910, pode permitir a manutenção da lenda do herói lusitano ou, de acordo com a historiografia mais recente, a destruição do mito.

A Cava de Viriato pode tornar significativa a luta contra a ocupação romana, apesar das evidências históricas em contrário, ou a ocupação muçulmana da península e as guerras da reconquista, versão historicamente mais válida.

Em qualquer dos casos a presença do monumento dá à incorporabilidade de um passado distante a materialidade do presente estabelecendo elos palpáveis entre ambos.

## NOTAS

<sup>1</sup> TINOCO, Alfredo. *Cadernos de Sociomuseologia*, 42 (2012).

<sup>2</sup> Alves identifica claramente esta questão “Este desencontro entre as potencialidades da História, função social a desempenhar e disciplina leccionada obriga-nos necessariamente a refletir sobre o espaço que tem sido reservado à História e a que tipo de História”. ALVES, Luís . “Aprendiz de Feiticeiro, Deus e Demónio”. *O Estudo da História*, 4 (2001), págs. 287-296. BARCA, I. & GAGO, M. “Aprender a pensar em História. Um estudo com alunos no 6º ano de escolaridade”. *Revista Portuguesa de Educação*, 14 (2001), págs. 239-261.

<sup>3</sup> PAIS, José Machado. *Consciência histórica e identidade: os jovens portugueses num contexto europeu*. Oeiras: Celta Editora,

1999.

<sup>4</sup> *Ibidem*, pág. 44.

<sup>5</sup> FÉLIX, Noémia. *A História na Educação Básica*. Lisboa: M.E./D.E.B., 1998, pág. 44.





## LA CIUDAD DE MELILLA: ENSANCHE Y MODERNISMO

**SALVADOR MATEO ARIAS ROMERO y JUAN MIGUEL MARTÍNEZ MARTÍNEZ**  
**Universidad de Granada**

### 1. INTRODUCCIÓN

La aparición del modernismo como arte arquitectónico y la construcción de nuevos ensanches en las ciudades, se ha dado a lo largo de la geografía española en distintos lugares como son Madrid, Barcelona, Granada y Melilla, entre otros. Estas nuevas vías, que surgen como expansión de la ciudad para desatascar la circulación, nos muestran un nuevo estilo arquitectónico, que dota a las urbes de un centro urbano moderno, a la altura de grandes ciudades europeas. De esta forma, el modernismo se convierte en el escaparate de un estilo burgués que ocupa el centro de las ciudades más importantes de España, y entre ellas la pequeña ciudad de Melilla. Así deja constancia M<sup>a</sup> Isabel Montoya Ramírez en el prólogo del libro de Salvador Gallego Aranda, titulado Enrique Nieto, un paseo por su arquitectura:

*“Pero, por si no bastara su atractivo natural, desde el punto de vista arquitectónico nuestra ciudad es como una joya en la que destacan, a modo de piedras preciosas que han sido engarzadas por las manos de esmerados y hábiles orfebres, construcciones que combinadas especialmente a lo largo y ancho de su zona principal (de antiguo, «Ensanche»; hoy «Centro») forman un todo armónico, un bello conjunto de edificios en los que las tendencias artísticas más relevantes de la época en que se construyeron (modernismo, Art déco, secesionismo e incluso neomusulmán de la primera mitad del siglo pasado) quedaron bien patentes, como testigos mudos de una parte esencial de la historia de la antigua Rusadir (...)”<sup>1</sup>.*

Es a principios del siglo XX cuando Melilla adquiere un papel importante como punto comercial y militar. Así, en 1909, la población en Melilla ha aumentado considerablemente y cuenta con 12.000

habitantes<sup>2</sup>. Este incremento es debido, en gran parte, a las numerosas tropas que llegan de la península para afianzar el terreno como base militar en las operaciones militares en Marruecos. Además, en este mismo año se funda el sindicato español de Minas del Rif y se comienza a construir el puerto, lo que provoca la llegada de demandantes de empleo. Gracias a esto, la ciudad a finales de año cuenta con un censo de 21.000 habitantes. Melilla, por tanto, se convierte en un punto económico importante de la zona norte-africana.

Surge así la necesidad de nuevos espacios, donde la burguesía y las clases obreras puedan construir sus edificios. De esta forma, la ciudad se preparó para una remodelación de su trazado urbanístico, con la creación de ensanches y nuevos barrios. Debido al gran número de personas que llegó a la ciudad, la administración tuvo grandes problemas y decidió no financiar los edificios de los nuevos barrios, pero a cambio cedía los terrenos para la construcción. Así, en los barrios más humildes, los obreros fueron los encargados de construir sus propios edificios. Por el contrario, en el caso de las clases más altas, los edificios son encomendados por los grandes capitales peninsulares y autóctonos, y diseñados por ingenieros militares y por arquitectos. Son estos arquitectos, sobre todo la figura de Enrique Nieto, los responsables de traer y perpetuar el modernismo en las calles de la pequeña Melilla. De esta manera, el núcleo residencial del ensanche burgués, se convierte, no solamente en un lugar residencial, sino también en un espacio lúdico-social y comercial, que acoge a las clases privilegiadas y a distintas sociedades inversoras, elevando a la ciudad de Melilla como urbe comercial importante.

En la Guía Histórico, Artística y turística de

Melilla<sup>3</sup>, Antonio Bravo Nieto hace un repaso, por la historia urbanística de la ciudad, que nosotros recogemos, brevemente, para intentar explicar la aparición del ensanche y el modernismo en el trazado urbanístico de la ciudad autónoma.

Así pues, el primer intento de expansión se produce a mediados del siglo XIX y es llevado a cabo por los ingenieros militares Francisco Arajol y Francisco Roldán. La influencia de los arquitectos militares en el diseño urbanístico de Melilla es bastante importante, ya que ellos fueron los responsables de la mayoría de ampliaciones y ensanches de la ciudad, actuando hasta finales de los años 20 cuando, finalmente, dieron el relevo a los arquitectos. Este nuevo diseño de la ciudad, recuerda en gran parte a los campamentos militares<sup>4</sup> y, en definitiva, a un pensamiento castrense, puesto que trazaban cuadrículas separadas, y creaban amplias y rectas calles por las que la circulación y el desplazamiento es más fluido. De esta forma, el primer ensanche que aparece es el del Mantelete en el año 1888 y es obra de Eligio Souza, dando posteriormente paso a nuevos barrios. Así surgen los barrios del Polígono y del Carmen, y el ensanche denominado Alfonso XIII. Además, en los primeros años del siglo XX se construye el parque Hernández, obra realizada por el ingeniero Vicente García del campo, y aparece el barrio obrero situado junto a la calle Querol.

Aunque todas estas ampliaciones de la ciudad son muy importantes, el verdadero ensanche que acoge las obras más representativas del modernismo, todavía estaba por construir. Es, pues, en 1906 cuando el ingeniero Eusebio Redondo, planifica un espacio en el llano, junto al parque Hernández, que será conocido como el barrio Reina Victoria. Dicho espacio se dividió en manzanas rectangulares y achaflanadas muy similar al ensanche Cerdá en Barcelona. Así, este nuevo barrio, conocido como el Triángulo de Oro, será el huésped perfecto que alojará las mejores obras modernistas de toda Melilla.

## **2. EL ENSANCHE DE MELILLA Y SU PROYECCIÓN DIDÁCTICA**

A continuación destacaremos algunos edificios de Enrique Nieto, debido a la importancia que su obra

tuvo para la ciudad, dotándola de aires modernistas. Igualmente al final de cada inmueble plantearé una serie de preguntas que serán la base para el conocimiento y aprendizaje didáctico del alumno.

### **2.1. Telegrama del Rif**

Comenzamos nuestro recorrido en la calle Ejército Español, donde se encuentra ubicado el edificio Telegrama del Rif, 1913. Encargada su construcción por D. Cándido Lobera, (periodista granadino) para la rotativa del periódico. Queda ubicado en esquina, presentando dos fachadas que dan a las calles Ejército Español y Cándido Lobera. Está articulado en tres cuerpos. La planta baja consta de tres vanos por fachada resueltos mediante arcos de medio punto abocinados, destacando la clave con moldura. Los vanos centrales son utilizados como puertas de acceso para el inmueble. A la altura de la línea de impostas se encuentra un friso que circunda la fachada con decoración vegetal. El paso al piso superior se realiza a través de las ménsulas, destacando las centrales con una decoración de pinjantes con motivos de hojarasca. Este piso está resuelto mediante la apertura de cuatro grandes vanos adintelados y simétricos, de los cuales los dos centrales tienen un balcón corrido de fábrica y los de los extremos son semicirculares de hierro. Los dinteles están decorados con guirnalda compuestas por flores y hojas puntiagudas. La cornisa se solventa mediante un friso corrido, rematado por una crestería acabada a modo de pináculos florales. En la actualidad ha desaparecido esta crestería, dando paso a un cuerpo superior alojado en lo que antes era la terraza del inmueble, dando lugar a un edificio de tres plantas. (Figura 1)

Hemos de destacar y enfatizar el chaflán enmarcado por pilastras lisas en el piso inferior, estriadas en el superior, y rematadas en la cúspide por pináculos bulbosos. En su parte baja desaparece el muro siendo sustituido por un gran vano ovalado con dos columnas rematadas por capiteles florales a modo de parteluz. En el piso superior sobresale un volumen determinado por un cierre a modo de mirador tripartito. Todo ello coronado por un hastial escalonado.



Fig. 1. Edificio Telegrama del Rif.

Cuestionario sobre Telegrama del Rif:

- ¿Di el nombre del arquitecto que realizó el Telegrama del Rif?
- ¿En qué año se construyó y en cuántos pisos está dividido?
- ¿A qué estilo arquitectónico pertenece?
- ¿De qué tipo son sus balcones?
- ¿Es un edificio exento? Razona tu respuesta
- ¿Para qué estaba destinado este edificio?

## 2.2. Cámara de comercio

Proseguimos nuestro recorrido hasta el edificio denominado Cámara de Comercio, ubicado en la calle Miguel de Cervantes con Pablo Vallescá. “Colocada la primera piedra del inmueble el 2 de agosto de 1913, será inaugurado oficialmente el 25 de julio de 1915”.

Se articula mediante dos cuerpos. La fachada principal se encuentra situada en la calle Miguel de Cervantes, en su planta baja vemos la abertura de cinco vanos, siendo el central la puerta de acceso al inmueble. Dichos vanos, cuyos dinteles se encuentran enmarcados por adornos geométricos, constan de parteluz rematado con capitel floral.

El piso superior marca una simetría con respecto al inferior en cuanto a la distribución de los vanos, con la diferencia de que sobre la puerta principal se sitúa un gran balcón de hierro y en cuya luz aparecen dos columnas. Destaca la decoración de pinjantes en sus enmarques y flores enmarcadas

en cuadrados señalando las líneas estructurales del edificio. Coronando el gran balcón vemos el escudo, emblema y leyenda de la institución.

La parte del inmueble que da a la calle Pablo Vallescá, está resuelta de igual modo que la principal, únicamente que en esta aparecen cuatro vanos, desapareciendo la puerta de acceso y la gran balconada central. Todo el conjunto muestra un aspecto palaciego, sin nada que ver con su función propiamente dicha.



Fig. 2. Fachada de la Cámara de Comercio.

Cuestionario sobre Cámara de Comercio:

- ¿Cuándo se inaugura la Cámara de Comercio?
- ¿A cuántas calles da este edificio? Di sus nombres.
- ¿Qué tipo de decoración destaca?
- ¿Para qué se construyó este edificio?
- ¿Qué aspecto muestra todo el conjunto?
- ¿Qué elemento decorativo señala las líneas estructurales del edificio?

## 2.3. Casa Tortosa

El inmueble denominado Casa Tortosa se encuentra en la avenida Juan Carlos I Rey. Este edificio fue realizado por el ingeniero Rodríguez Borlado en 1907, siendo Enrique Nieto el que efectuará una reforma a su fachada en 1915, dándole un aspecto modernista. La función principal es la de acoger tiendas y almacenes en su parte baja y en la planta principal viviendas.

La planta baja ha sido continuamente reformada al dedicarse a comercio, destacando grandes ménsulas con rostro femenino y una gran ménsula

central compuesta por girasoles. Hemos de enfatizar el piso superior, dado que nos encontramos con un diseño rematadamente floral, propio de la arquitectura modernista.

El inmueble guarda una gran simetría. El piso superior está resuelto mediante nueve vanos, dos de ellos corresponden a unos cierres que sobresalen del volumen total del edificio y cuyo punto de unión lo hace mediante la balaustrada en línea ascendente. Todo el conjunto queda enmarcado por las pilastras laterales. Los vanos dintelados aparecen enmarcados mediante molduras en cuya clave se muestran las iniciales E y M correspondientes a las palabra Economato Militar.

Debajo de la cornisa destaca un gran friso de flores, únicamente interrumpido en el vano central. Dicho vano difiere de los anteriores, siendo este de medio punto y encontrándose retranqueado y a su vez enmarcado por dos finas columnas corintias. En este punto la balaustrada toma volumen al ser resuelta mediante un semicírculo, interrumpiendo la línea recta del conjunto del balcón.

Culminamos con una gran azotea, cuyos tramos de baranda, que son de forja con un diseño central a base de círculos, se encuentran divididos por pilastras rematadas con adornos florales.

Cuestionario sobre Casa Tortosa:



Fig. 3. Fachada de la Casa Tortosa.

- ¿Qué ingeniero realizó la Casa Tortosa?
- ¿En qué año se realizó una reforma y quién fue el encargado de la misma?
- ¿Guarda simetría este inmueble? Razona tu respuesta.

- ¿A qué hacen referencia las iniciales E y M?

-¿Qué encontramos debajo de la cornisa?

-¿De qué tipo es y qué decoración tiene la baranda de la azotea?

## 2.4. La Reconquista

La Reconquista se encuentra emplazada entre la calle Juan Carlos I Rey y la calle López Moreno, formando parte del conjunto de la plaza Menéndez Pelayo la fachada principal. Finalizada su construcción en 1917 por Enrique Nieto.

Articulado en tres cuerpos. El primero corresponde a la planta baja, el segundo al piso primero y el último cuerpo consta de dos pisos. El inmueble está destinado desde su construcción a comercio y viviendas.

El bajo destaca por sus grandes escaparates. En el primer piso aparecen ventanales curvos, siendo el central adintelado. El esplendor de su decoración lo vemos en el último cuerpo, con dos grandes cierres mirador en el centro y cuatro esbeltos vanos adintelados, dos a cada lado, con balconada corrida en el primer piso. La esquina del inmueble se encuentra a modo de chaflán curvo con balcón de forja. En la parte central de las fachadas laterales, se hallan cierres mirador, resueltos de igual modo que en la fachada principal.

El modernismo en este edificio está definido por su decoración vegetal; con girasoles, sus pináculos bulbosos y el escamado de sus cúpulas que rematan el edificio en ambos extremos, así como bustos de efebos. Todo ello muy en consonancia con los edificios modernistas de Barcelona, prueba irrefutable de la influencia de Gaudí en nuestro arquitecto Enrique Nieto. (Ver figura 4)

Cuestionario sobre la Reconquista:

- ¿En cuántos cuerpos se articula el inmueble?
- ¿Para qué fue destinado?
- ¿Qué elemento debemos destacar en su planta baja?
- ¿Cómo está resuelta la esquina del edificio?
- ¿Qué motivos decorativos son los que definen

la Reconquista?

- Menciona algún otro edificio construido en la Avenida Juan Carlos I Rey por Enrique Nieto.



Fig. 4. La Reconquista.

## 2.5. Casa de David J. Melul

Este edificio se encuentra ubicado en la avenida Juan Carlos I Rey, lindando con dos calles más que son Plaza de España y General Marina. Su levantamiento fue concluido el 3 de julio de 1917. La planta baja estaba destinada para albergar la Cervecería la Inglesa y el Gran Bazar Reina Victoria; el resto de sus plantas serían destinadas a viviendas.

“El edificio actual responde a la reforma exigida por la nueva alineación derivada de la urbanización de la Plaza de España, que obligaba a adelantar los límites de la propiedad. Esta coyuntura va a ser aprovechada para elevar dos nuevas plantas sobre el anterior inmueble –solar 155, Barrio Reyna Victoria-, respondiendo al proyecto del Sr. Nieto –mayo 1915- y, según D. Severiano Gil (1994) a las labores del delineante D. Felipe Heptener Uriz<sup>6</sup>”.

El diseño es curvo en sus esquinas, adaptándose de este modo a la plaza. Consta de planta baja y cuerpo central que acoge tres plantas, coronadas por azotea. Todo el conjunto, no deja de ser un compendio de arquitectura y decoración típica del modernismo a base de ornamentación floral.

La portada principal situada en Plaza España carece, hoy en día, del remate central idéntico al de la Avenida Juan Carlos I Rey. Este hecho hace que el

transeúnte deduzca que la portada principal es la de la Avenida. De igual modo, ha perdido la culminación de los cierres laterales a base de torretas.

El diseño guarda una completa simetría, destacando el cierre central de la Avenida que se convierte en balconada de cantería en el segundo piso. Culmina con un gran remate central curvo en la azotea. Al igual que en otras construcciones sus entrepaños simulan la sillería. Los vanos de sus diferentes pisos cambian sus molduras decorativas, siendo claramente curvos los del primer piso. Los del segundo, aunque si bien son adintelados, se encuentran coronados por pequeños remates curvos; siendo adintelados los del tercero.

La baranda de la azotea está exenta de hierro, compuesta por paños lisos de exuberante decoración vegetal. Hemos de destacar en la culminación de sus pilastras un elemento decorativo compuesto por dos niños sedentes que portan en sus rodillas una guirnalda.



Fig. 5. Edificio Casa Melul.

Cuestionario sobre Casa de David J. Melul:

- ¿Qué se ubica en su planta baja?
- ¿En qué afectó la nueva alineación al edificio?
- ¿Cómo es el diseño de sus esquinas y por qué?
- ¿Qué elemento falta en la fachada que da a la plaza?
- ¿Cómo son los vanos de sus diferentes pisos?
- ¿En la culminación de sus pilastras qué elemento decorativo encontramos?

### 3. CONCLUSIONES

En esta comunicación nos hemos centrado en el modernismo Melillense, y en particular en la figura del arquitecto Enrique Nieto, discípulo de Gaudí. Que dejó su impronta en dicha ciudad, dando a la misma un halo de modernismo y europeización a principios del siglo XX.

Como hemos podido observar a lo largo del texto, las ciudades y en concreto la ciudad de Melilla ofrecen en su trazado urbano un amplio abanico de posibilidades educativas plasmadas en su arquitectura. No hemos de olvidar que vivimos rodeados de inmuebles, y que desgraciadamente el alumnado no es consciente de la impronta e historia que dichos edificios aportan a la ciudad. Es por este motivo que a lo largo de nuestra exposición y al finalizar la lectura e historia de cada uno de los inmuebles, hemos planteado una batería de posibles preguntas con las que el alumno afianzará sus conocimientos.

La inyección económica que aporta la burguesía a las ciudades a finales del XIX y principios del siglo XX, se verá plasmada en el caso de Melilla en la ruptura con los estilos arquitectónicos dominantes hasta el momento, de tradición academicista o eclecticista. Creando una variedad arquitectónica, cuya inspiración principal está basada en la naturaleza.

### NOTAS

<sup>1</sup> GALLEGO ARANDA, Salvador. *Enrique Nieto: un paseo por su arquitectura*. Granada: Editorial Atrio, 2010, pág. 16.

<sup>2</sup> SAROMPAS HERNÁNDEZ, Luis. “La población de Melilla en la era de Enrique Nieto”. En HENARES CUELLAR, Ignacio y GALLEGO ARANDA, Salvador (Eds.). *Arquitectura y modernismo: del historicismo a la modernidad*. Granada: Universidad de Granada, Departamento de Historia del Arte, 2000, págs. 467-471.

<sup>3</sup> BRAVO NIETO, Antonio. Melilla, *Guía histórico, artística y turística*. León: Editorial Everest, 2003, págs. 79-139.

<sup>4</sup> CANTÓN FERNÁNDEZ, Laura y RIAÑO LÓPEZ, Ana. “El ámbito modernista de Melilla”. *Aldaba* (Melilla), 3 (1984), págs.

11-25.

<sup>5</sup> GALLEGO ARANDA, Salvador. *Enrique Nieto: un paseo por su arquitectura*. Op. cit., pág. 74.

<sup>6</sup> *Ibidem*, pág. 85.

# EDIFICIO HISTÓRICO SAN PABLO DE LA COMPAÑÍA DE JESÚS DE MOLVÍZAR

**SALVADOR MATEO ARIAS ROMERO y LUIS ORTIZ BÉJAR**  
**Universidad de Granada**

## 1. INTRODUCCIÓN

Molvízar se encuentra enclavado en la costa granadina, concretamente en las estribaciones de la sierra de los Guájares. Teniendo su máximo esplendor con la dinastía Nazarí. Debido a la expulsión de los moriscos esta tuvo que ser repoblada a finales del siglo XVI. Su mayor riqueza parte de la agricultura, en la actualidad dedicada principalmente al cultivo de aguacates, chirimoyas y a un importante número de invernaderos. Sin duda la elección de este enclave por parte de la Compañía de Jesús, se debió a su riqueza agrícola.

Una hacienda generalmente incluía viviendas de importante valor arquitectónico e incluso otras de menor importancia destinadas a la labor. En el caso de la hacienda que nos compete hemos de decir que estaba destinada a la fabricación de harina, crianza de vino y azúcar. Contaba con un lagar, una bodega de vino, molino de aceite y de grano.

Se trata de un inmueble con planta de U, cuyo edificio principal está dispuesto en forma de L, destinado a casa de la Compañía de Jesús. Cerrando la U nos encontramos con una nave anexa de planta rectangular con tres alturas, dedicada a guardar los aperos de labranza y a albergar el molino harinero.

## 2. HACIENDA DE LA COMPAÑÍA DE JESÚS

La Universidad del País Vasco/Euskal Herriko UnibertEn la actualidad, podemos observar que la fachada principal de la Hacienda de San Francisco Javier de Molvízar está dividida en tres plantas, cuyos vanos se encuentran dispuestos de forma irregular en su planta baja. Con cuatro balcones en planta principal y un quinto balcón que ha sido sustituido por una



Fig. 1. Fachada principal . Fotografía. 2014. San Pablo de la Compañía de

ventana. En cuanto a la portada podemos decir que esta ha sido desviada de su eje central, consta de un arco de medio punto con alfiz y un tímpano triangular en cuyo centro aparece una hornacina que sin duda en su día tuvo que albergar una escultura de San Francisco Javier, advocación a la que pertenecía dicha Hacienda.

En la parte derecha del edificio, de planta rectangular, en su interior podemos ver un molino de producción harinera que data de finales del XIX a principios del XX. “Vinculado a un proceso de perfeccionamiento introducido para la fabricación de harina, análogo al realizado en el denominado Molino del Marqués existente en la Cuesta de los Molinos de la ciudad de Granada, y caracterizado por la presencia de empiedros franceses para el molino de grano y de elevadores y cernedores de pedestal, todos ejecutados en madera”<sup>1</sup>.

El cuerpo del inmueble destinado al molino se resuelve mediante una doble crujía con pilares de ladrillo en el centro. El cuerpo superior a la zona de molienda, destinado a la limpieza de la harina posee un pavimento de madera, sustituyendo al originario de piezas de cerámica que podemos observar en otras dependencias.

En cuanto a la bodega es de destacar una cubierta de madera, consistente en una armadura de par y nudillo; posteriormente apoyada por tirantas de hierro.

Según el Catastro de la Ensenada de Maroto Garrido en el libro 1402 págs. 28- 37 que se encuentra en el Archivo Histórico Provincial de Granada. La hacienda de la compañía de Jesús de Molvizar aparece descrita como una casa que se encuentra en el barrio alto del pueblo llegando este nombre hasta la actualidad. Estaba compuesta de 8 cuartos en alto y sus correspondientes cuartos bajos así como un oratorio, patio común, molino de aceite, lagar, caballeriza y corral. Una oficina para el cuajamiento de quebrados de azúcar y una bodega de vino y otra de aceite.

Aparte de la descripción del inmueble, así como de las cuantiosas tierras de las que disponía dicha hacienda, en el mismo legajo, en la página 37, se nos muestra toda una relación de árboles; entre ellos aparecen 10.123 olivos, 237 higueras, 78 granados, 26 manzanos, 87 almendros, 15 parrales, entre otros muchos. Ante esta relación de datos recabados, podemos observar la importancia que tuvo dicha hacienda en el pueblo y alrededores, tratándose de un gran latifundio con una importante explotación agrícola.

### **3. ADAPTACIÓN DEL INMUEBLE A LO LARGO DE SU HISTORIA**

Desde su construcción en 1665, no se realizaron modificaciones en el inmueble, tendríamos que esperar hasta la expulsión de los jesuitas en 1767, y a la llegada de los franceses, para que se le diera otra utilidad. A partir de este momento, este edificio será utilizado como cuartel en la guerra de independencia. Sin duda, este sería un recinto muy apropiado, por sus dimensiones e instalaciones (cuadras...) para albergar un regimiento

de soldados, así como el emplazamiento, desde el que se domina toda la vega de Molvizar. *“Durante la Guerra de Independencia, según la tradición oral, la Compañía fue un cuartel de las tropas francesas, por otro lado en mayo de mil ochocientos diez los alcaldes de varios pueblos, entre ellos el nuestro, fueron llamados a Almuñécar para prestar juramento de fidelidad a José I, y a partir de esta fecha aparecen las guerrillas encabezadas por Juan Fernández de Cañas, el alcalde de Otívar, apodado Caridad”<sup>2</sup>.*

Durante la Guerra Civil, volvería a funcionar como cuartel, cobijando en su interior a soldados, posteriormente y tras la Guerra, sería cuartel de la Guardia Civil. *“La Guerra Civil de 1936 no tuvo demasiada trascendencia operativa en la localidad, si bien en la posguerra sus montes se vieron recorridos por partidas de maquis. Para su combate y desmantelamiento se situó un destacamento de la Guardia Civil, que duró unos cinco años, en el edificio de la Compañía de Jesús”<sup>3</sup>.*

Según Doña Angélica Arenas Gómez, vecina de la localidad, a partir de 1945 aproximadamente dicho edificio fue adquirido por Alejandro Prados Ferrer, este señor explota la hacienda en beneficio propio, dando utilidad al molino tanto de aceite como harina, e incluso reside allí. Posteriormente alquilaría algunas de las dependencias para farmacia y un pequeño consultorio médico.

El 29 de septiembre de 2004 y tras una expropiación forzosa, la Hacienda Jesuítica sería adquirida por el ayuntamiento, quedando abandonado por unos años. Tendríamos que esperar hasta marzo de 2010 en que el ayuntamiento será autorizado por el Ministerio de política Territorial, para la rehabilitación del edificio histórico San Pablo de la Compañía de Jesús. En dicha remodelación se pretende crear un edificio de usos múltiples, entre los que albergará un museo de la historia del pueblo, y la sede del ayuntamiento.

En la resolución del Secretario de Estado de Cooperación Territorial, se autoriza la financiación del proyecto de inversión con cargo al Fondo Estatal para el Empleo y la Sostenibilidad Local creado por el Real Decreto-Ley 13/2009, del 26 de octubre. En dicha



resolución se determina conceder una cuantía para la rehabilitación de 166.006,47€. <sup>4</sup> Tras un concurso público, las obras fueron adjudicadas a la empresa Construcciones Chica Sociedad Limitada con fecha 22 de julio de 2010.

#### 4. EXPROPIACIÓN Y REHABILITACIÓN

Tras acuerdo del jurado de expropiación forzosa a fecha 29 de septiembre de 2004, y una vez superado el recurso interpuesto el 12 de junio de 2003 por D. Bartolomé y D<sup>a</sup>. Alicia, La Hacienda de la Compañía de Jesús pasó a manos del Ayuntamiento de Molvizar. Fue adquirida por la cantidad de 236.398,14 €.

El fallo procedió del siguiente modo: *“Estimamos parcialmente el recurso contencioso-administrativo interpuesto por D. Bartolomé y D.<sup>a</sup> Alicia frente al Acuerdo del JURADO PROVINCIAL DE EXPROPIACIÓN FORZOSA DE GRANADA, de fecha 29 de septiembre de 2004, que desestima el recurso de reposición formulado contra el Acuerdo del propio órgano, de fecha 12 de junio de 2003, de que más arriba se ha hecho expresión, dictada en el expediente número 56/02, que anulamos por no ser conformes a derecho, estableciéndose el justiprecio concernido en la cantidad de 236.398,14 €, con más los intereses legales devengados en la forma dispuesta en el fundamento jurídico sexto de la presente resolución, y sin hacer expresa declaración sobre las costas causadas en este recurso. (...) Notifíquese la presente resolución a las partes, con las prevenciones del artículo 248.4 de la Ley 6/1985, de 1 de julio, del Poder Judicial, haciéndoles saber que, contra la misma, no cabe recurso ordinario alguno”<sup>5</sup>.*

En la expropiación no entraban los muebles, ya que estos pueden ser trasladados por su propietario y por tanto no figuraban en la hoja o ficha de mejoras, anexa al acta de ocupación. Los muebles a los que hacemos referencia entre otros eran: el molino de harina, el horno de la antigua panadería, basculas, turbinas extractoras.... En definitiva, procedió fijar un justiprecio con la cifra de sumar varios conceptos: el valor del suelo, 118.630€, el valor de la construcción 106.511,57€; resultando como cifra final incluyendo los muebles y añadiendo el cinco por ciento de premio de afección la cantidad total ascendió a 236.398,14€.

Para la rehabilitación del inmueble se creó un Taller de Empleo con dos modalidades, una de albañilería y otra de carpintería. Cada módulo estaba compuesto por ocho alumnos, siendo los encargados junto al personal docente, formado por dos monitores y un director coordinador. Estas obras tuvieron una duración de un año.

La recuperación de inmuebles del patrimonio cultural y en este caso del edificio de Molvizar, no sólo supone una inyección de vida para esta localidad, sino que mejora los servicios locales, protegiendo dicho patrimonio, evitando de este modo su deterioro o su posible desaparición. E incluso en su rehabilitación el personal empleado fue gente del propio pueblo como agricultores, desempleados de más de 25 años y personal laboral del ayuntamiento. Este tipo de implicación por parte de los vecinos de la localidad hace que se valore aún más si puede la rehabilitación y que los vecinos se sientan parte de la historia con la implicación que esto conlleva.

*“Constructivamente se mantienen las invariantes presentes en las haciendas de la Compañía de Jesús en Granada: utilización del aparejo de fábrica mudéjar, con cajones de tapial encadenados por machones y verdugadas de ladrillo macizo, con enjabelgado exterior a la cal, que otorga una rica textura a los paramentos exteriores. Durante los trabajos de restauración apareció el color azul cobalto original de la fachada, que será de nuevo recuperado”<sup>6</sup>.*

En cuanto a la reconstrucción de las cubiertas y el refuerzo estructural de sus forjados fueron llevadas a cabo por empresas especializadas. Todos los revestimientos fueron realizados mediante mortero de cal, junto con la utilización de ladrillo macizo. El módulo de carpintería desmontó y trasladó toda la maquinaria del molino harinero a un taller, dónde fue concienzudamente restaurada.

En la parte principal del inmueble se ordenó entre otras acciones la recuperación de la cubierta, siendo esta sustituida por completo, debido al mal estado en que se encontraba y realizando una nueva con total semejanza a la existente, de viguetas de madera y un entramado de cañas.



Fig. 2. Molino antes de su restauración . Fotografía. 2014. San Pablo de la Compañía de Jesús . Molvizar. Granada.



Fig. 3. Molino después de su Restauración . Fotografía. 2014. San Pablo de la Compañía de Jesús . Molvizar. Granada.

Con la rehabilitación llevada a cabo se ha conseguido recuperar un edificio histórico del patrimonio rural y urbanístico del pueblo de Molvizar. Sin duda con este tipo de intervención en la actualidad se le ha dado al inmueble un valor funcional, sin olvidar el histórico y patrimonial. Garantizando su funcionamiento y su adecuación a múltiples usos como la inclusión dentro del mismo de un museo de aperos

de labranza y maquinaria empleada en el municipio para la transformación de materia prima como el trigo, la vid, etc.

## 5. MUSEO

El museo se distribuye en dos plantas. En la planta baja nos encontramos con una amplia nave diáfana que se encuentra dividida mediante paneles móviles en diferentes secciones, siguiendo un recorrido y lectura desde su construcción hasta la actualidad.

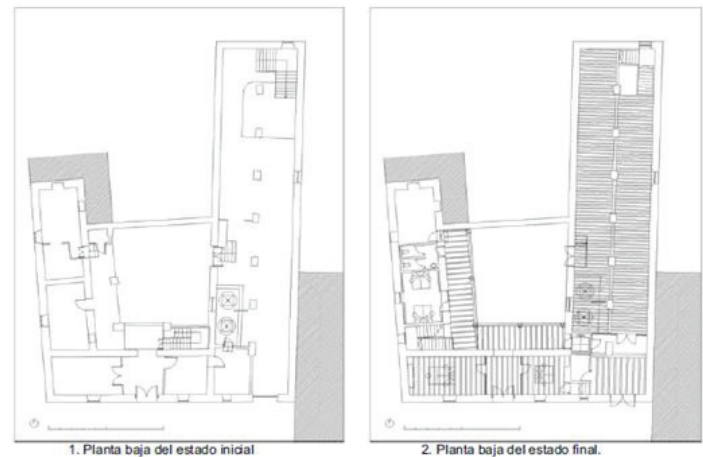


Fig. 4. Plano visto antes y después de la restauración de la nave central . Fotografía. 2014. San Pablo de la Compañía de Jesús . Molvizar. Granada.

La primera sección se centra en la explicación del origen de la Compañía, explicada mediante la exposición de documentos y fotografías antiguas que nos revelan los productos que se extraían en la Hacienda y nos transportan a épocas pasadas.

Uno de los documentos de gran valor didáctico con el que nos encontramos es la fotografía de la Hacienda de Jesús del Valle de Granada, en la que se puede apreciar la similitud del edificio, tanto en su organización como en su funcionamiento, ya que responde a los mismos patrones establecidos por dicha Compañía. Esta imagen es muy esclarecedora dentro

de nuestro recorrido, ya que, hemos podido comprobar como los alumnos entienden rápidamente la utilidad y distribución de la misma.

La segunda sección ha sido titulada “el pan de cada día”. En ella se nos muestra la maquinaria empleada para la molienda y la fabricación de harinas y piensos. Así como el proceso industrial cuyo resultado final era la elaboración del pan. La maquinaria expuesta data de 1925, y fue instalada por Alejandro Prados Vallejo, funcionando hasta finales de los años sesenta. Llegados a este punto, nuestra explicación se centra en aclarar al alumno que toda la nave estaba ocupada por dichas maquinarias, pudiéndose observar el proceso de fabricación, desde la transformación del grano en harina hasta su conversión en pan.

La tercera sección se centra en “el prodigioso óleo”. Allí nos encontramos con la explicación de la transformación de la aceituna en aceite tras su paso por la almazara. Se encuentra expuesta una gran tinaja de barro en donde se almacenaba dicho líquido tan importante en la dieta mediterránea.

“La sangre de la tierra” es el título de la cuarta sección. Molvizar cuenta con una gran extensión de terreno dedicado a la explotación de la vid. Es costumbre que en época de vendimia, muchos vecinos apisonen su propia uva en casas particulares, pero como no podía ser menos, la Hacienda contaba con un importante lagar, no sólo para su propia explotación, sino que también pisaba los frutos de algunos habitantes del pueblo, e incluso de sus alrededores.

El recorrido en planta baja finaliza con el título “un edificio en evolución”. Nos habla a grandes rasgos de los distintos usos a los que a lo largo de la historia ha sido destinado el inmueble. Exponiendo mediante fotos de otros lugares cercanos a la localidad la explotación de productos típicos de la zona, como es el caso de la ciudad de Motril con una representación de una sala de cuajar azúcar. Sala similar a la que según la documentación encontrada existió en la Hacienda de Molvizar.

La planta superior se encuentra dividida en seis secciones. Tituladas: “El Territorio como Escenario”, “Mare Nostrum”, “Molbiçar, el Origen”, “La Época

Contemporánea” “Nuestras Ocupaciones”, “Recuerdos y Deseos”.

Podemos contemplar las herramientas de la tierra utilizadas por los lugareños desde tiempos remotos, así como una parte importante del patrimonio etnográfico y cultural. Este patrimonio etnográfico está representado mediante fotografías, que nos muestran el paisaje y elementos inmateriales como costumbres, tradiciones, festividades, etc.

Todos estos objetos expuestos han sido donados por los vecinos de Molvizar. Hoy en día tienen un valor histórico incuestionable, puesto que los aperos aquí recogidos ayudaron a los hombres y mujeres en las tareas agrícolas durante siglos. Testigos mudos de épocas pasadas, desapareciendo en el siglo XX la gran mayoría de ellos, pues ya no eran útiles dentro de una sociedad industrializada.

Los objetos exhibidos si bien pueden tener un valor sentimental para algunos, para otros aportan un conocimiento imprescindible de nuestro pasado más reciente. Este es el caso del alumnado, que una vez que llega al museo e interactúa dentro de él, sale con una visión distinta, valorando y comprendiendo mucho mejor los trabajos agrícolas y su evolución en el tiempo.

## 6. CONCLUSIONES

Con esta comunicación hemos pretendido aclarar la importancia que tuvo la Hacienda de la Compañía de Jesús para Molvizar, un pueblo de la costa Granadina, pequeño y casi olvidado, que recibiría un fuerte empuje económico gracias a este modo de explotación agrícola.

La rehabilitación de dicho edificio ha dado lugar a la recuperación de un modelo de asentamiento rural jesuítico, de los que apenas quedan muestras en Andalucía. Hemos podido observar que dicha recuperación ha sido muy fidedigna con su estructura original, devolviéndonos sus formas espaciales primigenias, que permitían usos muy variados dentro del inmueble.

Ha sido un inmueble que se ha ido adaptando a lo largo de los siglos a múltiples funcionalidades,

como fue el caso de cuartel para la guardia civil, y otras muchas que a lo largo de nuestra comunicación hemos ido desglosando.

Hemos querido resaltar el museo que con su remodelación se ha creado, ya que este aporta una nueva utilidad al edificio, contando con una muy correcta proyección didáctica de la historia agrícola del pueblo. Proyección que hemos podido comprobar con la realización de un determinado número de visitas por parte de alumnos de todas las edades.

## NOTAS

<sup>1</sup> BERMEJO OROZ, Alfonso y otros. “Rehabilitación de la Hacienda de la Compañía de Jesús en Molvizar Granada”. En: *XVIII Congreso Internacional, Conservación y Restauración de Bienes Culturales*. Granada: 2013, pág. 632.

<sup>2</sup> [http://www.costatropical.es/municipio.asp?id\\_municipio=10&-municipio=Molv%EDzar](http://www.costatropical.es/municipio.asp?id_municipio=10&-municipio=Molv%EDzar)  
(Consulta: 12 de Febrero de 2014).

<sup>3</sup> <http://frodop1.wordpress.com/2006/05/01/historia-de-molvizar/> (Consulta: 15 de Febrero de 2014).

<sup>4</sup>Cfr:[http://www.seap.minhap.gob.es/dms/es/servicios/ayudas-fondos/fondo\\_sostenibilidad/Resolucion\\_aprobacion/Resolucion\\_tres\\_marzo\\_522\\_proyectos/20100303-42-522](http://www.seap.minhap.gob.es/dms/es/servicios/ayudas-fondos/fondo_sostenibilidad/Resolucion_aprobacion/Resolucion_tres_marzo_522_proyectos/20100303-42-522) .....  
(Consulta: 12 de Febrero de 2014).

<sup>5</sup><http://portaljuridico.lexnova.es/jurisprudencia/JURIDICO/131259/sentencia-tsj-andalucia-508-2012-de-13-de-febrero-acuerdo-del-jurado-de-expropiacion-forzosa-j>  
(Consulta: 6 de Marzo de 2014).

<sup>6</sup> <http://www.slideshare.net/MdelaBarcaFernandezRe/la-molvizar>  
(Consulta: 6 de Marzo de 2014).

<sup>7</sup> Archivo Histórico Municipal de Granada Signatura C.02450.1019  
Fecha 1932 Título: Petición al Señor Ministro de Justicia.

<sup>8</sup> Archivo Histórico Municipal de Granada Signatura L.00964  
Fecha 1791 Título: Censo Contratos Propios a favor del Colegio de San Pablo de la Compañía de Jesús.

<sup>9</sup> Archivo Histórico Municipal de Granada Signatura C.0140212.127/11  
Fecha 1868 Título: Padrón de Habitantes.

<sup>10</sup> Catastro del Marqués de la Ensenada, Libro 1402 (págs. 28- 37).  
Granada: Archivo Histórico Provincial.

<sup>11</sup> MONTERO FERNÁNDEZ, F.J. [et al]. *Pósitos, Cillas y Tercios de Andalucía: Catálogo de antiguas edificaciones para almacenamiento de granos*. Granada - Sevilla: Junta de Andalucía, Consejería de Obras Públicas y Transportes. Dirección General de Arquitectura y Vivienda, 1991.

# LA INFLUENCIA ESCONDIDA DE LA ARQUITECTURA EN EL DESARROLLO DEL INDIVIDUO DESDE SU INFANCIA

RAFFAELE BIASCO y ROCÍO ESPAÑA RODRÍGUEZ  
 Università di Bologna/ Universidad de Granada

## 1. LA INFLUENCIA ESCONDIDA DE LA ARQUITECTURA

### ¿Por qué educar a su esencia?

Pasamos más del 90% de nuestra vida en espacios ideados, proyectados y realizados por arquitectos: desde la casa donde habitamos o el lugar donde estudiamos o trabajamos, hasta el parque donde nos relajamos.

Los espacios donde vivimos afectan de continuo, positiva y negativamente, al desarrollo del individuo y a veces lo hacen sutilmente, sin percatarnos de ello. La arquitectura influye en nosotros, de manera física y psicológica como demuestran los casos límites de los enormes barrios de la Moscú soviética o las prisiones de Guantánamo.

*“La forma no es el principio del trabajo del arquitecto, sino el resultado”*  
 (Ludwig Mies van der Rohe)<sup>1</sup>.

El proyecto arquitectónico nace de un estudio minucioso del lugar, del entorno social, natural y cultural, de las necesidades programáticas y de las de los propios usuarios. Cada arquitecto, subjetivamente, parece transmitirnos algo: percepciones y sensaciones que él nos invita a asimilar de forma inconsciente, en mayor o menor medida, utilizando forma, material, luz, sonido...

Se podría decir que proyecta por atmósferas funcionales, situaciones que envuelven un lugar funcional provocando una sensación general determinada. No podemos dejar de percibir las distintas informaciones que la arquitectura emana estimulando nuestros sentidos; somos receptores inconscientes y los niños lo son aún más.

El niño ve la arquitectura y el mundo circundante a través de sus principales herramientas: percepciones, sentimientos, sensaciones y emociones; éstas, a veces, coinciden con las que quiere transmitir el arquitecto y otras muchas son completamente diferentes. Esto es un posible riesgo para los niños y a la vez un estímulo creativo .



Fig.1. Robert Doisneau, ScrappedCar, 1952.

Si las obras tienen que ser proyectadas para sus usuarios, ¿por qué en la mayoría de los casos se suele tener en consideración solamente a los adultos?

*“¡Pobre Alicia!, se había olvidado la llavecita de oro y cuando volvió a la mesa para recuperarla, descubrió que no era posible alcanzarla. Intentó con ahínco trepar por una de las patas de la mesa, pero era demasiado resbaladiza. Entrar en el jardín era ahora más difícil que nunca.”* (Alicia en el País de las Maravillas)<sup>2</sup>.

En el mundo real los niños prueban la misma frustración de Alicia, cuando prácticamente ninguna de nuestras obras arquitectónicas alimentan sus necesidades, obligándolos a vivir en espacios no pensados para ellos, sino para adultos. Son conscientes de tener un problema, pero no consiguen identificarlo y ponerlo en palabras para poder explicarlo a los demás; este sentimiento de impotencia puede afectar al comportamiento y sobre todo al desarrollo plástico. Un niño en lugares comunes como su casa o su escuela, puede sufrir sus primeras incomodidades no encontrando un espacio que sienta verdaderamente suyo; a veces son culpables las simples dimensiones físicas de una habitación, como las de un pasillo, que pueden llegar a ser absolutamente desproporcionadas para él: *“para personajes que miran con ganas de ver desde 85 cm del suelo, y cuyo radio de acción táctil no supera el metro quince de altura”*<sup>3</sup>.

Es necesario proporcionarle ese lugar estimulante y respirable que pueda ser tocado y explorado por todos sus sentidos, permitiendo a su identidad todavía inmadura, revelarse y crecer fuerte. Sí la arquitectura más cercana nos sigue afectando continuamente desde que somos niños, con consecuencias imprevisibles, ¿cuál es el espacio ideal para nuestro desarrollo?

Es un espacio que acompañe nuestras inquietudes o que pueda llegar a estimularlas, un espacio curioso como nosotros. Una buena arquitectura es como un buen profesor, nos conoce, se adapta a nuestra forma de ser, es un elemento en el cual confiar, no tiene miedo al cambio y a la experimentación, sin olvidarse de mimarnos y acompañarnos en nuestro crecimiento.

Esta es la arquitectura ideal, parangonada al profesor ideal.

## 2. ARQUITECTURA INACABADA

Desde siempre el hombre tiene una tendencia innata a la adaptación, pudiendo virtualmente concebir como casa cualquier tipo de lugar. Posee la tendencia innata a habitar.

*“El hombre es un animal que no solo se refugia sino que se hace una casa”* (S.E.Rasmussen)<sup>4</sup>.

Nuestra casa, aun en el caso de que no esté pensada para nosotros, podría llegar a ser la mejor casa del mundo; el concepto de home sweet home entra siempre en vigor después de una operación de personalización del lugar y del tiempo necesario para que se forme un legado entre nosotros y nuestro hábitat. Nos acostumbramos y adaptamos a los sitios en que vivimos y una vez organizado el espacio, podemos transcurrir meses o años viviendo en el mismo lugar con la misma configuración. Otras veces, por ejemplo cuando sufrimos un pequeño cambio de nuestro estado personal, reorganizamos nuestros espacios, desplazamos muebles, enseres, añadimos puntos de apoyo en nuestra oficina o comemos en sitios diferentes de la casa. También nos ocurre exactamente lo contrario: el mismo cambio de orden y utilización puede inspirarnos un cambio interior. Un lugar con estas características tiene un cierto grado de flexibilidad que suele acompañar la flexibilidad mental de su usuario.

Un espacio no del todo confortable puede llegar a estimular nuestra creatividad mientras uno estrictamente acabado podría no permitirlo. El hombre evoluciona con el tiempo y la casa junto con la arquitectura circundante, tendrían que evolucionar con él, o por lo menos permitirle modificarla y utilizarla de otra forma más adecuada a su nuevo estado.

Una consideración muy simple, pero indudablemente real, es que existen puertas gateras y no puertas para niños.

¿Es más importante el gato?



Fig.2. Slam, Threestyle, Arch 383 Mentmore Terrace, London Fields.

Quizás esa fue la pregunta que movió al estudio londinense Slam<sup>5</sup>, a crear una entrada formada por tres puertas en una, cada una de diferente medida según la edad y el tamaño del usuario.

La arquitectura tendría que crecer junto a su habitante, como un niño, pero no exclusivamente en términos de dimensión, sino de forma de ser, de concebir el mundo.

Mi pensamiento y mi desarrollo como persona adulta tienen también que ver con el tipo de arquitectura que me rodea desde que soy pequeño. Un lugar incomodo, como decíamos, puede estimularme a hacerlo cómodo, pero evidentemente no me permitirá alcanzar nada más; sin embargo, un lugar bien estudiado para mi persona pero no acabado del todo, puede permitir mi desarrollo y mis ganas de seguir buscando.

De igual manera los finales felices son los más aburridos en un cuento; desde hace mucho tiempo están de moda los finales abiertos, y con razón. Por ejemplo, una técnica fundamental en dramaturgia es la del conflicto: la historia avanza hasta que exista un conflicto que el héroe tendrá que resolver. El héroe sin conflictos es un hombre sin sueños.

La arquitectura y la educación siguiendo este paradigma tendrían que estimularnos a querer más, a la búsqueda, al movimiento, tendrían que satisfacer a la otra característica innata que todos tenemos: la curiosidad.

### 3. LA BÚSQUEDA DE LA CURIOSIDAD

El instinto de curiosidad es una actitud natural intrínseca al hombre, que puede provenir de su antiguo pasado animal. Desde siempre experimentamos con gusto la simple acción de sacar la cabeza fuera de la sabana de la cama, para poder mirar a nuestro alrededor con la linda ilusión de estar en un pequeño búnker; aquí, en este lugar casi uterino, el mero hecho de esconderse otra vez bajo la manta, parece implicar directamente el encontrarse fuera de peligro.

El asomarse es un comportamiento ancestral

común a todos, que expresa nuestra eterna dualidad como seres humanos: instinto de autoprotección



Fig.3. Ivan Brodey, Tromsø kindergartens, OECD - Centre for Effective Learning Environment, 2012.

(cerrarse), contra instinto de curiosidad (abrirse).

Miles de objetos y componentes arquitectónicos como la propia ventana, el balcón, el seto del jardín, la cortina, hasta el más clásico hueco de la cerradura, cumplen perfectamente con el papel de consentir la exploración visual del mundo circundante, con un cierto grado de seguridad. Estos tipos de elementos, presentes en todos los edificios, juegan con los conceptos básicos de la curiosidad: el interior y el exterior. Se suele construir acotando espacios de manera que la persona pueda entender como suyo un territorio “interior” diferente del respectivo “exterior” que pertenecerá a alguna otra persona. Hace ya años en arquitectura nació una tendencia a invertir estos conceptos desdibujando los límites, creando edificios diferentes en un verdadero juego con el propio espacio.

El concepto de asomarse, evidentemente, hay que interpretarlo no solamente de manera física, es una idea asociada a la arquitectura que quiere expresar el deseo de la exploración; si a través de nuestras acciones conseguimos invitar a ir más allá, a superar la colina para ver que hay detrás, permitiremos tanto a niños como a adultos seguir buscando, seguir creciendo. La

arquitectura resultante será una arquitectura sugerente, con lindes visibles e invisibles, que acompañará a su usuario a lo largo de sus etapas e historia.

Nosotros como ciudadanos comunes, sin el conocimiento profundo de esta materia, no estamos acostumbrados a jugar, a variar, a modificar, por el motivo que estas actitudes llevan en sí el movimiento, la desestabilización, que choca con nuestro miedo y oposición al cambio.

Además, en la tendencia a mezclar el privado (interior) con el público u otro privado (exterior), estos conceptos son rechazados muy frecuentemente por nuestra sociedad que demanda la privacidad como el principio más alto, olvidándose muchas veces de lo público.

Por eso, como profesionales de educación o de arquitectura y como ciudadanos, es necesario que reeduquemos sutilmente al cambio, que fomentemos a no ser cuadrículados, a sentirnos niños con ganas de experimentar.



Fig.4. Kelly Chan, Wheel House, Acrojou Circus Theatre, architizer.com, 2013.

El epicentro de la transformación empezará por nuestra propia casa: si somos capaces de sentirnos libres y jugar con nuestra casa seremos capaces de trasladar la misma actitud hacia fuera, a lugares como el trabajo, la escuela, el espacio público.

Si fotografiásemos nuestra casa en el tiempo veríamos cómo ha evolucionado a nuestra par, y no solo a nuestra par, sino a la par de todos aquellos que la habitan, como hormigas cambiando juntas la orografía del hormiguero. La casa se ha ido forjando entre todos y cuenta la historia de todos, al mismo tiempo y por separado. A través de todo esto no solo se conocerá mejor el mundo casa, sino que nos conoceremos mejor a nosotros mismos y exploraremos nuestras propias posibilidades de cambio en un mundo cambiante. Seremos entes activos.

¿Cuál sería el resultado si aplicásemos estos conceptos a la escuela o a la calle?

¿Qué pasaría si concediésemos a los niños una mayor posibilidad de asomarse al mundo?

¿El ser desde pequeños espectadores privilegiados de nuestras ciudades podría estimularles más fácilmente a entrar en juego, con ganas y sin miedo alguno?

Este cambio sutil, esta apertura mental, podría contribuir a construir un mundo con personas más divertidas, más críticas, más libres.

La búsqueda de la curiosidad, antes que de la felicidad...

La educación a la esencia de la arquitectura resulta ser necesaria y urgente, en primer lugar a través de la formación de los educadores de cualquier campo, que adquiriendo los conocimientos básicos, serán estimulados a actuar y a producir razonamientos críticos personales, buscando lo mejor y la calidad para sus alumnos, sin dejar de ser curiosos.

#### 4. EDUCACIÓN A LA VISIÓN CRÍTICA

Uno de los objetivos más complejo y difícil



de alcanzar en la educación, en cualquier ámbito, es hacer que los estudiantes tengan las herramientas y las experiencias necesarias para ser críticos hacia lo que están aprendiendo. Es un objetivo considerado muchas veces como secundario, pero podríamos llegar a entenderlo como fundamental por su facultad de estimular e involucrar al conocimiento. Llegar a ser crítico hacia un concepto significa haberlo estudiado a fondo en todos sus aspectos y haberlo reelaborado hasta producir una opinión personal.

Por este motivo, alumnos formados y críticos hacia la arquitectura, tendrán más posibilidad de convertirse en futuros ciudadanos conscientes y activos, entendiendo mejor los espacios y sus leyes escondidas.

¿Puede ser la arquitectura la chispa para el cambio revolucionario de la educación?

¿Aula o jaula?

*“El verdadero artista realiza todo su trabajo con la memoria (...) desde la infancia almacena los placeres y terrores, las formas y líneas que ha ido frecuentando. Y con esto, un día, construye una obra”*<sup>6</sup>. Agustina Bessa-Luís

En *“Casa collage, un ensayo sobre la arquitectura de la casa”*<sup>7</sup> los autores nos invitan incluso a inspirarnos en una acción crítica típica del niño: subvertir, usar mal, utilizar una cosa de otra manera de la que estaba prevista (Figura 5). Por este motivo, el espacio bajo



Fig.5. Raffaele Biasco, Tiggiano, 2013.

una mesa preparada para comer, con su mantel puesto casi hasta el suelo, es interpretado por él como un lugar a su medida, diferente del resto de la casa: la luz que atraviesa ligeramente el mantel, el contacto con el suelo y a la vez con la madera de la mesa le sugiere la creación de las historias más fantásticas.

Los niños nos enseñan que existe la posibilidad de transformación del mundo circundante, ellos, ajenos a nosotros, van modificando libremente el espacio que les rodea en función a la necesidad.

Son verdaderos maestros en esta materia y aprenderíamos mucho si les dejásemos actuar sin represión y volviésemos a recuperar esta mirada niña.

Sou Fujimoto, arquitecto japonés, nos abre los ojos sobre cómo el mismo concepto de casa sea algo ancestral, del que inspirarnos:

*“El nido y la cueva son formas primordiales de la arquitectura. El nido es un “lugar funcional” configurado de una forma acogedora en beneficio de sus residentes, ya sean personas o animales. Por el contrario, la cueva existe autónomamente, no es una construcción humana, sino un lugar que surge a partir de un fenómeno natural, con independencia de las necesidades o conveniencias de los que la habitan. (...) En una cueva hay superficies cóncavas y convexas, imprevisibles contracciones y expansiones. Las depresiones de la caverna parecen apropiadas para dormir, su altura es adecuada para comer, o los recovecos pueden ser pequeños recintos de intimidad. En vez de tratarse de un funcionalismo autoritario, en la cueva estamos ante un lugar que puede estimular y facilitar distintas actividades. Los seres humanos pueden descubrir aquí nuevos usos cotidianos”*<sup>8</sup>.

El nido nace configurado de forma acogedora mientras la cueva es un espacio que hay que explorar para poder encontrar el propio confort interno. Sou Fujimoto prefiere este segundo lugar donde la gente pueda utilizar el espacio de manera creativa, algo entre naturaleza y artefacto. El niño se encuentra en una situación muy peculiar, sí, vive en un nido, pero en un nido hecho por adultos exclusivamente para adultos. Para él, este nido es más similar a una cueva que lo obliga a explorar, buscando recovecos y espacios adecuados a sus necesidades.

*“La cueva está llena de posibilidades de descubrimientos fortuitos. La arquitectura del futuro debería parecerse más a las cuevas que a los nidos. No obstante, el problema está en que la cueva es una formación natural geológica, una realidad ajena al ser humano. ¿Son posibles las “cuevas artificiales” en una “arquitectura creada por el hombre”? el gran enigma es si seremos capaces de crear algo que carece de intención o la trasciende”.*

Arquitectos y educadores juntos pueden llegar a proyectar esta cueva, estímulo de creatividad futura. El diálogo y debate en cuestiones arquitectónicas y urbanísticas no puede ser acotado exclusivamente a los profesionales de la edificación, sino tiene que alargarse e incluir a educadores y ciudadanos.

## **5. UNA RESPONSABILIDAD COMÚN: GENERADORES DE PATRIMONIO**

Cuando estudiamos tanto una civilización pasada como una actual, empezamos casi siempre por su arquitectura porque tiene una relación directa y recíproca con ella; en ella encontramos casi todos los elementos que constituyen el Patrimonio de un pueblo, de hecho, alrededor de diferentes obras arquitectónicas se han producido diferentes cambios en la cultura y en la visión del mundo.

Normalmente solemos entender como elementos patrimoniales algo pasado y que todavía permanece, como recordatorio de nuestros avances y también de los errores que no deberíamos repetir. Pero a diferencia de la Historia que ya ha ocurrido, que es “estática” y no cambia, la Cultura está en continua evolución y cometeríamos un grandísimo error entendiendo como Patrimonio solo algo nacido hace tiempo.

Como afirma Víctor Pérez Escolano, nuestro tiempo es igual de valioso que aquello pasado y hay que superar la concepción patrimonio=antiguo, porque hay muchísimas obras, oficios, rituales y lenguajes contemporáneos que merecerían ser entendidos como patrimonio.

La arquitectura es el contenedor primario de la identidad de un pueblo y la educación es lo que nos permite discernir entre lo que queremos ser y no queremos ser. En sí mismas, arquitectura y educación atesoran y promueven todo tipo de elementos patrimoniales, y a través de ellas se podría llegar a imaginar, con dimensión patrimonial, incluso algo futuro.

No hablemos solo de patrimonio pasado o de patrimonio contemporáneo, tenemos en nuestras manos la capacidad de generar hoy patrimonio futuro.

Por este motivo entendemos que el arquitecto y el educador tienen más cosas en común de lo que se suele pensar: ambos trabajan en el inmediato y tienen una enorme responsabilidad sobre el mañana; el problema es que casi nunca las dos figuras parecen darse cuenta de ello. Los primeros proyectan, en muchas ocasiones, sin pensar en las repercusiones futuras, y los segundos, a partir de los educadores infantiles, no suelen tener consciencia del alto valor de su propio trabajo, cosa que les permitiría restituir la justa dignidad que se merece el oficio, y que desde hace algún tiempo nos cuesta reconocer. La indignación de este periodo tiene que dejar paso al dignificar.

Arquitectos y educadores tienen en su mano el respeto, la protección y la posible producción de futuro patrimonio.

Con este trabajo se quiere ampliar este diálogo no solo a estas dos figuras, sino también a los mismos ciudadanos, como protagonistas del Patrimonio de una ciudad, para poder hacerlos críticos y activos en el replanteamiento de sus espacios.

Es fundamental educar a la esencia de la Arquitectura, para poder comprender las leyes no escritas que afectan a nuestro estado de ánimo junto al de nuestros niños; para poder detener los problemas concretos derivados de los espacios donde vivimos y saber valorar sus oportunidades y sus puntos fuertes. Y para entender mejor las obras del pasado que velan nuestro Patrimonio Cultural y los espacios donde la Cultura no solamente se halla sino se vive.

## NOTAS

<sup>1</sup> MIES VAN DER ROHE, Ludwig. A (Aquisgrán, Alemania, 27 de marzo de 1886 – Chicago, Illinois, 17 de agosto de 1969).

<sup>2</sup> CARROL, Lewis. *Alicia en el País de las Maravillas*, ilustraciones John Tenniel, 1865.

<sup>3</sup> ARROYO, Eduardo. *La estatura de lo pequeño*. Review, laboratorio de arquitectura.

<sup>4</sup> RASMUSSEN, Steen Eiler. *La Experiencia de la arquitectura: sobre la percepción de nuestro entorno*. Reverte, 2004.

<sup>5</sup> SLAM, Threestyle, Arch 383 *Mentmore Terrace*, London Fields.

<sup>6</sup> BESSA-LUÍS, Agustina. “Contemplación cariñosa de las Angustias”, ed. Cuatro, 2004. En: MARTÍ ARÍS, Carlos. “Tres paseos por las afueras”. En: MARTÍ ARÍS, Carlos; ARNUNCIO, Juan Carlos; SOSA, José Antonio y VALERO RAMOS, Elisa. *Incursiones arquitectónicas*. Granada: Editorial UGR, 2009 pág. 24.

<sup>7</sup> MONTEYS, Xavier y FUERTES, Pere. *Casa Collage: un ensayo sobre la arquitectura de la casa*. Barcelona: Editorial Gustavo Gili, 2001, pág. 32.

<sup>8</sup> FUJIMOTO, Sou. *Futuro Primitivo* (Primitive future), 2008-2010.

<sup>9</sup> *Ibidem*.



## EL PATRIMONIO ARQUITECTÓNICO COMO TERRITORIO OPERATIVO DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA. EL CASO DE LOS POBLADOS DIRIGIDOS DE MADRID, 1957-1963

**ANA MARÍA GONZÁLEZ-BENITO y JOSÉ MANUEL CALVO DEL OLMO**

**Universidad Nacional de Educación a Distancia /Universidad Politécnica de Madrid**

La idea de patrimonio arquitectónico ha ido evolucionando a lo largo del tiempo. De una consideración centrada casi exclusivamente en la conservación de aquellos elementos singulares que, generalmente por su carácter emotivo-simbólico, merecían ser preservados, hemos avanzado hacia planteamientos más elaborados y complejos que ligan el valor de una obra con su capacidad de transmitir las circunstancias materiales, sociales y culturales de un período histórico determinado.

En el terreno de la arquitectura, esta aproximación a la idea de patrimonio ha ampliado los criterios a la hora de establecer qué edificaciones merecen tal valoración. Si hasta hace muy poco tiempo, solo recibían la consideración de patrimonio

aquellas construcciones antiguas cuyo valor de uso era prácticamente inexistente, en los últimos tiempos esto ha cambiado sustancialmente. Un ejemplo claro son las corralas madrileñas, que ya forman parte de nuestro patrimonio histórico y cultural.

Frente al palacio, el templo o la catedral, construidos para perdurar por el patrimonio contemporáneo tiene un carácter menos determinista. Su valor es reconocido a posteriori, tras alcanzarse un amplio consenso social en torno al mismo. Se puede decir, por tanto, que actualmente el patrimonio “no nace, se hace”, y así tenemos realizaciones que no se pensaron con el objetivo de perdurar pero que han sido reconocidas posteriormente como bienes a proteger.



Fig. 1. Izda.: Laboratorios 'Jorba', Fisac. 1965-67. AV Monografías (Madrid), 101 (2003), pág. 79. Dcha: Pabellón de España para la Exposición Internacional de 1958, Corrales y Molezún. 1958. Pabellón de Bruselas '58, Corrales y Molezún. Madrid: Ministerio de Vivienda, 2005, pág. 101.

Los centros escolares cumplen una función crucial en la transmisión de estos planteamientos a las nuevas generaciones a fin de garantizar la conservación del patrimonio arquitectónico contemporáneo. No podemos permitir que vuelvan a ocurrir hechos como la demolición de los laboratorios ‘Jorba’, de Fisac, o el abandono del pabellón español en la Exposición Internacional de Bruselas de 1958, proyectado por Corrales y Molezún (Fig. 1).

En el ámbito de la arquitectura residencial esta situación es especialmente delicada pues, si es frecuente que la propiedad de los edificios de uso público esté en manos de instituciones estatales, los inmuebles residenciales pertenecen mayoritariamente a privados o entidades financieras, de forma que resulta mucho más complejo establecer mecanismos de protección compatibles con los derechos de propiedad que establece la ley.

En España contamos con un amplísimo catálogo de edificaciones y conjuntos residenciales que merecen el reconocimiento de patrimonio común y, en consecuencia, deben ser conservados. Aunque la lista es muy extensa, en este artículo vamos a analizar un conjunto de barrios de vivienda social construidos en Madrid entre 1956 y 1963 bajo la denominación de “Poblados Dirigidos de Renta Limitada”. Con la aparición de estos proyectos, la arquitectura residencial española recuperó décadas del retraso que acompañó a la Dictadura –empeñada durante demasiado tiempo en arrojarse con estilos tan trasnochados como sus bases ideológicas– y se incorporó, ya plenamente, al discurso de la Modernidad.

Aunque se trata, en todos los casos, de modestos conjuntos de vivienda social, tuvieron un papel protagónico en la recuperación de la arquitectura moderna en la España de los años cincuenta. Así lo señalan críticos de reconocido prestigio como Fernández-Galiano que los sitúa como la primera experiencia moderna de la arquitectura residencial española<sup>1</sup>; Moneo al apuntar que “la primera serie de poblados se puede entender dentro de la órbita del Movimiento Moderno, una continuación tardía en España de la obra de Oud o Taut”<sup>2</sup>; o Flores, que llegó a señalar a uno de estos poblados, el de Caño Roto, como

“una de las pocas obras realmente importantes que ha producido la arquitectura española en los últimos lustros”<sup>3</sup>. El consenso, casi unánime, entre los expertos respecto al valor arquitectónico de los Poblados Dirigidos hace imprescindible su catalogación como bienes de interés patrimonial. Es por ello que debe promoverse su difusión para que puedan ser conocidos y reconocidos por la sociedad. A continuación, vamos a realizar un recorrido por estas obras que nos permita conocer su contribución a la arquitectura española en el ámbito de la vivienda colectiva.

A mediados de los cincuenta, y tras más de una década de aislamiento internacional, el régimen franquista inició un proceso de apertura –después de lograr el apoyo tácito de Estados Unidos en un contexto internacional de ‘guerra fría’– que tuvo su reflejo también en el campo de la arquitectura<sup>4</sup>.

Coincidiendo con ese incipiente aperturismo, se produjo también un relevo generacional en la profesión de arquitecto. La “vieja guardia” –integrada por los Pedro Bidagor y Muguruza, Víctor D’Ors o Muñoz Monasterio, entre otros– dio paso a una nueva hornada, los primeros titulados de posguerra, que llevaron a cabo lo que Baldellou denomina “la «recuperación de la razón», operada a finales de la década de los 1950”<sup>5</sup>.

Esta generación –a la que pertenecen Sota, Coderch, Romany, Carvajal u Oiza, por señalar sólo a algunos de ellos– tuvo que afrontar la masiva construcción de vivienda pública que el estado se vio obligado a promover para dar respuesta a la descomunal demanda de alojamiento generada por los masivos procesos migratorios del campo a las ciudades que tuvieron lugar desde el comienzo de la década de los cincuenta. Esta situación tuvo una especial incidencia en Madrid, donde, según datos oficiales, la demanda de viviendas superaba en 1955 las 60.000 unidades<sup>6</sup>.

Para resolver este problema, el Régimen puso en marcha un programa de construcción residencial en Madrid, denominado “Plan para el Tratamiento y Ordenación de la Cintura de la Capital de España”, asignándole su gestión a la Comisaría de Ordenación Urbana de Madrid (COUM), cuyo responsable era entonces Julián Laguna.

Tal y como señala Valero (1956), el plan estaba estructurado inicialmente en cuatro fases<sup>7</sup>: una primera, que consistía en la realización de los llamados “Poblados de Absorción”, cuyo fin era proporcionar una vivienda digna a los habitantes de los núcleos chabolistas; una segunda, que proponía la realización de los “Poblados Dirigidos”, destinados a los inmigrantes que llegaban a la capital; y una tercera y cuarta fases que contemplaban, respectivamente, la construcción de “Nuevos Núcleos Urbanos” y “Barrios Completos o Barrios Tipo” (Fig.2). Estas dos últimas etapas no llegaron a materializarse debido a los cambios legislativos de 1957.

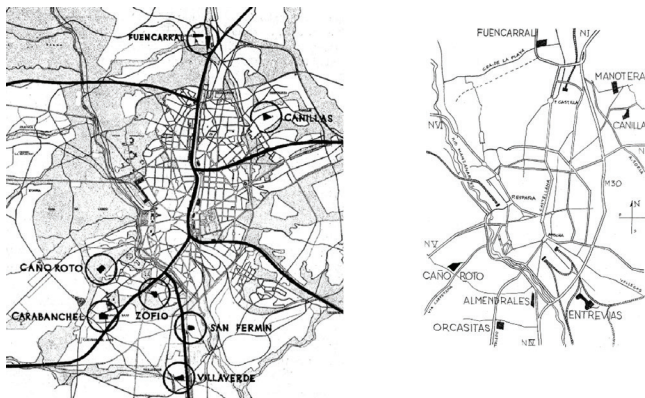


Fig. 2. Izda.: Plano de Madrid con indicación de la ubicación de los ocho primeros Poblados de Absorción, 1956. Revista Nacional de Arquitectura [RNA] (Madrid), 176-177 (1956), pág. 45. Dcha.: Plano de Madrid con indicación de la ubicación de los siete primeros Poblados Dirigidos, 1957. Archivo personal de Vázquez de Castro. Madrid.

Aunque los Poblados de Absorción anticipan ya una cierta voluntad por superar el tradicionalismo dominante en buena parte de la arquitectura residencial anterior, conservaban todavía numerosas reminiscencias del pasado. Sólo el de ‘Fuencarral A’, proyectado por Oiza manifestaba ya un claro compromiso con la Modernidad. Paradójicamente, este proyecto fue señalado por Luis Valero –director del Instituto Nacional de la Vivienda, órgano promotor

de estas actuaciones– como un modelo de referencia al afirmar que “de entre todos los poblados de absorción existe, a nuestra modesta opinión, una auténtica diana en el poblado llamado de Fuencarral A: Su estudio puede ser motivo de muy saludable ejemplaridad”<sup>8</sup>.

Finalizados los ocho primeros Poblados de Absorción dio comienzo, a mediados de 1956, la primera serie de Dirigidos, que se puso en marcha con el de Entrevías. Laguna encomendó a Manuel Sierra, Jaime Alvear y Oiza la redacción de un Plan de Ordenación en el sector en el que iba a ubicarse el proyecto, donde también estaba prevista la construcción de otros tres poblados: dos “de absorción” y uno “mínimo”.

Ante la urgencia del encargo –cuyo propósito era eliminar los núcleos chabolistas existentes en la zona del Pozo del Tío Raimundo–, los arquitectos desarrollaron unas soluciones tipológicas muy parecidas a las que Oiza había realizado tanto para el ‘Concurso de Viviendas Experimentales’ –que había finalizado sólo dos meses antes del inicio de este proyecto<sup>9</sup>– como para el Poblado de Absorción de Fuencarral A. Sin embargo, el modelo de Entrevías presentaba un cambio sustancial en relación a los anteriores pues invertía la organización de la casa. En este caso, el patio estaba situado delante de la fachada principal –y no detrás, como en los tipos precedentes–, de manera que funcionaba como un vestíbulo exterior y obligaba a que el acceso a la vivienda se produjera directamente a través del cuarto de estar. Esta disposición constituye una ruptura con la vivienda mediterránea tradicional, en la que el patio ocupa una posición interna, y vincula a este modelo con las casas suburbanas de raíz anglosajona, cuyos patios están vinculados generalmente a la calle, que Oiza visitó durante su estancia en EEUU. Por lo demás, el poblado de Entrevías supuso la aplicación radical de las recetas racionalistas del periodo de entreguerras en el diseño urbano.

Poco después del inicio de Entrevías se pusieron en marcha otros cuatro Dirigidos: dos de ellos ubicados en la zona norte de la ciudad: Canillas y Fuencarral; y otros dos en el sur: Orcasitas y Caño Roto. Los poblados del norte fueron adjudicados, respectivamente, a Luis Cubillo y a José Luis Romany mientras que los del sur fueron encargados al equipo que en aquel entonces

formaban Antonio Vázquez de Castro, José Luis Íñiguez de Onzoño, Rafael Leoz y Joaquín Ruíz Hervás. Aunque inicialmente estos cuatro arquitectos asumieron la realización de los dos proyectos de manera conjunta, finalmente se repartieron los proyectos, quedándose Leoz y Ruíz Hervás con Orcasitas y Vázquez e Íñiguez con Caño Roto.

A diferencia de Entrevías, cuyo tejido residencial estaba conformado únicamente por agrupaciones de casas bajas, los siguientes poblados combinaban ya la vivienda unifamiliar con la edificación en altura: bloques de cuatro o cinco plantas y, aunque no en todos los casos, torres<sup>10</sup>.

Fuencarral resulta directamente de la combinación de estos dos tipos edificatorios básicos: la casa-patio de dos plantas, a la que también se accede a través del jardín; y el bloque en altura. Como la parcela en la que está ubicado este poblado presentaba unas condiciones topográficas muy adversas –con desniveles muy acusados y una fuerte pendiente descendente hacia el sur–, Romany tuvo que ubicar estratégicamente cada uno de los tipos para completar todo el programa residencial. El arquitecto dispuso una serie de bancadas paralelas a las curvas de nivel sobre las que fue situando bloques de viviendas pasantes de cinco plantas cuyas fachadas mantienen las orientaciones norte-sur; ocupó la zona más elevada de la parcela con bloques del mismo tipo pero orientados en sentido este-oeste para conseguir de esta forma un mayor aprovechamiento del suelo; y en el espacio restante organizó las viviendas unifamiliares en hileras que, en función de su ubicación, mantienen la horizontalidad o se van escalonando para adaptarse a la pendiente.

Igual que Fuencarral, el poblado de Canillas también se configuró a partir de la combinación de viviendas unifamiliares con patio y bloques, en este caso de cuatro plantas, pero con una variación tipológica más amplia. Si bien es cierto que este núcleo dispone de un único modelo de casa unifamiliar, encontramos tres tipos diferentes de bloques: uno de ellos tiene una estructura de muros de carga perpendiculares a la fachada, lo que condiciona significativamente la organización interna de las viviendas; mientras que los otros son bloques de doble crujía, con fachadas portantes y una línea de carga en la parte central de

la planta, que ofrecen una mayor flexibilidad en la distribución del programa residencial. Además, y este es el gran hecho diferenciador de este caso, Canillas incorpora la torre, de doce plantas, al catálogo de tipos. Este elemento permite incrementar significativamente la densidad del conjunto sin perjudicar la calidad del espacio urbano pues las cinco torres que finalmente se construyeron –en el proyecto original eran siete– están hábilmente situadas en el borde norte de la parcela, evitando así que arrojen sombra sobre las edificaciones próximas.

Aunque tanto Fuencarral como Canillas despiertan un notable interés, los otros dos poblados coetáneos, Caño Roto y Orcasitas, son los ejemplos paradigmáticos de esta primera serie de Dirigidos; no solo porque presentan las soluciones tipológicas más elaboradas y complejas –especialmente en el caso de Caño Roto– sino, y sobre todo, por la radicalidad de sus planteamientos urbanos.

Orcasitas se posiciona claramente en el debate sobre diseño urbano que estaba muy presente en aquel momento. Por un lado, su estructura viaria reproduce, casi de manera literal, los esquemas en forma de «espina de pez» que Hilberseimer estaba planteando por entonces en EEUU. Y, por otro, en la manera de organizar la edificación se advierten vínculos evidentes con los desarrollos residenciales que Van den Broek y Bakema estaban proyectado casi en las mismas fechas. De hecho, la forma en que se disponen los distintos tipos edificatorios que conforman este poblado se identifica muy claramente con la organización de las manzanas de Klein Driene, un proyecto realizado entre 1956 y 1958 que, sin duda, los autores de Orcasitas tuvieron muy presente (Fig.3). La conexión que Leoz y Ruíz Hervás trazaron entre Hilberseimer y los holandeses dio como resultado una propuesta urbana que aun hoy nos sorprende por su modernidad.

El poblado de Caño Roto –aunque a primera vista no sea tan evidente– parte del mismo criterio generador que el de Orcasitas: la subordinación de la tipología a la morfología urbana. Si en los dos Dirigidos del norte veíamos que los mismos tipos edificatorios aparecen en situaciones urbanas y orientaciones diferentes, lo que nos indica que su ubicación se fue adaptando a las condiciones de la parcela y del programa; en los del sur



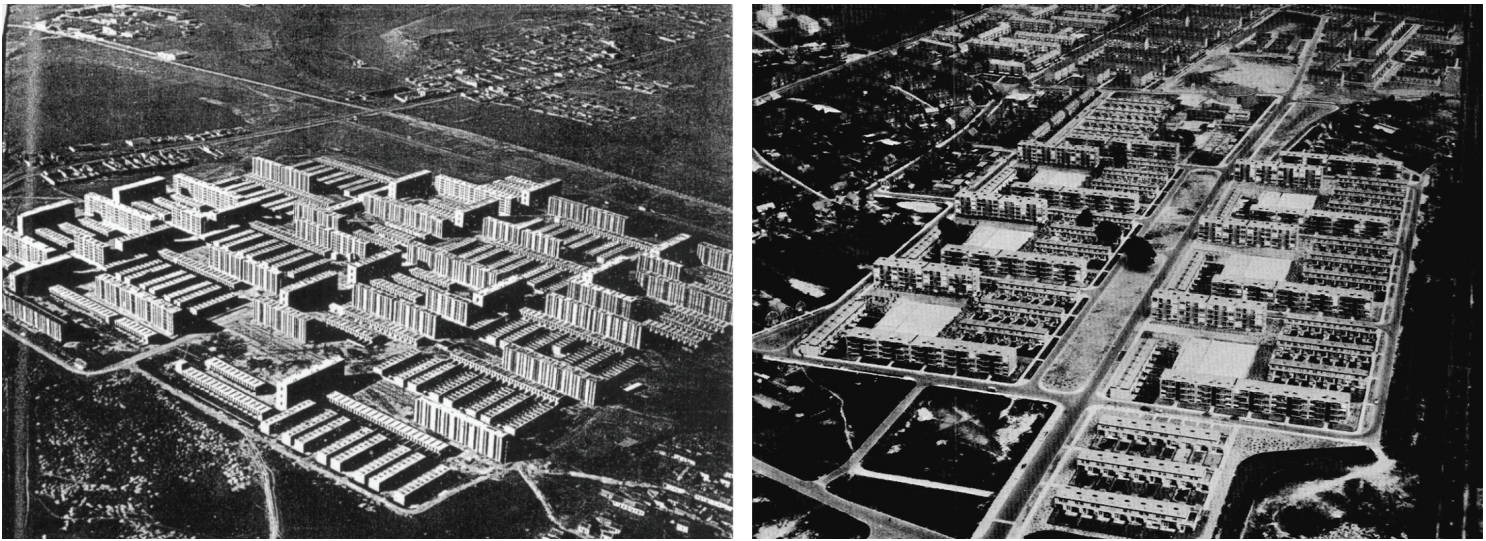


Fig. 3. Izda.: Poblado Dirigido de Orcasitas, Leoz y Ruiz Hervás. Vista aérea. 1957-1966. La ciudad jardín. Madrid: Adir Ediciones, 1981, pág. 39. Dcha.: Klein Driene, Van den Broek y Bakema. Vista aérea. 1956-58. Housing in Europa, prima parte 1900-1960. Bologna: Edizioni Luigi Parma, 1964, pág. 245.

cada uno de los tipos está diseñado para desempeñar un papel específico en la trama urbana.

Pero a diferencia de Orcasitas, cuya parcela era una planicie que permitía una total libertad en la disposición de los edificios, el solar de Caño Roto presentaba unas condiciones muy adversas: un contorno muy irregular –que impedía establecer alineaciones– y una acusada pendiente descendiente hacia el sur. Esto obligó a los arquitectos a desarrollar un elevado número de tipos residenciales diferentes que les permitieran resolver la amplia casuística de situaciones topográficas y urbanas del emplazamiento (Fig.4). Así, este poblado se convirtió en un laboratorio tipológico que produjo algunos de los modelos de vivienda más brillantes, no sólo entre los Dirigidos, sino sobre el conjunto de las actuaciones públicas realizadas en la época. Sin embargo, aunque Caño Roto constituye una de las mayores aportaciones a la tipología residencial; su mayor contribución, aquello que lo situó, en palabras de Fullaondo, como “la obra cumbre de la experiencia social madrileña”<sup>11</sup>, fue la radical correspondencia entre el diseño y ubicación de cada uno de sus tipos edificatorios y la morfología del conjunto. Es decir, la organización de las edificaciones del poblado responde a una estrategia integral cuyo objetivo es la construcción entorno urbano unitario.

Con los cinco primeros Poblados Dirigidos ya

en desarrollo, la Comisaría adjudicó el de Manoteras, situado al noreste de la capital, a un grupo de arquitectos encabezado por Manuel Ambrós Escanellas. En este

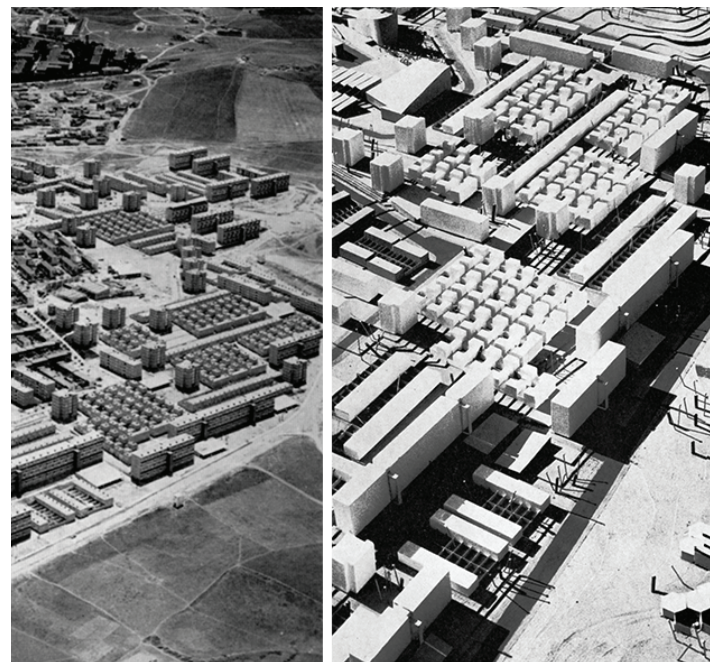


Fig. 4. Poblado Dirigido de Caño Roto, Vázquez de Castre e Íñiguez de Onzoño. Vista aérea (izda.) y maqueta (dcha.). 1957-63. Archivo personal de Antonio Vázquez de Castro. Madrid.

caso, Laguna escogió a un técnico cuyo perfil era notablemente distinto respecto de los anteriores: muy vinculado a la Administración y con una amplia

trayectoria en la obra oficial<sup>12</sup>. En el diseño de Manoteras, los proyectistas siguieron estrictamente el esquema de bloques de doble crujía, de cinco plantas en este caso, y casas unifamiliares con patio. De los cuatro tipos que conforman este barrio, el más interesante es la vivienda unifamiliar en dúplex a la que se accede a través de un porche que, a su vez, conecta el patio con la calle, convirtiéndolo en un lugar más urbano.

Aunque, en líneas generales, los modelos residenciales de este poblado son aceptablemente buenos, su ordenación urbana es, por el contrario, mucho más cuestionable. La disposición de los edificios responde al único criterio de lograr un mayor aprovechamiento del suelo, sin tener en cuenta otros factores como la orientación, la unidad del tejido urbano así como la configuración de espacios de uso colectivo; aspectos que están presentes en los otros Dirigidos y que aquí parecen haberse dejado a un lado.

Finalmente, en 1959 se inició Almendrales, que completaba la primera serie de Dirigidos. Este proyecto fue encargado de un equipo de arquitectos formado por Corrales, Molezún, Carvajal y García de Paredes, que entonces eran conocidos como el «equipo de Bretón de los Herreros», por tener todos ellos su despacho en esa calle.

Aunque Almendrales forma parte también de los Poblados Dirigidos de Renta Limitada, presenta diferencias sustanciales respecto a sus antecesores. Por un lado, contó para su realización con unos márgenes presupuestarios mucho más elevados que el resto<sup>13</sup>, lo que permitió a los arquitectos diseñar los modelos residenciales con mucha más holgura. Y, por otro, este núcleo no se formó ya a partir de la combinación de los dos tipos básicos que aparecen en los demás. La vivienda unifamiliar tiene aquí una presencia meramente testimonial, limitándose a un par de agrupaciones ubicadas en la zona central del barrio, y la colectiva no se agrupa en bloques sino en torres de seis plantas que se distribuyen por toda la parcela y conforman la morfología del barrio (Fig. 5).

Así pues, si atendemos a su tejido urbano, este poblado –que es el último de la primera etapa– se sitúa en las antípodas del primero. Mientras que Entrevías está formado por agrupaciones de casas bajas que se disponen sobre una trama ortogonal isotrópica; Almendrales, por el contrario, está constituido mayoritariamente por edificaciones en altura que se disponen en anillos concéntricos cuyo origen es la plaza comercial ubicada en el centro de gravedad de la parcela, lo que establece una jerarquía muy clara en el tejido.

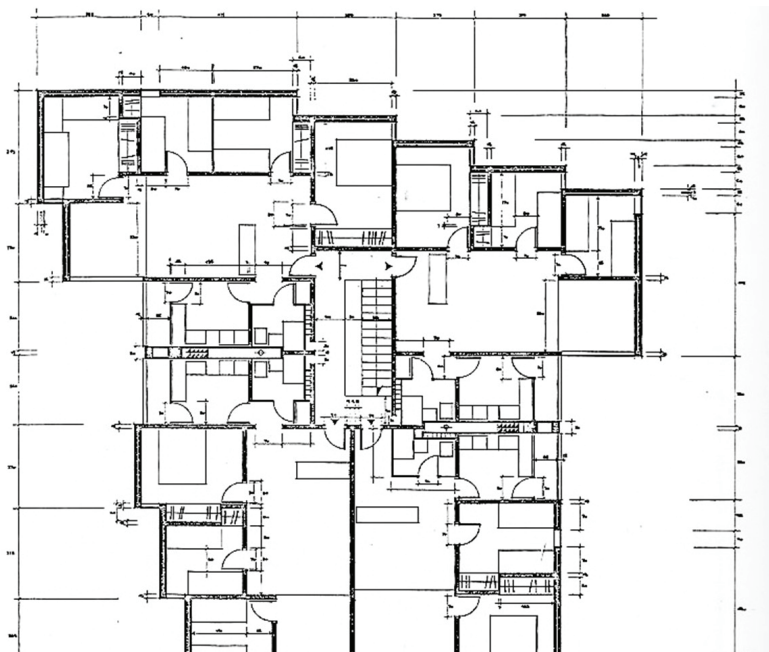
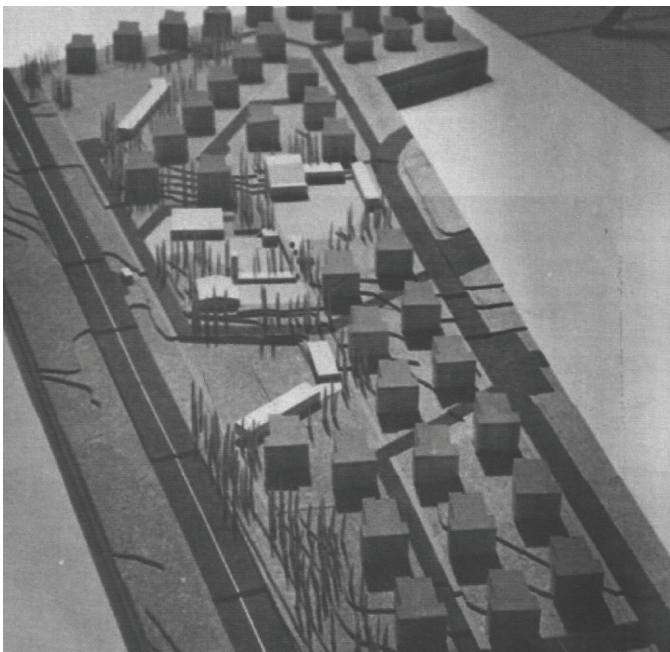


Fig. 5. Poblado Dirigido de Almendrales, Corrales, Molezún, Carvajal y García de Paredes. Maqueta (izda.) y planta tipo de la torre (dcha.). 1959-66. Izda.: Archivo personal de José Antonio Corrales. Dcha.: La quimera moderna. Los poblados dirigidos de Madrid en la arquitectura de los 50. Madrid: Hermann Blume, 1989, pág. 150.

Pese a las notables diferencias existentes entre los siete Dirigidos de la primera serie, éstos constituyen, en conjunto, el mayor avance en la recuperación de la tradición moderna en la arquitectura residencial española, abandonada tras la derrota de la II República a manos del fascismo.

Sin embargo, la aparente superación del retraso histórico en el campo de la vivienda social se quedó en un fugaz espejismo. Y es que a finales de 1957, coincidiendo con el inicio de las actuaciones de Poblados Dirigidos, el gobierno recién nombrado por Franco –formado mayoritariamente por tecnócratas vinculados al Opus Dei– tomó una serie de medidas de liberalización económica que en materia de vivienda condujeron a la sustitución progresiva de la promoción pública directa por la subvención estatal al sector privado, para que fuera éste quien acometiera la construcción de la vivienda obrera; a cambio, por supuesto, de cuantiosos beneficios.

Estos cambios legislativos tuvieron graves consecuencias en las actuaciones realizadas después de su entrada en vigor. Mientras que en las promociones llevadas a cabo por los organismos públicos habían trabajado arquitectos avalados por una brillante trayectoria profesional como Cabrero, Oíza, Sierra, Romany, Cubillo, Leoz, Manzano Monís, Vázquez de Castro, y un largo etcétera; las grandes inmobiliarias privadas dejaron de contar con los mejores proyectistas del país al encargar sus promociones. Esto condujo a un progresivo abandono de la cultura arquitectónica de debate y reflexión en torno a la vivienda y a la ciudad que se había consolidado en la década de los cincuenta.

A partir de entonces, la calidad de la casa, del barrio y del tejido urbano en su conjunto quedó subordinada a intereses particulares y a la obtención de la máxima rentabilidad del suelo.

Es por ello que ahora, cuando estamos constatando en toda su crudeza las desastrosas consecuencias de esta manera de proceder, resulta más necesario que nunca recuperar y analizar las ideas, los planteamientos y regulaciones que permitieron el desarrollo de propuestas como los Poblados Dirigidos. Y es que el interés de estas actuaciones no está tanto en lo que son sino en lo que representan, dado que

constituyen el testigo material de que una planificación urbana que anteponga el beneficio social al económico no solo es viable, sino que además es deseable. Esta es la razón fundamental que justifica su conservación, y la de otras muchas obras, a las que desde visiones más tradicionales no se les reconocería el derecho a ser protegidas. De ahí, la necesidad de defender una concepción del patrimonio no como algo estático sino como algo dinámico, que responde a los valores y objetivos de la sociedad en cada tiempo.

Así pues, es imprescindible consolidar y transmitir este tipo de posicionamientos en torno a la idea de patrimonio, una labor en la que los centros de enseñanza desempeñan un papel fundamental. Para trasladar al conjunto de la sociedad esta nueva concepción de patrimonio arquitectónico como recurso didáctico, es imprescindible potenciar su importancia a través de la enseñanza, en todos sus niveles. Debemos elaborar colectivamente un mosaico con todas las referencias arquitectónicas de interés que sirva de guía para conformar un nuevo marco de análisis capaz de aclarar el concepto de patrimonio arquitectónico en el panorama actual.

Con este artículo se pretende contribuir a la creación de ese nuevo marco alumbrando la existencia de un conjunto de proyectos necesarios para comprender los vínculos entre la ciudad y los modos de vida pasados, presentes y futuros.

## NOTAS

<sup>1</sup> FERNÁNDEZ-GALIANO, Luis, ISASI, Justo y LOPERA, Antonio. *La quimera moderna. Los poblados dirigidos de Madrid en la arquitectura de los 50*. Madrid: Hermann Blume, 1989.

<sup>2</sup> *Ibidem*, pág. 109.

<sup>3</sup> FLORES, Carlos. “El poblado de Caño Roto”. *Hogar y Arquitectura* (Madrid), 54 (1964), págs. 35-38 (pág. 35).

<sup>4</sup> Se pueden destacar tres obras que ponen de manifiesto el cambio de mentalidad operado en el régimen franquista: El edificio de sindicatos (1949-1955), realizado por Aburto y Cabrero, que fue el primer edificio simbólico construido en Madrid que, a pesar de sus reminiscencias monumentalistas, manifiesta ya una indiscutible modernidad; el Gobierno Civil de Tarragona (1954-1957), de

Alejandro de la Sota; y el Pabellón de España en la Exposición Universal de Bruselas de 1958, de Corrales y Molezún, que confirma la adopción de la arquitectura moderna como imagen del país, no sólo en el ámbito nacional sino también en el exterior.

<sup>5</sup> BALDELLOU, Miguel Ángel. “Neorrealismo y arquitectura. El “problema de la vivienda” en Madrid, 1954-1966”. *Arquitectura* (Madrid), 301 (1995), págs. 20-51 (pág. 20).

<sup>6</sup> SAMBRICIO, Carlos. “El Plan Nacional de la Vivienda de 1955”. En: SAMBRICIO, Carlos (Coord.). *Un siglo de vivienda social 1903-2003*, tomo II. Madrid: Nerea, 2003, págs. 53-55 (pág. 53).

<sup>7</sup> VALERO, Luis. “Los poblados de absorción de Madrid”. *Revista Nacional de Arquitectura [RNA]* (Madrid), 176-177 (1956), págs. 45-65.

<sup>8</sup> *Ibidem*, pág. 48.

<sup>9</sup> Dato tomado de: SÁENZ DE OIZA, Francisco Javier. *Cinco proyectos de vivienda social en la obra de Francisco Javier Sáenz de Oiza*. Madrid: Pronaos, 1996.

<sup>10</sup> En la segunda mitad de la década de los cincuenta aparecieron por primera vez en Madrid las “combinaciones de viviendas unifamiliares en hilera y de bloques de doble crujía”. Este tipo de desarrollos urbanos, que podemos identificar con el “mixed development” (desarrollo mixto) anglosajón, constituyen un camino intermedio entre la “ciudad jardín” popular, rechazada casi de manera unánime por los teóricos del Movimiento Moderno como Gropius, Hilberseimer o Le Corbusier, pero económica de construir y bien anclada en el imaginario social, y la “siedlung” alemana, de bloques exentos y estrechos. Esta combinación permite elevar densidades rompiendo, a la vez, la monotonía de las composiciones estrictas de bloques paralelos.

<sup>11</sup> FULLAONDO, Juan Daniel. “José Luis Íñiguez de Onzoño”. *Nueva Forma* (Bilbao), 37 (1969), págs. 3-35 (pág. 34).

<sup>12</sup> FERNÁNDEZ-GALIANO, Luis, ISASI, Justo y LOPERA, Antonio. *La químera moderna*. Los poblados dirigidos de Madrid en la arquitectura de los 50. Madrid: Hermann Blume, 1989.

<sup>13</sup> ANÓNIMO. “Poblado de Almendrales en Madrid”. *Hogar y Arquitectura* (Madrid), 67 (1966), s/pág.

# LOS ANAGLIFOS COMO MEDIO DE VISUALIZACIÓN TRIDIMENSIONAL EN CLASE: PATRIMONIO HISTÓRICO DE LA CIUDAD DE GRANADA EN 3D

**JOSÉ JUAN CASTRO TORRES**  
**Universidad de Granada**

## 1. INTRODUCCIÓN

El estudio del patrimonio histórico-artístico de la ciudad de Granada es de gran importancia y utilidad para diversas titulaciones universitarias: Arquitectura, Historia del Arte, Derecho, etc. Muchas de sus asignaturas se centran en el estudio de pinturas, frescos, planos, pergaminos, legajos y otros elementos histórico-artísticos plasmados en un plano, que pueden ser estudiados y analizados en clase con una simple copia o proyección, también en dos dimensiones. Sin embargo, en el estudio de construcciones, esculturas, artesonados, detalles arquitectónicos o edificios históricos de especial relevancia (todos ellos de carácter tridimensional) en las áreas de Historia, Arte o Arquitectura, normalmente aparece una limitación, ya que dichas obras aparecen plasmadas en dos dimensiones (fotografías, láminas, proyecciones, etc.), con la consecuente pérdida de información espacial y de su esplendor tridimensional.

Para solventar este problema, se puede recurrir a las salidas o visitas organizadas desde clase, para observar in situ el elemento objeto de estudio, pero estas visitas están limitadas en cuanto a cantidad y participación por parte del alumnado, siendo posible la visita a un número reducido de monumentos, por poca disponibilidad o por no ser posible un número elevado de visitas y salidas de clase que reduzcan el tiempo empleado en el temario de clase.

Otra solución a este problema consiste en valerse de técnicas fotográficas como la fotografía estereoscópica, con la que se obtienen fotografías tridimensionales, que permiten visualizar en todo su esplendor de volumen y profundidad los elementos a estudiar (esculturas, detalles arquitectónicos, edificios, etc.).

En este trabajo se muestra una colección de anaglifos, un tipo concreto de fotografía tridimensional, que se visualizan mediante gafas con filtros rojo-azul. Los anaglifos mostrados corresponden a diferentes monumentos y entornos urbanos de la ciudad de Granada, que permiten trasladar a las clases la información espacial del elemento estudiado.

Una selección con los mejores anaglifos de la ciudad de Granada se presentan en este trabajo, facilitando además la posibilidad de construir unas gafas rojo-azul, a partir de una plantilla, para su correcta visualización.

## 2. METODOLOGÍA

### 2.1. Fotografía estereoscópica y anaglifos

Una cámara estereoscópica es una cámara fotográfica compuesta por dos objetivos, uno desplazado con el respecto al otro una determinada distancia, de tal forma que captan dos fotografías ligeramente diferentes de una misma escena, simulando de este modo la visión binocular gracias a los dos ojos de los que disponemos. La captura de estas dos imágenes (una con cada ojo) permite al sistema visual percibir la escena en tres dimensiones gracias a la estereopsis, entendida como aquella cualidad de nuestro sistema visual que nos permite determinar con gran precisión la estructura tridimensional del entorno que nos rodea, proporcionando una sensación muy real de la profundidad. El estímulo visual que desencadena el fenómeno de la estereopsis es la disparidad, debido precisamente a esa diferencia en las imágenes que capta cada ojo (o cada objetivo, en el caso de la cámara estereoscópica).

Una fotografía estereoscópica, realizada con una cámara estereoscópica (o incluso con una simple cámara) es resultado, por tanto, de realizar dos fotografías de una misma escena desde perspectivas ligeramente diferentes (desplazadas). Este tipo de fotografías se puede presentar al observador de diferentes formas. Una de ellas es mediante un par estereoscópico, que consiste en presentar ambas fotografías una junto a la otra, de modo que con el uso de un estereoscopio, se pueda llevar la imagen de la izquierda al ojo izquierdo y la imagen de la derecha al ojo derecho. El resultado es que el ojo izquierdo sólo ve la imagen de la izquierda y el ojo derecho sólo la de la derecha, de modo que nuestro cerebro fusiona ambas imágenes, percibiendo una sola imagen tridimensional.

El anaglifo es una reproducción de una imagen tridimensional que resulta de superponer las dos imágenes de un par estereoscópico (con una determinada disparidad entre ellas), cada una con una capa de color (normalmente rojo y verde, aunque también rojo y azul o rojo y cian), siendo ambos colores complementarios. Para visualizar en tres dimensiones un anaglifo se necesitan unas gafas con filtros de colores complementarios a las correspondientes imágenes a observar con cada ojo (Figura 1). Por tanto, estas gafas están compuestas por un filtro rojo en la parte correspondiente al ojo izquierdo y otro verde, cian o azul en el ojo derecho. De este modo, el ojo izquierdo, con el filtro rojo, sólo vería la imagen con la capa de color cian, azul o verde, mientras que el ojo derecho, con el filtro cian, verde o azul, vería la imagen con la capa de color rojo.

La técnica para producir anaglifos fue desarrollada en 1852 por el profesor alemán Wilhelm Rollmann<sup>1</sup> y posteriormente adaptada a la práctica por Ducos du Hauron en 1891, superponiendo dos placas fotográficas de colores complementarios<sup>2</sup> (Coe, 1978).

## 2.2. Toma de fotografías tridimensionales

Aunque existen cámaras estereoscópicas, en el presente trabajo se han realizado las fotografías tridimensionales con una cámara réflex digital Canon EOS 650D, con objetivo EF-S 18-135mm (1:3.5-5.6) IS STM, mediante una técnica simple, rápida y sencilla (aunque

para la obtención de buenos resultados se requiere cierta destreza con el uso de la cámara). La técnica consistió en la realización de dos fotografías consecutivas aplicando un desplazamiento horizontal a la cámara (a mayor distancia al motivo a fotografiar, mayor debería ser la separación), que puede ir de 8 a 15 cm. Primero se realizó la fotografía correspondiente al ojo izquierdo y a continuación la correspondiente al ojo derecho. Esta segunda fotografía se realiza una vez aplicado el desplazamiento horizontal a la cámara, manteniendo el mismo encuadre respecto del centro de la fotografía. Por tanto, con estas dos fotografías se tiene el par estereoscópico.

## 2.3. Construcción de los anaglifos

La construcción de los anaglifos se realizó a partir de las dos fotografías de cada par estereoscópico. Se usó el software Anaglyph Maker v1.08 (Takashi Sekitani, Japón), con el que se superpusieron ambas imágenes, dándole una capa de color primario azul a la imagen que finalmente debe percibir el ojo izquierdo, y de color primario rojo a la imagen que percibiría el ojo derecho, resaltando la disparidad entre ambas imágenes y generando así el anaglifo. Para poder ver el anaglifo en tres dimensiones se utilizan unas gafas rojo-azul (filtro rojo para el ojo izquierdo y filtro azul para el ojo derecho).

## 2.4. Construcción de gafas para visualizar anaglifos

Las gafas rojo-azul para visualizar los anaglifos se pueden construir mediante una plantilla diseñada y que se muestra en la figura 1. Para ello, se imprime la página donde aparece la plantilla, en tamaño A4 y papel tipo cartulina (papel de gramaje mayor a 180g/m<sup>2</sup>) para darle consistencia y rigidez a las gafas. A continuación se recortan las tres piezas principales (frontal de la gafa y las dos varillas) siguiendo el contorno de las mismas, y respetando las pestañas que permitirán unir una pieza con otra. Se recortan además las ventanas de las gafas, indicadas en la plantilla. Como filtros de las gafas se podrá usar papel de acetato rojo y azul, disponible en cualquier papelería. Se recorta un trozo de cada color, con la forma de las ventanas de las gafas, pero de un tamaño ligeramente superior, y se procede a pegarlas en la parte posterior de la pieza que constituye el frontal de la gafa (el trozo de papel acetato de color

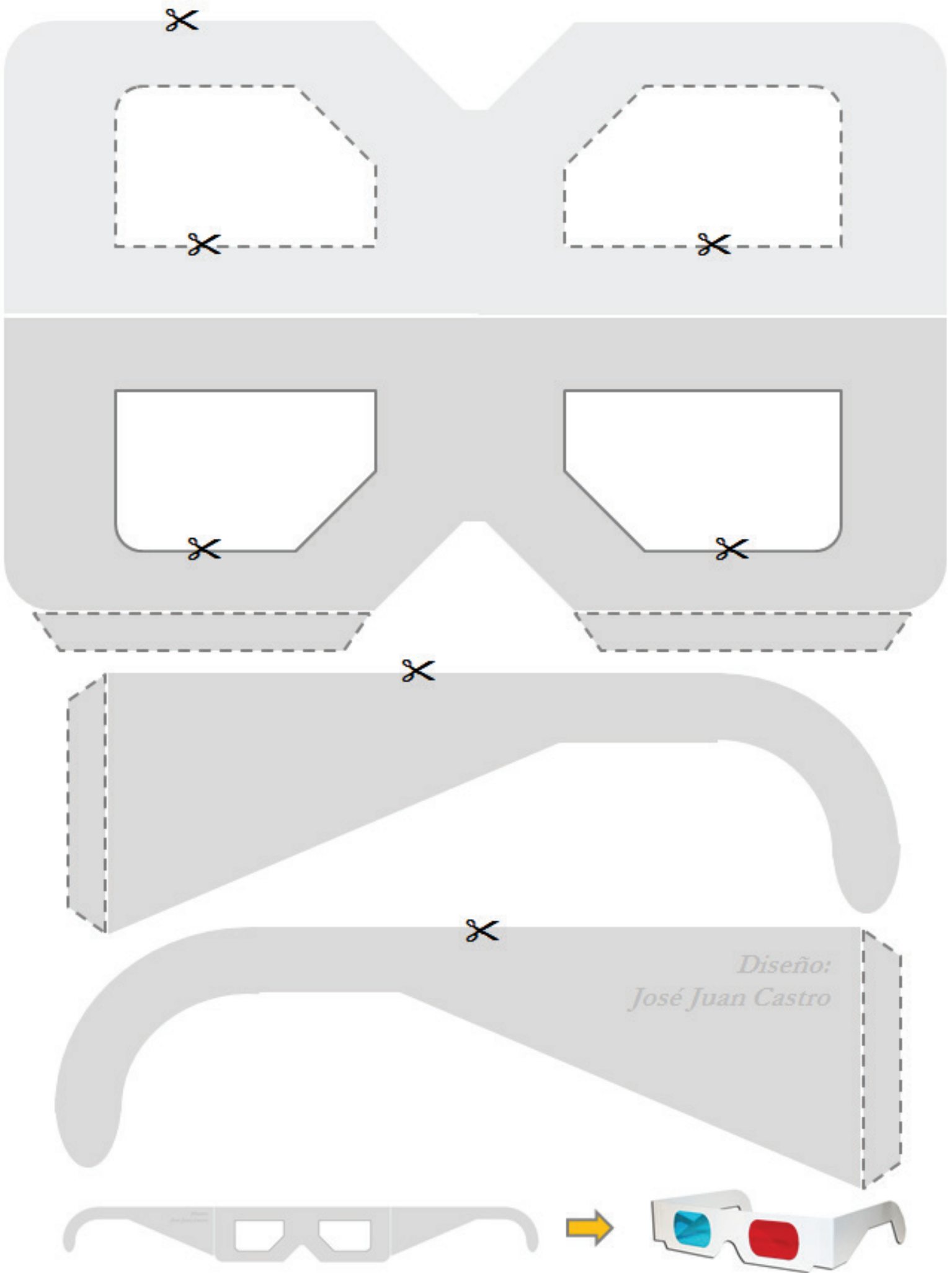


Fig. 1. José Juan Castro Torres. Plantilla para la elaboración de unas gafas rojo-azul para la visualización de los anaglifos. 2013. Proyecto de Innovación Docente 13-38 de la Universidad de Granada (PID UGR 13-38). Granada, España.

rojo en la ventana correspondiente al ojo izquierdo y el azul en el ojo derecho). Esto se hace fijando cinta adhesiva o pegamento de barra en la parte no visible del trozo de papel de acetato que hace la función de filtro de la gafa. Una vez realizado este paso, se dobla la parte superior del frontal de la gafa sobre la inferior y se pegan quedando entre ambas el trozo de papel de acetato (las pestañas inferiores del frontal ayudan a unir las partes superior e inferior). Ver figura 1.

### 3. RESULTADOS

Las figuras 2-10 muestran diferentes anaglifos contruidos a partir de fotografías estereoscópicas realizadas en diferentes edificios y monumentos históricos de la ciudad de Granada. El procedimiento ha sido el descrito en la metodología del presente trabajo. Los motivos a fotografiar han sido diferentes edificios y elementos de interés desde el punto de vista arquitectónico del patrimonio histórico de la ciudad de Granada. La toma de estas fotografías se ha centrado en los Palacios Nazaríes de la Alhambra, las puertas de la Alhambra, el Palacio de Carlos V, la Real Audiencia y Chancillería, el Palacio de la Madraza (la Madraza) y la Casa de los Tiros, una muestra del rico patrimonio histórico-artístico de la ciudad de Granada.

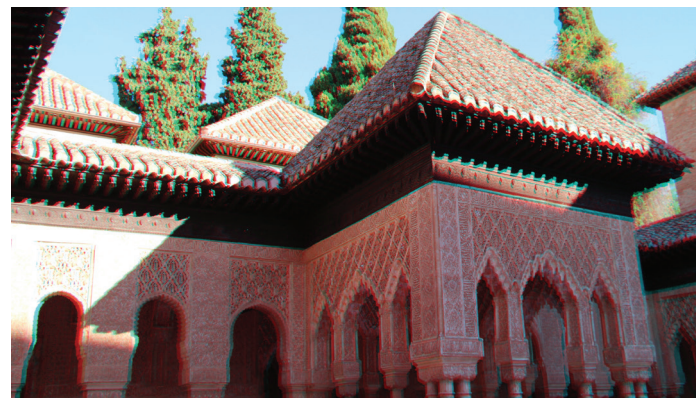
La Alhambra, dada su riqueza artística y arquitectónica, proporciona una interesante colección de motivos a fotografiar en tres dimensiones, especialmente en los Palacios Nazaríes, donde se dan cita mocárabes, yeserías, arcos, pilastras y otros elementos ricos en diversidad de formas y volúmenes. En la figura 2 se aprecia un anaglifo de una parte de la Fuente de los Leones, resaltando dos de los doce leones en mármol blanco que soportan la taza de la fuente, de planta dodecagonal<sup>3</sup>. Esta fotografía de carácter tridimensional, al visualizarla con las gafas rojo-azul, proporciona una intensa sensación de profundidad, regalando al observador la percepción viva del volumen de los leones que en ella aparecen, y de cómo soportan la taza .

Las figuras 3 y 4 son dos anaglifos del Patio de los Leones, resaltando en ellas la disposición de columnas que soportan las pilastras y los arcos calados

junto con la estructura adintelada que las corona<sup>4</sup>. La visualización de estos anaglifos permite al observador diferenciar los distintos planos, a diferentes distancias, que contienen los elementos arquitectónicos que conforman el claustro del Patio de los Leones, llevando al observador a adentrarse en el bosque de columnas y percibiendo el verdadero volumen de los mocárabes y resaltes que adornan los arcos calados.



Fig. 2. José Juan Castro Torres. Anaglifo mostrando un detalle de la fuente central del Patio de los Leones en los Palacios Nazaríes de la Alhambra. 2013. Fototeca del autor. Granada, España.

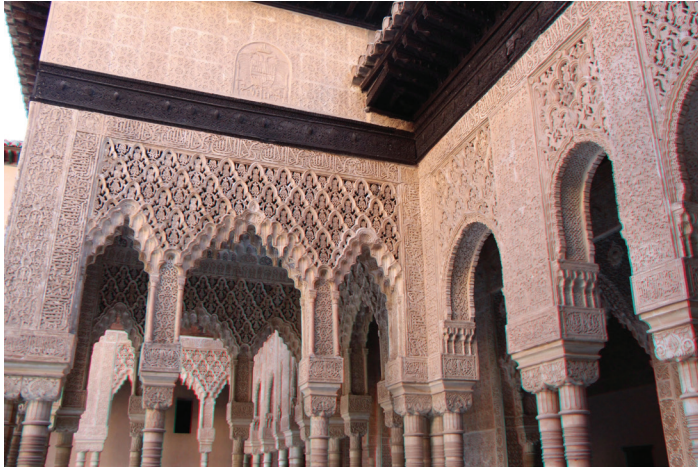


Figs. 3. José Juan Castro Torres. Anaglifo con vista parcial del Patio de los Leones. 2013. Fototeca del autor. Granada, España.

Los anaglifos de las figuras 5 y 6 corresponden a los arcos desde el interior de la Sala de Dos Hermanas, a la que se accede a través de uno de los laterales del Patio de los Leones. Al percibir esta imagen con las gafas rojo-azul, se obtiene una mayor información del emplazamiento de cada uno de los arcos y sus detalles, permitiendo además identificar de forma inequívoca



el corredor situado justo al entrar desde el Patio de los Leones, y que a la derecha conduce a una escalera que lleva a los aposentos altos y la izquierda permite el acceso a un retrete.



Figs. 4. José Juan Castro Torres. Anaglifo de las columnas y arcos que conforman el claustro del Patio de los Leones. 2013. Fototeca del autor. Granada, España.

La figura 7 muestra un anaglifo en el que se percibe en tres dimensiones el almohadillado que cubre la fachada del Palacio de Carlos V, así como las cabezas de águila que sostienen las anillas de bronce. Gracias a esta fotografía 3D se aprecia la textura del almohadillado así como el volumen del almohadillado en sí, destacando sobre él los detalles de las anillas de bronce decoradas con las cabezas de águila.



Figs. 5. José Juan Castro Torres. Anaglifo de los arcos desde el interior de la Sala de Dos Hermanas ubicada en un lateral del Patio de los Leones. 2013. Fototeca del autor. Granada, España.

El anaglifo plasmado en la figura 8 corresponde al templete que alberga la campana y los pináculos

decorativos del edificio de la Real Audiencia y Chancillería de Granada, donde se observa la línea de escape sobre la que se alejan los pináculos en el espacio, acompañados del tejado, destacando sobre el fondo de edificios de la ciudad de Granada. Estos detalles escapan en una fotografía convencional, en la que se pierde información espacial.



Figs. 6. José Juan Castro Torres. Anaglifo de uno de los arcos desde el interior de la Sala de Dos Hermanas. 2013. Fototeca del autor. Granada, España.

Otro caso es el que aparece en la figura 9, un anaglifo de la sala denominada Cuadra Dorada en la Casa de los Tiros. La sala destaca por su majestuoso alfarje, repleto de dorados, altorrelieves, vigas y zapatas con bustos sobre las que apoyan las vigas. Este anaglifo permite ubicar espacialmente, y con alto grado de precisión, las vigas<sup>5</sup> del alfarje y las zapatas con bustos sobre las que apoyan, así como los altorrelieves en piedra sobre la pared e incluso en los bustos que aparecen en los tabloncillos existentes entre las vigas, dando volumen a



Fig. 7. José Juan Castro Torres. Anaglifo donde se aprecia el detalle del almohadillado de la fachada del Palacio de Carlos V, donde se insertan grandes anillas de bronce decoradas con cabezas de águila. 2013. Fototeca del autor. Granada, España.

los elementos que parecerían planos en una fotografía convencional.

Por último, el anaglifo de la figura 10 facilita la percepción tridimensional y ubicación espacial de los mocárabes y detalles sobre las paredes del Oratorio del Palacio de la Madraza, que con una fotografía bidimensional resultaría mucho más complicado. En sus orígenes la Madraza se construyó para albergar una escuela musulmana, ordenada por el sultán nazarí Yusuf I, junto a la mezquita mayor de la ciudad<sup>6</sup>.

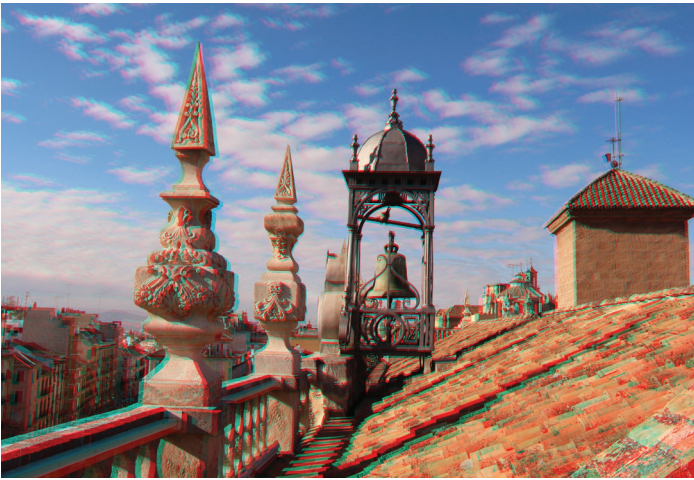


Fig. 8. José Juan Castro Torres. Anaglifo del tejado, templete albergando la campana y pináculos decorativos de la Real Audiencia y Chancillería de Granada. 2013. Fototeca del autor. Granada, España.

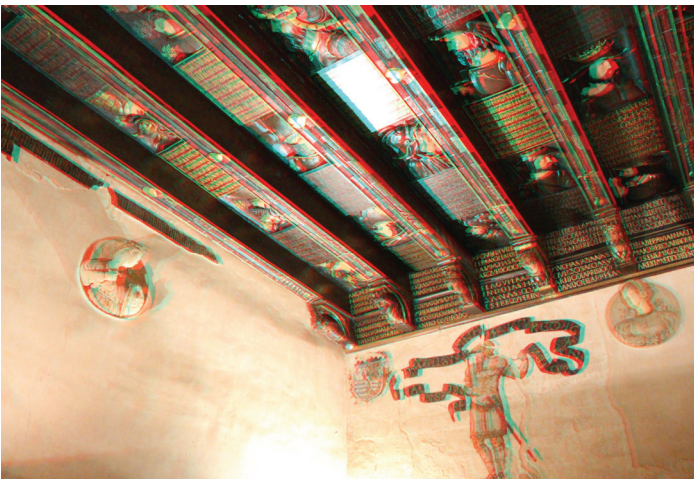


Fig. 9. José Juan Castro Torres. Anaglifo del alfarje y altorrelieves en piedra sobre las paredes de la Cuadra Dorada en la Casa de los Tiros. 2013. Fototeca del autor. Granada, España.

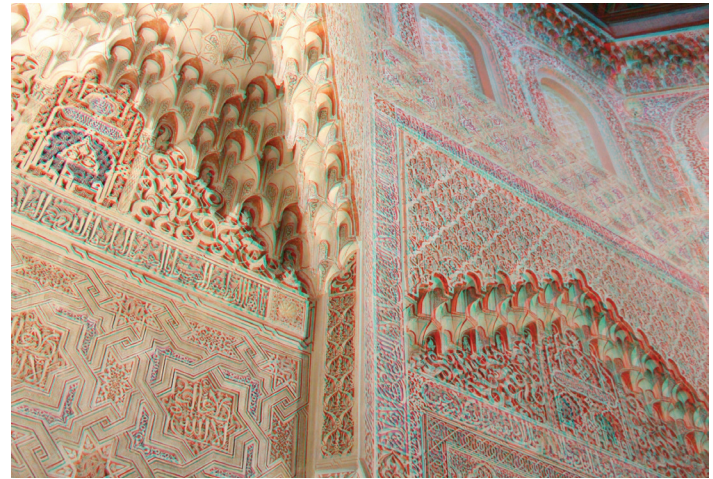


Fig. 10. José Juan Castro Torres. Detalle de los mocárabes en el Oratorio del Palacio de la Madraza. 2013. Fototeca del autor. Granada, España.

## 6. CONCLUSIÓN

El patrimonio histórico-artístico está presente en la formación a distintos niveles educativos, especialmente en docencia universitaria en titulaciones como Historia, Historia del Arte, Arquitectura o Bellas Artes, donde se somete a un estudio y a un análisis en profundidad. La fotografía es sin duda uno de los medios más usados en docencia (no sólo universitaria), para mostrar al alumnado este patrimonio. Sin embargo, cuando los elementos de interés presentan un carácter tridimensional, tales como esculturas, detalles arquitectónicos, etc., se produce una pérdida de información espacial debido al carácter bidimensional de las fotografías.

En el presente trabajo se ha llevado a cabo la toma de fotografías estereoscópicas de diferentes edificios y elementos de interés desde el punto de vista arquitectónico, histórico y artístico de la ciudad de Granada y su posterior tratamiento para la construcción de los anaglifos correspondientes.

La visualización de este tipo de fotografías en tres dimensiones, mediante las gafas rojo-azul, proporciona información adicional, evitando la pérdida de información espacial y de volumen que se produciría en los medios que normalmente se utilizan en docencia, tales como fotografías (en dos dimensiones) plasmadas en un plano. Además de la información

adicional que proporcionan los anaglifos, la percepción tridimensional que en ellos se produce permite un análisis en profundidad de los volúmenes y de los detalles, aspectos de especial relevancia en titulaciones como las mencionadas anteriormente. Resultan, pues, de gran interés para docencia, pero también suponen una fuerte motivación para el alumnado, que encuentra un aliciente en la visualización tridimensional y, por tanto, más real, del patrimonio histórico-artístico que estudian en clases.

## AGRADECIMIENTOS

Al Museo Casa de los Tiros. Al Patronato de la Alhambra y Generalife. A la Real Audiencia y Chancillería de Granada. Al Secretariado de Extensión Universitaria (Vicerrectorado de Extensión Universitaria y Deporte, Universidad de Granada). Al Proyecto de Innovación Docente 13-38 financiado por la Universidad de Granada.

## NOTAS

<sup>1</sup> ROLLMANN, Wilhelm. “Notiz zur Stereoskopie”. *Annalen der Physik und Chemie* (Alemania), 89 (1853), págs. 65-93.

<sup>2</sup> COE, Brian. *Colour Photography. The first hundred years 1840-1940*. Londres: Editorial Ash & Grant, 1978.

<sup>3</sup> NÚÑEZ GUARDE, J. Agustín. *La Alhambra de cerca*. Granada: Editorial Edilux, 2008, págs. 106-108.

<sup>4</sup> *Ibidem*, págs. 99-103.

<sup>5</sup> *Museo Casa de los Tiros de Granada. Guía oficial*. Sevilla: Junta de Andalucía. Consejería de Cultura, 2005, págs. 73-84.

<sup>6</sup> *Guía breve del Palacio de la Madraza*. Granada: Editorial Universidad de Granada, 2012, pág. 9.



# EL PATRIMONIO HISTÓRICO DE LA CIUDAD DE GRANADA A TRAVÉS DE LA FOTOGRAFÍA TRIDIMENSIONAL Y EL TRABAJO INTERDISCIPLINAR ENTRE ALUMNOS DE LA UNIVERSIDAD DE GRANADA

**JOSÉ JUAN CASTRO TORRES, ESTEBAN JOSÉ RIVAS LÓPEZ, DAVID ARREDONDO GARRIDO, JOSÉ RAMÓN JIMÉNEZ CUESTA, MARÍA TERESA GARCÍA GALLARDO, CELIA PRADOS GARCÍA y JOSÉ ANTONIO LÓPEZ NEVOT**

**Universidad de Granada**

## 1. INTRODUCCIÓN

La implantación de los nuevos títulos de grado y la adaptación de la enseñanza universitaria al Espacio Europeo de Educación Superior está suponiendo un cambio en el papel que desempeñan tanto el docente como el alumno: el profesor pasa a ser orientador y guía en el proceso de enseñanza-aprendizaje y el alumno se convierte en protagonista de su proceso de aprendizaje. Es fundamental, por tanto, el desarrollo y uso de nuevas metodologías docentes. Surge pues la necesidad de llevar a cabo nuevas acciones de innovación docente dirigidas no sólo a la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje, sino también a que el alumnado pueda desarrollar y adquirir competencias de carácter transversal, como el trabajo cooperativo, especialmente en un grupo de trabajo interdisciplinar, algo muy común en el desempeño de una profesión. Además, la enseñanza universitaria está cada vez más

orientada a formar profesionales con este tipo de competencias además de contar con un alto grado de formación específica de su materia. Deberán ser capaces de continuar formándose durante su desarrollo profesional y asimilar los continuos cambios que se producen en su profesión, en la tecnología, y en la sociedad en general. Para este fin, no sólo es necesario que los alumnos adquieran los conocimientos y las competencias exigidas en la titulación en la que se forman, sino que además deberían adquirir esas competencias y habilidades de carácter más transversal que le permitan dar soluciones en el desempeño de su profesión y también deberían ser capaces de trabajar e interactuar en un equipo multidisciplinar de profesionales, convirtiéndose entonces en un equipo interdisciplinar.

Asignatura	Curso	Titulación
Instrumentación Óptica	2º	Grado en Óptica y Optometría
Fundamentos de Visión Binocular	4º	
Introducción a la Historia del Arte y la Arquitectura	1º	Grado en Arquitectura
Análisis de formas arquitectónicas I	2º	
Historia del Derecho	1º	Grado en Derecho
Historia del Derecho Privado, Penal y Procesal. Historia del Derecho Público	5º	Licenciatura en Derecho
Catalogación y Técnicas de Investigación en Historia del Arte	4º	Grado en Historia del Arte
Arte Nazarí	4º	

Tabla 1. Asignaturas y titulaciones implicadas en la actividad.

Con respecto a esta interdisciplinariedad, el patrimonio histórico de la ciudad de Granada constituye una fuerte motivación para llevar a cabo acciones de innovación docente de carácter interdisciplinar entre alumnos de la Universidad de Granada, que son los futuros profesionales.

## 2. METODOLOGÍA

### 2.1 Asignaturas y titulaciones implicadas

La actividad de innovación docente se llevó a cabo en las clases teórico-prácticas de diversas asignaturas (Tabla 1), distribuidas en cuatro áreas: Arquitectura, Derecho, Historia del Arte y Óptica.

### 2.2. Grupos interdisciplinarios

La metodología de trabajo consistió en la creación de grupos interdisciplinarios de alumnos de diferentes titulaciones (de 2 a 4 alumnos de cada titulación), teniendo cada alumno especificadas sus funciones dentro del grupo. A cada grupo interdisciplinar se le asignó un profesor tutor y un edificio o entorno urbano de la ciudad para su estudio desde las distintas disciplinas implicadas (Fig. 1). Se propusieron un total de 8: la Casa de los Tiros, los Palacios Nazaríes de la Alhambra, las Puertas de la Alhambra, el Palacio de Carlos V, la Capilla Real, la Real Audiencia y Chancillería, la Plaza Bib-Rambla y el Palacio de la Madraza. Las funciones de los alumnos de cada titulación fueron las siguientes:

- Alumnos de Óptica y Optometría: toma de fotografías tridimensionales in situ, elaboración de gafas 3D (rojo-azul) y transmitir al resto de compañeros todo lo relacionado con la realización de fotografías 3D y visión tridimensional.

- Alumnos de Historia del Arte: transmitir al resto del grupo los conocimientos del edificio objeto de estudio desde el punto de vista histórico y artístico.

- Alumnos de Derecho: transmitir al resto del grupo los conocimientos del edificio objeto de estudio desde el punto de vista de la Historia del Derecho Público.

- Alumnos de Arquitectura: transmitir al resto del grupo los conocimientos del edificio objeto de estudio desde el punto de vista arquitectónico. Realización de dibujos y bocetos así como de una visión seriada.

### 2.3. Desarrollo de la actividad

La actividad se desarrolló fuera del aula para el estudio in situ del edificio o entorno urbano. Los alumnos de cada disciplina, además de desarrollar diversas tareas para cumplir con los objetivos de sus asignaturas, trataron de transmitir al resto los conocimientos relacionados con el edificio o entorno urbano a estudiar desde el punto de vista del contenido de su asignatura o disciplina, convirtiéndose cada alumno en un referente de aprendizaje para los demás. De este modo se estimula la interacción entre alumnos de muy diferentes disciplinas. Previamente a la visita al edificio o entorno urbano objeto de estudio, los alumnos de cada asignatura se documentaron y cada grupo interdisciplinar se reunió para la organización de la visita al edificio o entorno urbano. Tras la visita, los alumnos realizaron diverso material, como gafas 3D (rojo-azul), estereoscopios, bocetos, así como una memoria detallada de la visita. Los alumnos de cada asignatura expusieron en clase el trabajo de su grupo interdisciplinar. (Ver Figura 2)

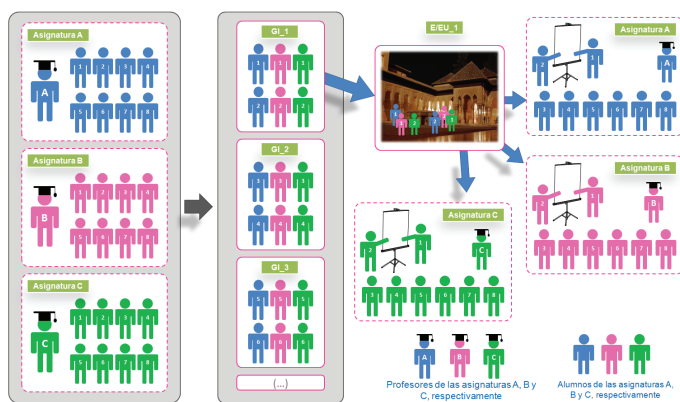


Fig. 1. Infografía de José Juan Castro Torres. Esquema de la actividad interdisciplinar: a partir de los alumnos de cada una de las asignaturas (A, B y C) se van creando grupos interdisciplinarios (GI\_1, GI\_2, etc.). A cada GI se le asigna un edificio o entorno urbano a estudiar (E/EU) y tras el trabajo cooperativo interdisciplinar, cada alumno expone el trabajo en su asignatura, haciendo énfasis a los aspectos más relevantes en relación a su materia. 2013. Proyecto de Innovación Docente 13-38 de la Universidad de Granada (PID UGR 13-38). Granada, España.

### 2.4. Evaluación de la actividad

Para evaluar los resultados de la actividad se diseñó un cuestionario simple cuyos destinatarios



Fig. 2. José Juan Castro Torres. Diversas fotografías que muestran momentos durante el desarrollo de la actividad, en la que se muestra a los alumnos explicando e interactuando, realizando apuntes arquitectónicos, tomando fotografías tridimensionales y presentando su trabajo en clase. 2013-2014. PID UGR 13-38. Granada, España.

fueron tanto los alumnos participantes en la actividad como los alumnos no participantes de las asignaturas implicadas. Cada ítem del cuestionario se evaluó de una escala de 1 a 9, siendo 1 la puntuación mínima (o de desacuerdo) y 9 la puntuación máxima (o totalmente de acuerdo). Los ítems evaluados fueron:

- Ítem 1. Esta actividad es interesante y útil para mi proceso de aprendizaje y mi formación.
- Ítem 2: Creo acertada la organización, diseño y estructura de la actividad.
- Ítem 3: La realización de las diversas tareas en esta actividad fomentan el trabajo cooperativo y la relación interdisciplinar entre los alumnos.
- Ítem 4: La participación en esta actividad de carácter interdisciplinar resultaría útil en el desempeño de la profesión y en las relaciones interprofesionales.
- Ítem 5: Indique una valoración global de la actividad.

### 3. RESULTADOS

#### 3.1. Edificios históricos, entornos urbanos y monumentos estudiados

##### 3.1.1. Palacios Nazaríes de la Alhambra

La Alhambra se gestó sobre la colina de la Sabika, donde ya había una construcción anterior de época zirí (se habla de una construcción preexistente, un palacio judío del siglo XI). Su nombre “(«qa’lat al-Hamra’», castillo rojo) procede del color que prestan a sus muros las ferruginosas tierras con las que está construida” . Cuando Muhammad I funda el reino nazarí en 1238, se intensifica la construcción en la Sabika, convirtiéndose en una ciudad palatina pues “cada gobernante quiso dejar su impronta, construyendo sus propios palacios, pero además hubo una población, casas y talleres que tuvieron su sentido en servir y abastecer a la familia real... representando ante el resto de la ciudad el centro de poder político y militar” . Esta ciudad palatina de la Alhambra surgió de una manera independiente a la ciudad de Granada (que en aquella época, se concentraba fundamentalmente en la colina del Albaycín) estructurándose en tres grandes zonas, la zona militar que actualmente conocemos como Alcazaba, la zona de recreo que se corresponde con El Generalife y la zona palaciega que reúne los Palacios Nazaríes. El complejo palaciego alojaba la corte de la dinastía nazarí, en la que quedaba centralizada la Administración del reino. Para la historiografía, las áreas de gobierno y administración del Estado estarían repartidas entre: el Mexuar, el Cuarto Dorado, la Fachada del Palacio de Comares y el Palacio de Comares, considerándose hasta hace poco que el Palacio de los Leones estaba “destinado a un uso restringido, de mayor intimidad para el sultán e invitados escogidos” .

Durante la visita, los alumnos se implicaron y mostraron interés, debido en gran parte a la riqueza histórica y artística de los Palacios Nazaríes, pero también por la interacción positiva entre alumnos de diversas titulaciones. Se sintieron privilegiados al adentrarse en el reino nazarí de la mano de sus propios compañeros, sintiendo la experiencia como muy positiva.

##### 3.1.2. Puertas de la Alhambra

Durante la actividad se visitaron y analizaron dos de las Puertas más importantes de la Alhambra: la Puerta del Vino y la Puerta de los Siete Suelos. La Puerta del Vino era el acceso a la medina de la

Alhambra. “Se levantó inicialmente con un sentido de control urbano” , pero Muhammad V le dio después un carácter conmemorativo. “Su nombre lo debe al hecho de depositarse allí, desde 1556, el vino que consumían los vecinos de la Alhambra” , aunque “puede que se trate de una mala traducción de Bab al-Jaram, Puerta del Vino, en vez de Bab al-Haram, Puerta Roja” . En cuanto a la Puerta de los Siete Suelos, la abrió Yusuf I como acceso al barrio artesano del recinto. “Es una puerta en recodo cobijada dentro de una torre en forma



Fig.3. Belén Rivas Domínguez (alumna del Grupo Interdisciplinar encargado de estudiar dos de las Puertas de la Alhambra). Grupo interdisciplinar de alumnos durante la visita y estudio de la Puerta de los Siete Suelos de la Alhambra. 2013. PID UGR 13-38. Granada, España.

de U, [...] con dos torres salientes que la defienden” . “La tradición histórica atribuye que ésta fue la puerta por donde salió Boabdil tras las capitulaciones” .

La respuesta de los alumnos de este grupo ante el trabajo en torno a estos 2 referentes, fue más que satisfactoria. Desde el primer momento se mostraron participativos al máximo, muy interesados en desarrollar el reto que se les proponía. Durante la visita, estuvieron altamente compenetrados como grupo al desarrollar las exposiciones orales, además de plenamente efectivos en la realización de las actividades paralelas como toma de apuntes o la toma de fotografías estereoscópicas. Tras finalizar la experiencia, la valoraron a nivel global como muy satisfactoria y enriquecedora, destacando la

oportunidad de haber podido trabajar con compañeros de otras disciplinas.

### 3.1.3. Palacio de Carlos V

Uno de los edificios que dio más juego a la hora de realizar las fotografías tridimensionales fue el palacio de Carlos V. Este edificio renacentista fue levantado a partir de 1527 por orden del rey Carlos I de España en el interior del recinto real de la Alhambra. La obra fue dirigida inicialmente por el pintor y arquitecto de formación italiana Pedro Machuca . Se puede considerar unas de las obras más perfectas del Renacimiento español que aún destaca más si establecemos una comparación con el entorno en el que se ubica. Está situado en claro contraste con el conjunto arquitectónico de los palacios nazaries, en donde una brillante arquitectura islámica medieval genera sutiles emociones a través de su relación con la vegetación y el agua. Frente a ello, el Palacio o Casa Real Nueva expone una objetualidad mucho más clara. En un cubo perfecto de 66 metros de lado, un círculo de 31 metros de diámetro horada su masa para formar un patio central al que se abren las estancias por medio de un pórtico de dos cuerpos. Una solución propia del mayor clasicismo bramantiano que se completa con un tratamiento exterior con un lenguaje mucho más avanzado que los proyectos en ejecución en España en este momento.

Durante esta experiencia docente se realizó un recorrido guiado por los propios alumnos, en donde fueron explicando a sus compañeros los aspectos más relevantes desde cada una de las disciplinas. Tras ello, realizaron diversas fotografías para las que el almohadillo de la fachada, así como las perspectivas que se podrían conseguir en el interior del patio con la posición de las columnas, permitieron la creación de fotografías tridimensionales espectaculares y muy explicativas.

### 3.1.4. Real Audiencia y Chancillería

El palacio de la Real Audiencia y Chancillería de Granada es el primer edificio expresamente concebido en Castilla para albergar un tribunal de justicia, función que sigue cumpliendo en la actualidad, pues es la sede del Tribunal Superior de Justicia de Andalucía, Ceuta y Melilla. El edificio fue iniciado hacia 1526, bajo



la probable dirección de Diego de Siloe, y concluido en 1587, siendo Presidente de la Chancillería Fernando Niño de Guevara. En la monumental portada, proyectada por Francisco Castillo, arquitecto formado en Italia bajo la influencia manierista, destacan las figuras escultóricas de la Justicia y la Fortaleza, flanqueando el escudo real. El palacio suscitó la admiración de contemporáneos como Mateo Alemán, quien escribió en el Guzmán de Alfarache (1599): “la Chancillería (...) es uno de los más famosos edificios en su tanto de todos los de España y a quien los de su manera no se conoce igual en estos tiempos”.

Durante la visita al edificio, girada el 28 de noviembre de 2013, los alumnos de Historia del Derecho expusieron la historia institucional de la Audiencia y Chancillería de Granada (1505-1834), uno de los dos tribunales de justicia superior de la Corona de Castilla, junto a la Audiencia y Chancillería de Valladolid; por su parte, las alumnas de Historia del Arte y las de Arquitectura, pusieron de relieve los valores arquitectónicos, escultóricos, iconográficos y simbólicos del edificio; por último, las alumnas de Óptica y Optometría realizaron las correspondientes fotografías tridimensionales. El resultado de la visita fue conocer la vinculación entre Historia, Arte, Arquitectura, Escultura y Justicia en uno de los más singulares edificios civiles de Granada.

### 3.1.5. Plaza de Bib-Rambla

En época nazarí, existió una pequeña plaza ligada a la Puerta del Arenal o Bab al-Ramla, que “debió jugar un papel importante por su proximidad tanto a la mezquita mayor como al núcleo mismo mercantil y de abasto, con el Zacatín, la Alcaicería, y las primitivas carnicerías y pescaderías”. Tras las Capitulaciones de la ciudad, en 1495 se inició la primera de las numerosas reformas y transformaciones que ha sufrido la plaza, con el objetivo de castellanizar, cristianizar y modernizar la ciudad recién conquistada. En 1505 Fernando el Católico la cede a la ciudad como lugar “para negociar y pasear”, aunque debido a sus pequeñas dimensiones, el conde de Tendilla mandó derribar varias casas para la ampliación de la misma. Entre 1516-19 se realiza una ampliación regularizada de la plaza, llegando a alcanzar un tamaño semejante al actual.

La Plaza de Bib-Rambla, el espacio al que se acude para “ver y dejarse ver”, a finales del siglo XVI estaría conformada por abundantes ventanas o miradores por ser el “principal escenario festivo y celebrativo de la ciudad: juegos ecuestres, fiestas de toros y cañas, el Corpus Christi, procesiones, juegos poéticos, autos de fe, proclamaciones regias, recibimiento de arzobispos...”. En relación con la Justicia: celebración de autos de fe por el Tribunal de la Inquisición y ejecuciones públicas. La profunda transformación sufrida en el siglo XIX en nombre de la modernización, “ha contribuido a la pérdida de sus funciones y de su patrimonio histórico”, pero todavía es un lugar de reunión y continúa considerándose el centro de la ciudad.

Para los alumnos, la visita a la plaza ha sido una experiencia constructiva y didáctica al comprobar cómo disciplinas tan distintas pueden interrelacionarse perfectamente, y como han aprendido a trabajar en grupo de forma interdisciplinar, aportando cada uno su visión sobre un tema común.

### 3.1.6. Capilla Real

“La Capilla Real es una obra fundamental de la última arquitectura gótica”, demostración de la importancia que los Reyes Católicos otorgan a la ciudad de Granada al elegirla como Panteón Real, una institución de gran trascendencia política y simbólica, que muestra la voluntad de hacer de la ciudad un centro conmemorativo fundamental y símbolo de la nueva monarquía. La fundación se decide por Real Cédula dada en Medina del Campo el 13 de septiembre de 1504, “ordenando se construyera junto a la Catedral, se llamara de los Reyes y estuviera bajo la advocación de los Santos Juanes”, y fue confirmada en el testamento de la reina Isabel la Católica, el 12 de octubre del mismo año. Las trazas de la Capilla Real se encuentran “en el contrato celebrado en Burgos el 13 de septiembre de 1506 entre Enrique Egas y el cardenal Cisneros”, que va a influir en la extrema sobriedad del edificio, determinándose que había de formar parte consustancial, física y estilísticamente, con la futura Catedral. Sin embargo, la austeridad en lo arquitectónico contrastara con el deseo de Fernando el Católico y el conde de Tendilla, visitador real de las obras, de realizar un edificio rico y novedoso.

La Capilla Real alberga en el centro del cruce-  
ro dos cenotafios, el de los Reyes Católicos realizado  
por Domenico Fancelli entre 1514-17, y el de su hija  
doña Juana I y su marido Felipe I el Hermoso labrado  
en 1520 por Bartolomé Ordoñez.

Los mismos alumnos han destacado la interac-  
ción, compañerismo y cordialidad que ha imperado en  
el desarrollo de todo el proyecto y que ha propiciado la  
colaboración entre ellos, además de la oportunidad, no  
siempre posible, de relacionarse con otras personas que  
estudian materias tan dispares.

### 3.1.7. Palacio de la Madraza

La Casa de la Madraza constituye en sí misma  
una herramienta para el aprendizaje interdisciplinar,  
pues su valor histórico-artístico, jurídico y arquitecto-  
nómico, sitúan al alumno en un emplazamiento único  
para poner en valor una intervención profesional desde  
distintas áreas disciplinares. El edificio debe su nom-  
bre a la escuela coránica conocida como la Madraza  
Yūsufiyya, fundada por Yusuf I en 1349. Durante un  
siglo y medio, la institución albergó a grandes pensa-  
dores y artistas, como fue el caso del gran poeta Ibn  
Zamrak, cuyos poemas aún decoran fuentes y palacios  
de la Alhambra. En el año 1500 los Reyes Católicos la  
elegían como sede de la casa consistorial, implantán-  
dose el modelo municipal castellano “cuando las reformas  
introducidas por Alfonso XI en la organización y go-  
bierno de los concejos castellanos durante la primera  
mitad del siglo XIV se han consolidado en el ámbito  
de la Corona” . Desde este momento, y, hasta 1851, el  
Ayuntamiento se reúne en sus salas, pasando, en esta  
tercera etapa, a manos particulares hasta que, final-  
mente, fue adquirida por el Estado en 1943 .

En consecuencia, se trató de un escenario privi-  
legiado en el que se llevó a cabo una experiencia docen-  
te que pretende motivar a los alumnos, fomentando su  
curiosidad y haciéndoles protagonistas de su proceso  
de aprendizaje.

### 3.1.8. Casa de los Tiros

Tras la conquista de Granada por los Reyes Ca-  
tólicos empezaron a establecerse familias acomodadas



Fig. 4. Grupo Interdisciplinar 7 del PID UGR 13-38. Fotografía de grupo en la puerta del Palacio de la Madraza durante su visita. 2013. PID UGR 13-38. Granada, España.

que levantaron importantes casas nobiliarias y pala-  
cios en la ciudad. Una de estas casas fue la Casa de los  
Granada-Venegas, una familia de nobles musulmanes  
convertidos al cristianismo. En 1514, Gil Vázquez Ren-  
gifo, participante de la contienda para la conquista de  
Granada, compra un conjunto de casas adheridas a la  
mezquita del barrio de los alfareros, entre las que se en-  
cuentra la que sería la Casa de los Granada-Venegas, ya  
que este edificio acompañaría a Vázquez Rengifo hasta  
su muerte, momento en que la cede como dote, junto  
a otras posesiones de la finca del Generalife, a Pedro  
II Granada Venegas, al casarse con su hija . Hoy día es  
conocida como la Casa de los Tiros, por los mosquetes  
que asoman de las almenas de la fachada, albergando el  
Museo que lleva su nombre.

En esta visita, los alumnos abordaron el edifi-  
cio desde distintas perspectivas: se describió su histo-  
ria, los estilos artísticos que en ella se manifiestan, su  
arquitectura y su riqueza visual, todo ello acercándose  
al edificio y adentrándose en él disfrutando de cada de-  
talle mediante la interacción interdisciplinar entre los  
alumnos de distintas titulaciones. La Cuadra Dorada  
de la Casa, proporcionó además a los alumnos un lugar  
de encuentro y discusión en el que disfrutaron de un  
contraste entre lo simple de las paredes, con alto relie-  
ves en piedra y pinturas, y lo decoroso del alfarje, don-  
de predominan los dorados y ocre, y las zapatas con  
forma de bustos que resaltan la belleza de la sala.

### 3.2 Evaluación de la actividad

La figura 5 muestra los valores promedio de las valoraciones de los alumnos para cada uno de los ítems del cuestionario, tanto para los alumnos que participaron en la actividad como para alumnos no participantes. Los resultados corresponden a los cuestionarios realizados tras las exposiciones en el Grado en Óptica y Optometría. Realizaron la encuesta un total de 65 alumnos participantes y 69 no participantes. En promedio, todos los ítems fueron bien valorados por todos los alumnos, participantes o no, siendo en todo caso mejor valorados por los alumnos participantes. Para los ítems 2, 3 y 5 no hubo diferencias significativas entre las valoraciones de los participantes frente a los no participantes. Los alumnos participantes consideraron que la actividad resulta útil para el proceso de aprendizaje del alumno (ítem 1), con una valoración promedio (desviación estándar incluida) de  $8,2 \pm 1,0$  frente a la puntuación promedio de  $7,2 \pm 1,5$  de los alumnos no participantes. Un resultado importante es que los alumnos participantes consideraron que la actividad resultaría útil en el desempeño de su profesión y en las relaciones interprofesionales (ítem 4) con una valoración mayor ( $7,7 \pm 1,8$ ) que el caso de los no participantes ( $6,9 \pm 1,6$ ). La actividad fue valorada muy positivamente a nivel global, con valores promedio de

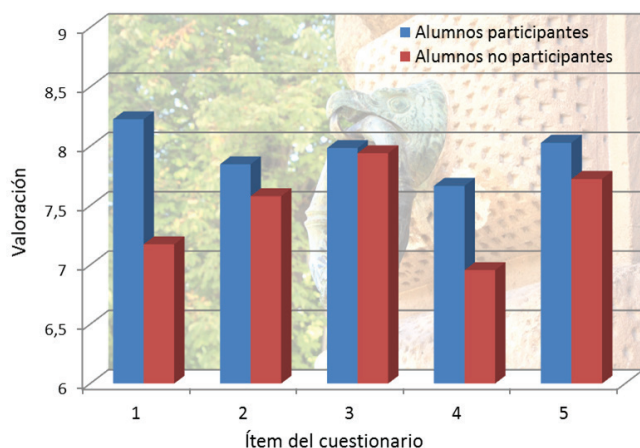


Fig. 5. PID UGR 13-38. Gráfica de las valoraciones promedio de cada uno de los ítems del cuestionario realizado a los alumnos, tanto participantes en la actividad de innovación docente como no participantes. 2014.

$8,0 \pm 0,9$  y  $7,7 \pm 1,1$  para los alumnos participantes y no participantes, respectivamente.

### 4. CONCLUSIONES

La actividad de innovación docente de carácter interdisciplinar realizada en este trabajo supone una motivación y una mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje del alumno, a la vista de los resultados del cuestionario. El alumno participante en esta actividad lleva a cabo un aprendizaje cooperativo y tutelado entre iguales en el que, lejos de competir entre sí, los alumnos del grupo se apoyan mutuamente para alcanzar un objetivo. Se cumplirían no sólo objetivos específicos de la asignatura, sino objetivos de carácter transversal, permitiendo al alumno desarrollar habilidades sociales, comunicativas y creativas, así como de trabajo en equipo con compañeros de otras disciplinas, aspectos de suma importancia en la formación del alumno y en el desarrollo de su futura profesión.

### 5. AGRADECIMIENTOS

Este trabajo ha sido financiado por el Secretariado de Innovación Docente de la Universidad de Granada a través del Proyecto de Innovación Docente de código 13-38 y título “Interdisciplinariedad y trabajo cooperativo entre alumnos de distintos títulos de grado: estudio de la Arquitectura, el Derecho y la Historia del Arte del Patrimonio Local de Granada a través de la fotografía tridimensional” aprobado dentro del Programa de Innovación y Buenas Prácticas Docentes 2013 de la Universidad de Granada. Asimismo, quisiéramos mostrar nuestro agradecimiento al Museo Casa de los Tiros, a la Capilla Real de Granada, al Patronato de la Alhambra y Generalife, a la Real Audiencia y Chancillería de Granada y al Secretariado de Extensión Universitaria (Vicerrectorado de Extensión Universitaria y Deporte, Universidad de Granada) por permitirnos desarrollar el proyecto en los edificios y monumentos estudiados.

### NOTAS

<sup>1</sup> VV.AA. *Didáctica en el Espacio Europeo de Educación Superior. Guías de Trabajo Autónomo*. Madrid: EOS, 2008.

<sup>2</sup> LÓPEZ NOGUERO, Fernando. *Metodología participativa en la Enseñanza Universitaria*. Madrid: Narcea, 2005.

- <sup>3</sup> GALLEGO Y BURÍN, Antonio. *Granada: Guía artística e histórica de la ciudad*. Granada: Editorial Comares, 1991, pág. 59.
- <sup>4</sup> VV.AA. *Guía artística de Granada y su provincia, Vol. I* / Rafael López Guzmán (Coord. científica). Sevilla: Fundación José Manuel Lara, 2006, pág. 289.
- <sup>5</sup> DÍEZ JORGE, María Elena (ed.). *La Alhambra y el Generalife: Guía histórico-artística*. Granada: Universidad de Granada; Sevilla: Junta de Andalucía, Consejería de Innovación, Ciencia y Empresa, 2006, pág. 33.
- <sup>6</sup> *Ibidem*, pág. 87.
- <sup>7</sup> GALLEGO Y BURÍN, Antonio. *Granada: Guía artística e histórica de la ciudad*. Granada: Comares, 1991, pág. 73.
- <sup>8</sup> LOPEZ GUZMÁN, Rafael (Coord.). *Guía artística de Granada y su provincia. Volumen 1*. Sevilla: Fundación José Manuel Lara, 2006, pág. 297.
- <sup>9</sup> VÍLCHEZ VÍLCHEZ, Carlos. *Alhambra y Generalife (II)*. Colección “Granada en tus manos”. Volumen 3. Granada: Corporación de Medios de Andalucía, 2006, pág. 70.
- <sup>10</sup> LOPEZ GUZMÁN, Rafael (Coord.). *Guía artística de Granada y su provincia. Volumen 1*. Sevilla: Fundación José Manuel Lara, 2006, pág. 292.
- <sup>11</sup> ROSENTHAL, Earl. *El Palacio de Carlos V en Granada*. Madrid: Alianza Editorial, 1988.
- <sup>12</sup> TAFURI, Manfredo. *El palacio de Carlos V en Granada: Arquitectura a lo romano e iconografía imperial*. Cuadernos de la Alhambra, 24 (1988), pág. 82.
- <sup>13</sup> GÓMEZ GONZÁLEZ, Inés. *La Justicia, el gobierno y sus hacedores. La Real Chancillería de Granada en el Antiguo Régimen*. Granada: Editorial Comares, 2000.
- <sup>14</sup> HENARES CUÉLLAR, Ignacio. *La Real Chancillería de Granada: imagen urbana y construcción simbólica*. En: VV.AA. *Real Chancillería de Granada. V Centenario. 1505-2005*. Granada: Junta de Andalucía, Consejería de Justicia y Administración Pública y Consejería de Cultura, Tribunal Superior de Justicia de Andalucía, Ceuta y Melilla, 2006, págs. 267-304.
- <sup>15</sup> LÓPEZ NEVOT, José Antonio. *Práctica de la Real Chancillería de Granada. Estudio preliminar y edición del manuscrito 309 de la Biblioteca Nacional de Madrid*. Granada: Editorial Comares, 2005.
- <sup>16</sup> VV.AA. *Centro Histórico (I)*. Colección “Granada en tus manos”. Volumen 4. Granada: Corporación de Medios de Andalucía, 2006, pág. 102.
- <sup>17</sup> GÓMEZ-MORENO GONZÁLEZ, Manuel. *Guía de Granada. (Granada: Imprenta de Indalecio Ventura, 1892)* 2ª Edición facsímil. Granada: Universidad de Granada, 1998, pág. 243.
- <sup>18</sup> VV.AA. “*Centro Histórico (I)*”. Colección “Granada en tus manos”. Volumen 4. Granada: Corporación de Medios de Andalucía, 2006, pág. 102.
- <sup>19</sup> VV.AA. *Guía artística de Granada y su provincia, Vol. I* / (Coord. científica). Sevilla: Fundación José Manuel Lara, 2006, pág. 73.
- <sup>20</sup> *Ibidem*, pág. 57.
- <sup>21</sup> GALLEGO Y BURÍN, Antonio. *Granada: Guía artística e histórica de la ciudad*. Granada: Comares, 1991, pág. 233.
- <sup>22</sup> HENARES CUÉLLAR, Ignacio. *La Capilla Real, la catedral y su entorno*. Granada: Diputación Provincial de Granada, 2004, pág. 17.
- <sup>23</sup> LÓPEZ NEVOT, José Antonio. *La organización institucional del municipio de Granada durante el siglo XVI*. Granada, 1994, pág. 13.
- <sup>24</sup> GALLEGO Y BURÍN, Antonio. *Granada: Guía artística e histórica de la ciudad*. Granada: Editorial Don Quijote, 1982.
- <sup>25</sup> *Museo Casa de los Tiros de Granada. Guía oficial*. Sevilla: Junta de Andalucía. Consejería de Cultura, 2005, págs. 15-16.

# CIUDAD EDUCADORA Y PATRIMONIO. UNA PROPUESTA DE MODELOS DE EDUCACIÓN PATRIMONIAL

LAIA COMA QUINTANA  
Universisad de Barcelona

## 1. INTRODUCCIÓN

El marco de actuación donde se ha desarrollado la investigación que a continuación se presenta sobre educación patrimonial es la ciudad, entendida esta como un agente educativo más dentro de la sociedad y como un gran contenedor patrimonial con infinitas posibilidades educativas<sup>1</sup>. En relación a esta lectura de la ciudad en clave educativa, la investigación también se ha sustentado sobre otra idea fundamental: el concepto de “Ciudad Educadora”. A finales del siglo XX surgió un movimiento que engendró este nuevo término que, con el paso del tiempo, ha ido tomando fuerza hasta convertirse desde hace años en una idea compartida y de gran interés a nivel internacional. Para nuestra investigación, este concepto ha sido fundamental y ha configurado parte del marco teórico del estudio, así como también lo ha hecho la didáctica del patrimonio como tal. Tomando este marco de referencia, la investigación que se presenta ha analizado, descrito, clasificado y reflexionado sobre esta idea de la ciudad como agente educativo enlazándola con aquellas experiencias educativas ya existentes basadas en el patrimonio urbano, sea cual sea la naturaleza del mismo. Estas experiencias forman parte de la oferta educativa patrimonial de los municipios españoles declarados “Ciudad Educadora” por la Red Estatal de Ciudades Educadoras (de ahora en adelante RECE), y también miembros de la denominada red temática de la RECE *Ciudad, Educación y Valores Patrimoniales. La Ciudad Educadora, un Espacio para Aprender y Ser Ciudadanos. Aprender en, de y para la Ciudad.*

## 2. EL CONCEPTO DE CIUDAD EDUCADORA Y LA R.E.C.E.

### 2.1. Los precursores de la “ciudad que educa”

Las primeras iniciativas focalizadas en entender la ciudad como un agente educativo más dentro de la sociedad, las debemos a distintas personalidades provenientes de ámbitos diversos, desde la política y la filosofía, a la historia y la pedagogía. Haciendo una recapitulación breve, probablemente el político y escritor francés Edgar Faure fue uno de los primeros en reclamar, en la década de 1970, la necesidad de reflexionar sobre la configuración de lo que él llamaba “ciudad educativa”. Este concepto se documenta en 1972 en su obra *“Aprender a ser: la educación del futuro”* en la que postula la necesidad de sacar la educación de los espacios cerrados en los que se hallaba y abrirla a las calles y plazas de nuestras ciudades<sup>2</sup>. Esta nueva visión y función que Faure le otorgaba a la ciudad fue evolucionando gradualmente con los años, y fue en 1996, cuando el político Jacques Delors siguió con la misma idea de adjetivar a la ciudad con el término “educadora”. Delors, en uno de sus informes redactados para la UNESCO establecía la importancia de entender y ver la ciudad, y el entorno, como elementos educadores, así como la necesidad de una sociedad educadora que ofreciera una gran diversidad de oportunidades para el aprendizaje<sup>3</sup>. Asimismo, el pedagogo italiano Francesco Tonucci fue uno de los primeros también en reflexionar sobre la función educadora de las ciudades; concretamente, reclamaba la necesidad de diseñar y pensar la ciudad y su entorno desde el punto de vista de los niños, facilitando así un mejor aprovechamiento de los espacios de la urbe por parte de toda la ciudadanía<sup>4</sup>.

### 2.2. La institución del movimiento internacional de ciudades educadoras

Todo este conjunto de ideas que ya en la década de los setenta se barajaban acerca de la conceptualización

de la ciudad bajo una óptica educativa, con el tiempo se transformó en un movimiento más o menos institucionalizado que cobraría vida en 1990. En este momento nuevos teóricos aportaron sus visiones, entre ellos José Antonio Marina, Antonio Rodríguez de las Heras y Joan Manuel del Pozo. Quizá este último sea una de las personalidades más implicadas con el movimiento de Ciudades Educadoras y que más ha reflexionado sobre el tema en los últimos años, desde la óptica filosófica social y política<sup>5</sup>. Fue en 1990 cuando el movimiento de Ciudades Educadoras se inició con motivo del I Congreso Internacional celebrado en Barcelona. Una representación de más de sesenta ciudades de veinte países del mundo trabajaron, dialogaron e intercambiaron experiencias en este primer congreso con el fin de poner de manifiesto la necesidad de expresar de alguna forma este potencial educador que tienen *per se* todas las ciudades.

Del trabajo realizado en este I Congreso hay que destacar también la redacción de la denominada Declaración de Barcelona o Carta de Ciudades Educadoras. Este documento recoge los veinte principios básicos para el impulso educativo de la ciudad y que significan un compromiso serio de la ciudad para la formación de sus habitantes a lo largo de la vida.

Fue tan significativo todo lo discutido y los nuevos proyectos que nacieron del I Congreso que, cuatro años después en el III Congreso celebrado en Bologna, lo que empezó siendo un movimiento cogió la fuerza suficiente para forjarse como institución con la Asociación Internacional (International Association of Education Citie, de ahora en adelante AICE). En el ámbito español fue en el año 1996 cuando, dentro del marco de los estatutos de la AICE, las ciudades españolas asociadas a la misma se constituyeron como una red territorial propia, dando lugar a la Red Estatal de Ciudades Educadoras de España (RECE); y es en este escenario, en los congresos internacionales y encuentros nacionales de las ciudades educadoras donde hemos compartido horas de debate con los distintos teóricos del tema, donde nos ubicamos desde el inicio para la realización de nuestra investigación.

### 3. OBJETO DE ESTUDIO: LA EDUCACIÓN PATRIMONIAL

Desde nuestro punto de vista, el patrimonio, como historia presente identificada, es uno de los pocos puentes que nos une y nos liga con la herencia histórica y cultural que han tipificado nuestras sociedades, y es aquí donde radica su potencial educativo. En este sentido, el patrimonio es una de las claves que puede permitir conocer mejor las partes sumergidas del iceberg de nuestra cultura, y ello, evidentemente, ayuda a conocer mejor la realidad de nuestras sociedades, que, a fin de cuentas, son un presente evanescente, caracterizado por una suma de herencias históricas<sup>6</sup>.

A todo ello, debemos añadir que el patrimonio urbano tiene una característica que le otorga un valor fundamental: es un patrimonio colectivo, que pertenece a todos y del que podemos aprender<sup>7</sup>; como conjunto es un valor colectivo ya que es una categoría histórica heredada. Por ello, la puesta en valor del patrimonio urbano no puede entenderse sólo como el resultado de la acción restauradora de la piedra, ya que frecuentemente adquiere su valor cuando hay personas que viven allí, que lo aman y que, a su manera, lo comprenden. Que cuantos vivan en estos entornos patrimoniales los amen, los mimen y los comprendan pensamos que es una tarea fundamentalmente educadora. Además, el patrimonio como tal, no debe concebirse como simple recurso educativo instrumental, sino que hay que interpretarlo como objeto de estudio capaz de generar nuevos conocimientos y movilizar saber, valores, ideas,... además de proporcionar información<sup>8</sup>.

Estas son algunas de las premisas que han definido el objeto de estudio de nuestra investigación, y estamos convencidos de que el patrimonio de nuestras ciudades no es un elemento periférico de la educación, sino que es uno de sus elementos centrales. Pero también somos conscientes de que una vez detectado el potencial educativo del patrimonio, lo importante es saber cómo “explotarlo” y utilizarlo desde la didáctica, y este ha sido uno de los retos de esta investigación.

#### 4. LOS OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN: ANALIZAR Y ELABORAR UNA PROPUESTA DE MODELOS

Llegados a este punto, debemos recordar que la investigación que aquí se presenta fue desarrollada en un contexto real y condicionada por unos plazos de tiempo marcados por el grupo de trabajo de la red temática *Ciudad, Educación y Valores Patrimoniales*. En este caso nos propusimos cinco objetivos generales, que nos conducirían a la formulación de una hipótesis de trabajo. Los objetivos que se redactaron fueron los siguientes:

- 1) Conocer qué se hace y cómo se utiliza el patrimonio en el marco de las Ciudades Educadoras.
- 2) Elaborar una clasificación tipológica de actividades educativas patrimoniales y de los tipos de patrimonio más utilizados como recurso educativo.
- 3) Conocer qué opinan y qué valoración hacen los usuarios de las actividades educativas patrimoniales.
- 4) Establecer un diagnóstico de la oferta de actividades educativas patrimoniales desde el punto de vista del usuario.
- 5) Plantear un proceso de modelización de las actividades educativas patrimoniales objeto de estudio de esta investigación.

Y la hipótesis de trabajo que se formuló y que intentaríamos verificar o no a lo largo de la investigación es la que a continuación se muestra: *Las actividades educativas que se realizan en los municipios españoles con alto contenido patrimonial, aun cuando no parten de esquemas comunes, presuponen la existencia de modelos implícitos y poco variados, y por lo tanto son susceptibles de ser agrupadas o clasificadas en un sistema taxonómico simple.*

#### 5. DISEÑO Y METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

##### 5.1. Fases de la investigación

Esta investigación se planificó mediante la realización de 3 estudios paralelos. En primer lugar, la investigación analizó y realizó un estado de la cuestión en torno a las actividades educativas patrimoniales, ofertadas desde los Servicios Educativos o Áreas de Educación de los Ayuntamientos españoles. En este Estudio I se trató de conocer cuál es la oferta de los ayuntamientos en esta materia, así como conocer qué se hace y cómo se utiliza el patrimonio. Para ello, la investigación se basó en un análisis descriptivo del objeto de estudio – más de 350 actividades— con la finalidad de establecer una clasificación tipológica de actividades y de los tipos de patrimonio más utilizados como recurso educativo en las ciudades españolas.

En segundo lugar, con el objetivo de conocer la opinión personal y la valoración que hacen los usuarios (escolares y profesorado de primaria y secundaria) de las actividades educativas patrimoniales, se hizo un estudio de valoración de las actividades educativas analizadas en el Estudio I, pero desde el punto de vista del usuario. En este Estudio II, los resultados obtenidos del procesamiento de más de mil cuestionarios de satisfacción, permitieron establecer un diagnóstico bastante completo de las actividades educativas patrimoniales españolas mediante la valoración personal de sus usuarios.

Finalmente, y en tercer lugar, se procedió a observar *in situ* cada una de las actividades educativas patrimoniales objeto de estudio de esta investigación. El Estudio III nos permitió además hacer una aportación de nuevo conocimiento en la investigación; se trata de la propuesta de quince modelos educativos patrimoniales que pretenden ser un instrumento docente eficaz y que comulga con los principios de las Ciudades Educadoras.

##### 5.2. Los instrumentos de la investigación

En la investigación que estamos definiendo se aplicaron diversos procedimientos o técnicas para ser usadas como instrumentos para la recopilación de datos. Los instrumentos fundamentales para el Estudio I fueron dos fichas, las denominadas “Ficha C” y “Ficha D”. En ellas se establecieron diversas preguntas de respuesta libre (abiertas), otras de opción múltiple y algunas otras de respuesta libre. La primera, la Ficha para la Clasificación de actividades

educativas patrimoniales (Ficha C), se diseñó con el objetivo de enumerar y clasificar las actividades educativas de patrimonio; mientras que la Ficha para la Descripción de actividades educativas de patrimonio (Ficha D), se diseñó para la descripción más detallada y en profundidad de las actividades educativas de patrimonio.

En cuanto al Estudio II, los instrumentos de investigación creados *ad hoc* fueron los cuestionarios de satisfacción que nos permitieron valorar la opinión de los usuarios sobre las actividades educativas patrimoniales analizadas en el Estudio I. Concretamente se diseñaron cuatro modelos de cuestionarios adaptados a la edad y categoría del usuario: escolares de Primaria, escolares de Secundaria, profesorado (de primaria y secundaria), y público general. Estructuralmente, estos cuestionarios comprendían dos bloques de información. El primero, destinado a conocer información general de identificación sobre la entidad organizadora de la actividad, así como también de la propia actividad, además de algunos datos de identificación relativos al usuario. El segundo bloque del cuestionario corresponde estrictamente a la evaluación de la satisfacción del usuario; mediante preguntas de respuesta múltiple, de respuesta escalar (del 1 al 5 o del 1 al 10) y/o preguntas abiertas los usuarios debían responder a diversas cuestiones, entre ellas las referentes a: interés por el tema; la duración de la actividad; la organización de la misma; el grado de participación del usuario; el uso o no de materiales didácticos complementarios; el trabajo realizado por los educadores culturales; etcétera.

Para el Estudio III, las herramientas fundamentales para la visita y entrevista a los responsables de las actividades, así como para la observación *in situ* de las mismas, fueron sobre todo herramientas o instrumentos de registro; por ello nos servimos del diario del trabajo de campo (observación directa no participante), de guiones flexibles para las entrevistas, y de medios fotográficos y de una grabadora de audio para registrar el máximo de información referente a las actividades educativas patrimoniales objeto de estudio.

## 6. RESULTADOS PRINCIPALES DE LA INVESTIGACIÓN

Del mismo modo que el trabajo de campo se ha desarrollado en base a tres estudios, la presentación de los resultados y de las conclusiones obtenidas en esta investigación también siguió una estructura análoga. De forma breve, a continuación se exponen algunos de los resultados más relevantes de cada uno de los estudios.

### 6.1. Estudio I: clasificación y análisis de actividades educativas patrimoniales

Del análisis y estudio de las más de trescientas actividades manejadas, en primer lugar es importante señalar como resultado el tipo de intermediación existente. Se ha observado que la intermediación humana es la más utilizada en la mayoría de actividades educativas patrimoniales (72%), dejando en menor grado la mediación mediante módulos y señalética (17%), y la mediación de tipo electrónica-digital (11%).

En cuanto a los resultados referentes al nivel o grado de interactividad que se da en las actividades analizadas, vemos como abundan los itinerarios convencionales pasivos y pocas actividades que generen interacción real. Solo un 33% de las actividades se han clasificado con un nivel alto de interactividad.

Otro de los resultados obtenidos que enlaza con el anterior, se refiere al tipo de contenidos trabajados en las actividades, resultando predominar las actividades de naturaleza informativa (47%). En menor porcentaje, aparecen las de tipo procedimental (14%), de tipo lúdico (20%) o con contenidos éticos y de valores (19%).

En relación a los tipos de patrimonio más utilizados en las actividades educativas patrimoniales estudiadas, los resultados evidencian un porcentaje elevado del patrimonio cultural (72%) versus el patrimonio natural (28%); y dentro del patrimonio cultural predomina el patrimonio arquitectónico y el histórico, con un 10% y 9%, respectivamente.

Finalmente, en cuanto al tipo de usuarios a quienes se dirigen las actividades educativas



patrimoniales, vemos como el público mayoritario para el que se ofertan las actividades es el público escolar, en concreto, los alumnos y alumnas de Educación Primaria (36%); quedando en un segundo lugar el alumnado de Educación Secundaria (27%) y Educación Infantil (11%) para quienes la oferta es menor. Es también interesante remarcar los resultados obtenidos del cruce entre los usuarios y los tipos de patrimonio. Así pues, el patrimonio natural (10%) y el tangible inmueble histórico (5%) es el que más se ofrece a la edad 0 a 6 años. Entre los alumnos de Educación Primaria (6 a 12 años), el patrimonio natural sigue siendo el más ofertado y usado en las actividades estudiadas (10%), siguiéndole el tangible inmueble de tipo arquitectónico (9%) y el tangible inmueble de tipo histórico (8%). Los alumnos de 12-14 años también tienen como oferta predominante el patrimonio tangible inmueble arquitectónico (12%) y el tangible inmueble de tipo histórico (9%). Finalmente, los escolares más adultos (14-18 años) tienen una oferta muy similar: los más ofertados son el patrimonio tangible inmueble arquitectónico (11%) y el tangible inmueble de tipo histórico (9%). Sea cual sea la edad de los usuarios escolares, el patrimonio vernáculo y el inmaterial en general es el menos ofertado.

## 6.2. Estudio II: ¿qué opinan los usuarios de estas actividades?

En este estudio se procesaron 1938 cuestionarios de satisfacción de los cuales, 1209 son pertenecientes alumnos de Primaria, 532 a alumnos de Secundaria, y 119 a su profesorado.

Por lo que respecta a las opiniones de los destinatarios de las actividades, y en concreto en cuanto a la opinión general de los alumnos de Primaria los resultados indican que de forma generalizada valoran muy positivamente las actividades, los temas trabajados, los materiales didácticos, así como la relación establecida con los educadores... Pero la puntuación es negativa cuando se refieren a la duración de la actividad (un 67,16% dice ser “demasiado larga”) y al grado de participación o implicación dentro de la misma (un significativo 20% dice haberse sentido “muy poco” partícipe). También hay que destacar que casi un 70% de los alumnos de primaria dicen que

las actividades (que no tienen materiales didácticos) mejorarían si tuvieran algún tipo de material o recurso didáctico complementario. A continuación se muestran algunos de los resultados más significativos obtenidos de la valoración de los alumnos de Primaria:

SATISFACCIÓN	
95,70%	Está muy satisfecho de las actividades realizadas
PARTICIPACIÓN	
20,35%	Dice haber participado muy poco en la actividad
PERCEPCIÓN DURACIÓN	
67,16%	Comenta que la actividad ha sido demasiado larga
COMPRENSIÓN DEL DISCURSO	
95,53%	Opina haber entendido bastante bien el contenido
MATERIAL DIDÁCTICO	
97,12%	Hace una valoración positiva del material didáctico

Tabla 1. Resultados más relevantes de las valoraciones realizadas por los alumnos de Primaria de las actividades educativas patrimoniales.

RELACIÓN CON LOS EDUCADORES CULTURALES	
91,65%	Dice estar contento de la relación establecida
ESPACIO	
89,66%	Afirma estar cómodo en el espacio o lugar en el que se ha desarrollado la actividad
INTERÉS ACTIVIDAD	
92,14%	Se muestra interesado por la actividad
ORGANIZACIÓN ACTIVIDAD	
92,31%	Cree que la actividad está bien organizada
VALORACIÓN GENERAL	
90,07%	Está satisfecho y repetiría la actividad

Tabla 2. Resultados más relevantes referentes a la relación establecida con los educadores culturales.

Algunas de estas valoraciones expuestas son coincidentes con las respuestas ofrecidas por los alumnos de Secundaria. Más de un 70% está moderadamente satisfecho con las actividades; un 81,56% dice haber tenido una relación cordial con los educadores; y en cuanto al espacio de realización de la actividad y la organización de la misma también se muestran en general contentos, con un 78,20% y 82,52%, respectivamente. Pero en este caso la puntuación es negativa cuando se refieren al interés por la actividad y los temas trabajados (casi un 24% se muestra poco interesado por la actividad); a los materiales didácticos (solo un 57% hace una valoración positiva de los

materiales didácticos complementarios); a la duración de la actividad (un 31,2% dice ser “demasiado larga”); al grado de participación o implicación dentro de la misma (un significativo 39,47% dice haber participado muy poco o poco en la actividad). A continuación se muestran los resultados más representativos de lo que opinan los alumnos de Secundaria.

SATISFACCIÓN	
76,13%	Está moderadamente satisfecho de la actividad
PARTICIPACIÓN	
39,47%	Dice haber participado muy poco o poco en la actividad
PERCEPCIÓN DURACIÓN	
31,2%	Comenta que la actividad ha sido demasiado larga
COMPRENSIÓN DEL DISCURSO	
90,98%	Opina haber entendido bastante bien los contenidos
MATERIAL DIDÁCTICO	
57,14%	Hace una valoración positiva del material didáctico

Tabla 3. Resultados más relevantes de las valoraciones realizadas por los alumnos de Secundaria de las actividades educativas patrimoniales.

RELACIÓN CON LOS EDUCADORES CULTURALES	
81,56%	Dice haber mantenido una relación correcta
ESPACIO	
78,20%	Afirma estar cómodo en el espacio o lugar en el que se ha desarrollado la actividad
INTERÉS ACTIVIDAD	
23,50%	Se muestra poco interesado por la actividad
ORGANIZACIÓN ACTIVIDAD	
82,52%	Cree que la actividad está bien organizada
VALORACIÓN GENERAL	
79,32%	Está satisfecho y repetiría la actividad

Tabla 4. Resultados más relevantes referentes a la relación establecida con los educadores culturales.

Finalmente, en cuanto a la opinión concreta de los docentes hay un dato sorprendente, y es que contrariamente a las opiniones de sus propios alumnos, los docentes dicen que la duración de la actividad es la adecuada (95,79%) y que sus alumnos han participado en un alto grado (84,04%). Aquí hay alguna cosa no cuadra y es necesario revisar. Hay que decir también que los docentes en general reconocen la idoneidad de la actividad a la que han asistido, su utilidad educativa

y su intención de repetirla en cursos venideros (84,03%). A continuación se muestran los resultados de satisfacción de los docentes.

SATISFACCIÓN	
51,26%	Comenta que la actividad es simplemente “correcta”
PERCEPCIÓN GRADO PARTICIPACIÓN ALUMNADO	
84,04%	Dice que sus alumnos han participado mucho y de manera activa durante la actividad
PERCEPCIÓN DURACIÓN	
95,79%	Dice que la duración de la actividad ha sido adecuada
MATERIAL DIDÁCTICO	
69%	Puntúa positivamente los materiales didácticos

Tabla 5. Resultados más relevantes de las valoraciones realizadas por los docentes de las actividades educativas patrimoniales.

### 6.3. Estudio III: La propuesta de modelos de intervención educativa patrimonial

Uno de los resultados más relevantes referentes al Estudio III de esta investigación recae en la afirmación de nuestra hipótesis, y es que dentro de la oferta educativa patrimonial hay poca variedad tipológica de actividades; en el fondo siguen esquemas o modelos comunes que responden a una clasificación simple. Concretamente, los talleres (o actividades “múltiples”) y las visitas guiadas o itinerarios son las propuestas más clásicas y abundantes, tanto para el alumnado de Primaria como para el de Secundaria.

Por otro lado, como recordaremos, el Estudio III tenía como objetivo intentar buscar entre las actividades puntos de conexión que permitieran generalizar sus acciones para obtener, posteriormente, distintos modelos de intervención educativa patrimonial. Para alcanzar este objetivo fue necesario, en primer lugar, agrupar y “etiquetar” cada una de las actividades analizadas en categorías o tipología de actividad patrimonial; en base a esta asignación de tipología de actividades se observó que más de un 40% de las actividades estudiadas pueden definirse como “visitas guiadas” o “itinerarios”, frente un 4% de actividades que pueden clasificarse como “lúdicas”.

En segundo lugar, el proceso de modelización requirió asignar un modelo didáctico patrimonial para cada actividad. El resultado obtenido fue una clasificación de diez modelos, y como era de esperar, el modelo más representado por nuestras actividades analizadas fue el modelo de itinerario (36%); a éste le sigue el modelo de proyectos o campañas (12%), y en porcentajes menores el resto de modelos.

Posteriormente, y en tercer lugar, a esta primera lista de diez modelos se le añadieron cinco modelos más propuestos por el equipo investigador: Modelo Juego de mesa; Modelo Juego de estrategia; Modelo Juego de rol; Modelo museográfico: módulos interactivos al aire libre; Modelo museográfico: módulos de sistemas inalámbricos, de realidad virtual y realidad aumentada. Éstos completarían definitivamente la lista de quince, y que son los que a continuación se relacionan:

- 1) Modelo itinerario;
- 2) Modelo taller;
- 3) Modelo kit móvil;
- 4) Modelo actividad-aula;
- 5) Modelo de proyectos o campañas;
- 6) Modelo de investigación-acción;
- 7) Modelo teatralizado;
- 8) Modelo basado en la didáctica del objeto;
- 9) Moldeo lúdico: los juegos de mesa;
- 10) Modelo lúdico: los juegos de pistas;
- 11) Modelo lúdico: los juegos de estrategia;
- 12) Modelo lúdico: los juegos de rol;
- 13) Modelo museográfico: módulos interactivos al aire libre;
- 14) Modelo museográfico: módulos de sistemas inalámbricos, de realidad virtual y realidad aumentada;
- 15) Modelo de actividades en museos y centros de interpretación.

Con la creación de estos modelos, como cierre final de la investigación, hemos querido de alguna forma regularizar y sistematizar la práctica educativa desarrollada en entornos urbanos, así como aportar nuevas propuestas y ejemplos reales de cómo hacer uso de nuestro patrimonio bajo una mirada educativa (tanto a nivel teórico como práctico).

## 7. PRINCIPALES CONCLUSIONES DERIVADAS DE LA INVESTIGACIÓN

Como sucede en todas las investigaciones de cierta envergadura son muchas las conclusiones que se extraen y se exponerlas todas nos excederíamos; por ello presentamos en forma de decálogo las conclusiones quizás más relevantes:

- Es necesario seguir evaluando las actividades educativas patrimoniales e introducir más técnicas cualitativas.
- Hay que desarrollar para las actividades sistemas de mediación alternativos a los guías o educadores culturales.
- Es necesario fomentar actividades con distintos grados de interactividad para generar “respuestas activas” en los usuarios.
- Hay que desarrollar más contenidos procedimientos y de tipo experiencial.
- Debemos apostar por el patrimonio intangible y el natural.
- Es necesario ampliar la oferta educativa a los escolares de Educación Infantil y de Secundaria.
- Hay que diseñar actividades pensadas para un perfil de público adulto.
- Es necesario evaluar también los materiales didácticos que se ofrecen en las actividades y hacer nuevas propuestas.
- Debemos plantear las actividades con un componente lúdico.
- Hay poca variedad de oferta educativa patrimonial. Siempre hacemos las mismas actividades.

En resumen, y para cerrar la comunicación de esta investigación, podemos concluir diciendo que este trabajo ha logrado responder a todos y cada uno de los objetivos iniciales establecidos ya que hemos

podido realizar un estado de la cuestión de la oferta educativa patrimonial en España, dentro del marco de la Red Estatal de Ciudades Educadoras; también hacer una “radiografía” del uso educativo que se hace del patrimonio de nuestras ciudades; así como establecer una clasificación tipológica y modélica de las actividades. También ha sido posible conocer las opiniones y valoraciones de los usuarios de las actividades educativas patrimoniales, que nos permiten ver qué aspectos funcionan y qué otros deberíamos mejorar dentro de nuestra oferta educativa patrimonial. Y finalmente, destacarse también la creación de los modelos de intervención educativa patrimonial generalizables y aplicables a todos los municipios con voluntad educadora mediante su patrimonio.

Accademia Galileiana, 1999, pág. 21.

## NOTAS

<sup>1</sup> CALAF, Roser. “Entender la ciudad como instalación: la ciudad de Barcelona”. *Revista Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 26 (2000), págs. 85-101.

<sup>2</sup> FAURE, Edgar. [y otros]. *Aprender a ser: la educación del futuro*. Madrid: Alianza Editorial, 7ª ed., 1980.

<sup>3</sup> DELORS, Jacques. [y otros]. *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana-UNESCO, 1996.

<sup>4</sup> TONUCCI, Francesco. *La ciudad de los niños: un modo nuevo de pensar la ciudad*. Madrid: Unesco-Alianza Editorial, 1998.

<sup>5</sup> DEL POZO, Josep María. “Políticas educativas para la construcción de la ciudad educadora”. *Revista Aula de Innovación Educativa*. 152 (2006), págs. 13-17; DEL POZO, Josep María. “El concepto de ciudad educadora, hoy”, en VV.AA. *Educación y vida urbana: 20 años de Ciudades Educadoras*. Madrid: Asociación Internacional de Ciudades Educadoras / Santillana, 2008, págs. 25-33.

<sup>6</sup> SANTACANA, Joan y HERNANDEZ, Francesc Xavier. *Museología crítica*. Gijón: Ediciones Trea, 2006.

<sup>7</sup> CALAF, Roser. (Coord.). *Arte para todos: miradas para enseñar y aprender el patrimonio*. Gijón: Ed. Trea, 2003.

<sup>8</sup> MATTOZZI, Ivo. “La didattica dei beni culturali: alla ricerca di una definizione”. *Il museo come laboratorio per la scuola. Terzia Giornata Regionale di Studio sulla Didattica Museale*. Padova:

# LA REVALORIZACIÓN DE PATRIMONIO MONUMENTAL UBETENSE MEDIANTE SU CONSIDERACIÓN ESCENOGRÁFICA

**EMILIO CACHORRO FERNÁNDEZ, MILAGROS PALMA CRESPO y FRANCISCO DEL CORRAL DEL CAMPO**

**Universidad de Granada**

## 1. ANTECEDENTES

Ante los cambios que se están produciendo en los ámbitos universitario y laboral, es fundamental desarrollar nuevos modos de impartir la docencia que mejoren el modelo existente y muestren nuevos campos de trabajo. En general, la enseñanza de la arquitectura, cuyo elemento primordial es el «espacio», todavía se basa en un proceso bastante lineal; las diferentes materias impartidas no siempre encuentran conexión en el trabajo del alumno, lo que contribuye a malentender su aprendizaje, en muchos casos, como una suma de asignaturas aparentemente independientes.

Asimismo, el ejercicio profesional de la arquitectura requiere una colaboración multidisciplinar, fomentando la integración de nuevas disciplinas a la vez que contando con mayor número de colaboradores externos como parte indispensable de la metodología. El contacto con la realidad, más allá de la universidad, ha contribuido a enriquecer la formación del estudiante.

Por ello, desde la Escuela Técnica Superior de Arquitectura de Granada, hemos llevado a cabo una experiencia académica basada en lo anterior. La temática elegida ha sido la del proyecto de escenografía en espacios urbanos de gran valor patrimonial, como medio más adecuado por cuanto abarca diversos campos de gran interés y actualidad, así como por las características que muestra, sin duda, en beneficio del alumno. Sus numerosos vínculos con toda clase de manifestaciones culturales (teatro, literatura, música...) así lo acreditan fehacientemente.

En concreto, se propuso la innovación docente a partir del estudio de la comunicación visual y la construcción del espacio desde un punto de vista principalmente referido al teatro y a su forma de

representación, planteando la relación específica que tiene con los eventos culturales que singularmente acogen los cascos históricos.

De este modo, se desarrollaron talleres interdisciplinares que contaron con un extenso número de profesores de la Universidad de Granada e invitados externos, entre los que se encontraban técnicos y artistas relacionados con el ámbito escénico y la restauración del patrimonio arquitectónico, con un objetivo común: tejer una red de experiencias y visiones para facilitar la definición de un método de enseñanza desde la teoría a la práctica.

## 2. EL PROYECTO DE ESCENOGRAFÍA COMO METODOLOGÍA DOCENTE

### 2.1. Consideraciones generales

La elección de la escenografía como materia de enseñanza busca abrir nuevos ámbitos de conocimiento de la arquitectura, entendida como instalación efímera capaz de transformar enclaves urbanos de gran interés histórico y patrimonial. Desde Vitrubio, numerosos arquitectos han estado relacionados con este campo, lo que se ha intensificado en época reciente; como afirma el arquitecto y escenógrafo Juan Ruesga: “A partir del teatro se ha producido, en estas últimas décadas, un ensanchamiento de los campos de acción de la escenografía. Ha saltado del escenario teatral, para intervenir en múltiples manifestaciones contemporáneas con un objetivo común: hacer de un espacio un lugar del espectáculo”<sup>1</sup>.

Todo ello justifica que el contenido de la iniciativa haya implicado a diferentes departamentos

universitarios, en la medida que todos trabajan con el espacio, analizando sus aspectos psicológicos e implicaciones fenomenológicas. El trabajo se ha desarrollado conjuntamente por alumnos de diferentes estudios y cursos, en muchos casos procedentes de otros países a través del programa Erasmus.

El planteamiento consiste en incentivar la coordinación multidisciplinar a través de un nutrido grupo de profesores relacionados con el tema propuesto desde diferentes posiciones, cada uno a partir de su particular afiliación. Así, han participado el Departamento de Expresión Gráfica Arquitectónica y en la Ingeniería (materias: Proyectos Arquitectónicos II y III), el Departamento de Construcciones Arquitectónicas (materias: Composición Arquitectónica, Construcción e Instalaciones) y el Departamento de Urbanística y Ordenación del Territorio (materia: Urbanística), todas ellas con docencia en la Escuela Técnica Superior de Arquitectura.

La forma de intervenir en el patrimonio cultural heredado es, y seguirá siendo, motivo de investigación principal en la formación de estudiantes de arquitectura así como de otras carreras. Pero proponemos un nuevo acercamiento o modo de mirar; nos interesa radiografiarlo minuciosamente, comprendiéndolo, pero no con el fin de rehabilitarlo o restaurarlo –pues de ello se ocupan con precisión otras disciplinas– sino como dato a tener en cuenta para proyectar, lo que hace que el análisis tenga un carácter decididamente creativo.

El estudiante debe entender el patrimonio inserto dentro de un contexto cultural y estudiar tanto los valores espaciales, monumentales, paisajísticos o históricos, para conocer la complejidad con que está tejida la realidad que percibimos.

La arquitectura que define los emplazamientos urbanos seleccionados será marco de trabajo a modo de pieza activa, cuya presencia necesariamente debe cualificar la propuesta que haga el alumno. Interesa especialmente la asimilación del legado histórico como pieza que debe articularse con la intervención a proponer. No nos referimos exclusivamente a una articulación formal sino también semántica, donde el elemento que dialogue con el patrimonio pueda tenerse

como una instalación artística.

Así, el alumno puede observar la ciudad desde una mirada emocional no coartada por el conocimiento exhaustivo de los inmuebles que la definen. Su alegría creativa debe ser la que dirija sus primeros pasos en el desarrollo de lo que terminará siendo una intervención efímera de escenografía, es decir, la transformación de un espacio en un lugar propicio para un espectáculo que invite a soñar. De este modo, a las capas preexistentes, que el estudiante de arquitectura debe analizar, se añadirá una nueva que, en diálogo con ellas, debe transmitir las emocionantes historias de tiempo, luz y espacio que son las obras seleccionadas.

Se puede decir que el trabajo se desarrolla en el límite, *“en el tan incómodo como rico territorio de lo fronterizo, allí donde halla su última justificación el trabajo del artista”*, como expone Juan Calatrava, quien añade: *“en la frontera, siempre tensa e inestable y siempre llena de posibilidades, entre ciudad histórica y cultura contemporánea”*<sup>2</sup>.

## 2.2. Repercusión

La concepción de escenografías en enclaves urbanos posibilita una mejor formación del futuro arquitecto por múltiples razones entre las que destacan las siguientes:

a) Su complementariedad en áreas patrimoniales invita a la reflexión sobre las nuevas relaciones que se establecen entre historia y contemporaneidad. Como escribe Leonardo Benevolo, haciendo referencia expresa al período barroco, *“escenografía y arquitectura, realidad e ilusión, forman un sistema unitario”*<sup>3</sup>.

b) Origina la elección personal de una dramaturgia específica, es decir, de *“qué”* se quiere transmitir con la representación, algo fundamental en el desarrollo profesional del creador, donde la definición formal del *“cómo”* es, en muchas ocasiones, tan solo la sencilla respuesta a unas determinadas preguntas sobre las cualidades de las funciones a desempeñar.

c) Dada su materialidad, favorece la relación del alumno con el detalle constructivo y el conocimiento de

las características inherentes a los diferentes materiales. En pocas ocasiones es tan directa la relación entre la idea germinal, las cualidades sensoriales del material elegido y el resultado espacial.

d) El uso de nuevas tecnologías se hace imprescindible en un doble aspecto. Por un lado, a nivel constructivo, la contemporaneidad de la obra se basa frecuentemente en lo novedoso de los materiales y técnicas utilizados, por lo que se obliga al alumno a que esté al tanto de la tecnología de vanguardia; especialmente, las instalaciones técnicas de acústica e iluminación encuentran aquí un protagonismo que permite investigar sobre ellas, algo que en otros trabajos resulta más difícil de conseguir. De otra parte, a nivel gráfico, la realización de simulaciones tridimensionales del proyecto exige el manejo de programas informáticos de dibujo, lo que es fundamental para comprobar la viabilidad y certeza del proyecto en relación al entorno y al espectador.

### 2.3.- Objetivos

Las metas perseguidas han sido:

a) Proseguir con un modelo docente alternativo basado en la práctica, vinculando la enseñanza del proceso creativo al método de «aprender haciendo», donde la cercanía al hecho construido se convierte en el fin mismo de la experimentación.

b) Ampliar los nexos de unión entre diferentes materias relacionadas con la creación espacial e impartidas en la Escuela Técnica Superior de Arquitectura, así como la consolidación de un equipo multidisciplinar dentro del nuevo marco educativo establecido.

c) Conocer las facultades espaciales del diseño escenográfico, ahondando en su poder de estimulación sensorial y capacidad representativa, así como su equivalencia conceptual con la arquitectura.

d) Facilitar las herramientas necesarias a los alumnos para su mejor y más rápido aprendizaje, fomentando el uso de nuevas tecnologías en todo el desarrollo del Proyecto, tanto para la transmisión de información y conocimiento como para labores

productivas y su divulgación.

e) Crear una mayor conexión entre universidad y ciudad, posibilitando que el trabajo de profesores y alumnos sea conocido por la sociedad en general, a la vez que se aportan ideas sobre usos efímeros que revitalicen nuestro entorno urbano y den más conciencia de todos sus valores.

## 3. CASO PRÁCTICO DE APLICACIÓN: REPRESENTACIÓN DE “EL RETABLO DE MAESE PEDRO” EN LA CIUDAD DE ÚBEDA

### 3.1. Características del proyecto

La obra seleccionada para llevar a cabo esta experiencia fue *El retablo de maese Pedro* de Manuel de Falla (1923), a su vez inspirada en *Don Quijote de la Mancha* de Miguel de Cervantes. Su carácter intemporal, de corta duración, y la variedad de escenas facilitaron las posibilidades de trabajo, así como su reinterpretación actual y, por tanto, el planteamiento de una intervención escenográfica contemporánea.

A tal fin, se formaron grupos con alumnos de diferentes cursos y materias, procurando que, en cada uno de ellos (compuesto por cuatro o cinco miembros), hubiera representantes de las asignaturas de Proyectos, Historia, Composición, Construcción, Restauración, Urbanística e Instalaciones, incluyendo a estudiantes extranjeros. Cada miembro del equipo aporta la investigación específica sobre la materia a la que pertenece, desarrollando una labor conjunta donde cada participante es pieza imprescindible.

El método de enseñanza, que busca ir de lo teórico a lo práctico, inicialmente se concretó en un acercamiento conceptual y sensorial para, después, contactar con lo matérico a través de la elaboración de maquetas de escenografías. Estas últimas constituyen un pilar importante en el aprendizaje por su condición de modelos tridimensionales, permitiendo una mayor y mejor aproximación a la percepción de la realidad. Para ello se constituyó un taller orientado específicamente a este tipo de labor.

### 3.2.- El escenario urbano de Úbeda

El casco histórico de Úbeda, entendido como lugar de cuidada escenografía urbana, sucesión de estratos históricos y estilos artísticos, con un patrimonio arquitectónico y paisajístico de primer nivel, representa una base de enorme riqueza sobre la que intervenir. Además, la ciudad cuenta con un Festival de Música y Danza ya consolidado.

Los espacios seleccionados para realizar el proyecto escenográfico han sido de características muy diversas: la muralla árabe en su explanada situada junto a la puerta de Granada y frente al valle; la plaza de Juan de Valencia, auténtico teatro urbano; la plaza 1º de Mayo, junto al ábside de la iglesia de San Pablo; y la plaza de Vázquez de Molina, donde se sitúa la iglesia de El Salvador, emblema de la ciudad, bellísimo escenario capaz por sí mismo de transformar al visitante en actor.

En ellos, repartidos proporcionalmente, se realizaron un total de 36 proyectos, bajo el prisma de que el aprendizaje debe radicar en el desarrollo creativo de un trabajo compartido que sea una experiencia vital, aunando teoría y práctica. Esta última comenzó una vez definida la composición de los «ensambles». La investigación y búsqueda de información se nutrió de teatro, literatura, música, historia, dramaturgia, escenografía, arte efímero... en definitiva, de todas las disciplinas ligadas a la arquitectura, que abren nuevos caminos y rutas en el ejercicio profesional.

Si bien el trabajo emprendido en equipo fue único, la contribución de cada alumno ha sido específica en correspondencia con la materia cursada. Así, adicionalmente, se abordaron aspectos relacionados con la construcción del proyecto, sus instalaciones, el análisis del lugar en que se ubica, etc.

La escenografía completa se definió mediante maquetas –modelos tridimensionales de escala urbana y de detalle–, memoria justificativa y documentación gráfica en planos e imágenes ‘renderizadas’ que explicaban el desarrollo espacio-temporal de la obra. En determinados casos, también se concretaron soluciones constructivas, materiales, sistemas de iluminación y sonido, además de otros asuntos relativos a movilidad y funcionamiento.

En las propuestas realizadas encontramos distintas formas de poner en valor el entorno patrimonial, convirtiendo a edificios y espacios en fuente de inspiración. Las características de éstos condicionaron un resultado adaptado a cada caso para realzar aspectos que, en otras condiciones, hubieran pasado inadvertidos.

Sirva como ejemplo uno de los proyectos, que cubre la plaza de Vázquez de Molina con un entramado de hilos para convertir sus edificios en parte de la obra, a la vez que sirve para colgar los títeres de la función; el fondo del escenario lo define la fachada de la iglesia de El Salvador, como ocurre la mayoría de las veces, debido a la fuerte presencia y singularidad que manifiesta. En otro caso, se configura un retablo que reproduce el volumen compositivo de aquella, acudiendo a su juego de reglas modulares y de proporción, lo que permite entenderla mucho mejor; este diseño, basado en un conjunto de paneles, se dispone paralelo a la portada del templo, empleando juegos de luces y sombras para representar los distintos cuadros de la obra (fig.1). El alzado de uno de los edificios laterales más importantes de la plaza, el palacio del Deán Ortega –actual Parador Nacional–, se convierte también en elemento de proyecto, en pantalla para la proyección de las marionetas que, con su gran escala, desvirtuarán completamente la realidad (fig.2).

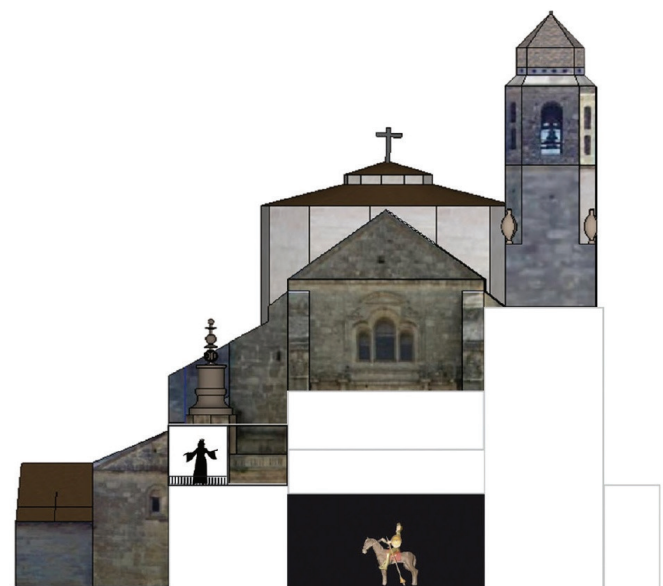


Fig. 1. Plaza de Vázquez de Molina; escenografía con fachada-retablo. Ensamble: Bettina M. Doser, Noemí Jiménez, Isabella Noll, Patricia Rodríguez y Alberto Sánchez.



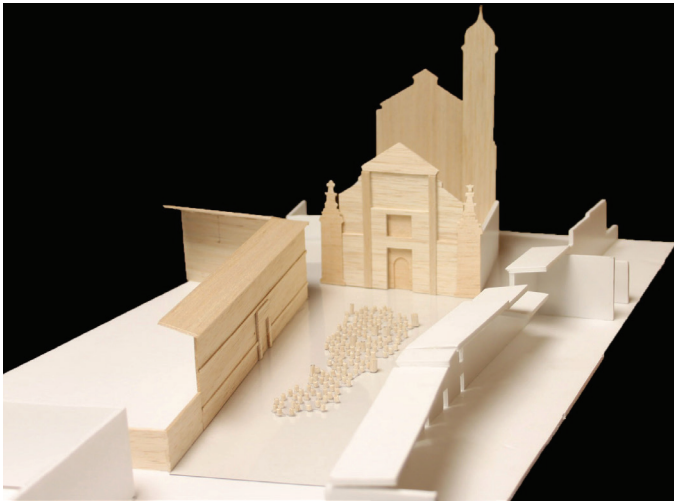


Fig. 2. Plaza de Vázquez de Molina; detalles de elementos escénicos cilíndricos. Ensemble: Sergio Gutiérrez, Mª José Irigaray, Lucía Martín, Mª Isabel Sabio y Nieves Ureña.

La puerta de Granada fue igualmente utilizada como telón de fondo, superponiéndole elementos como una pasarela de acceso por la que se moverían los actores. Aquí, otro grupo de estudiantes, en vez de dibujar la silueta de los personajes sobre ella, prefirió insinuar un característico paisaje de olivos, destacando el lienzo pétreo con llamativas luces; sobre lo anterior, se colgarían marionetas gigantes para simbolizar a cada uno de los personajes (fig.3).

Los proyectos ubicados en la plaza de Juan de

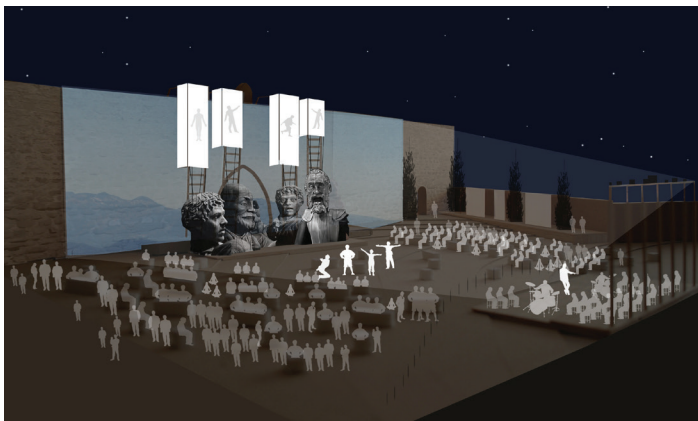


Fig.3. Puerta de Granada. Fotomontaje de la representación. Ensemble: Anne Cabot y Samantha Irigoy

Valencia, espacio similar a un pequeño salón o teatro urbano, han querido ocultar su visión desde la calle de acceso, generando un recorrido para evitar la mirada frontal de los viandantes ajenos al espectáculo. Queda así garantizada la sorpresa a los asistentes que, según

la idea de uno de los equipos, son dirigidos a través de una celosía hacia la zona del escenario y, aprovechando la farola central donde se situaría Don Quijote, acomodados alrededor de ella para contemplar la obra (fig.4).

En otros casos, el recorrido se hace por medio de unos paneles opacos, formando un muro continuo que se pliega generando distintos ámbitos, en colaboración con las superficies rígidas de las fachadas que se unen de este modo a la representación.

Por último, la plaza 1º de Mayo sugiere montajes



Fig.4. Plaza de Juan de Valencia; ambientación mediante sombras proyectadas. Ensemble: Helena Cano, Alicia Jiménez, José Carlos Romero, Alba Valor y María Vico.

muy distintos a los anteriores. Sus características de espacio abierto hace que muchos de los alumnos se hayan planteado delimitarlo mediante una gran tela que permanece hasta el final de la actuación, cayendo hasta descubrir el ábside de la iglesia de San Pablo. O colocar una gran escalinata con trazado curvo, recorriendo los muros para definir el recinto escenográfico; ésta se concibió como una prolongación de los balcones de los edificios situados en la plaza, sirviendo tanto para situar a los actores como al público –en unas plataformas continuación de la misma– (fig.5).

Otros proyectos en la misma localización, sin embargo, optaron por mantener la amplitud espacial, situando una gran máquina escultural en su centro que, con forma de dos conos truncados, representa a Don Quijote y Sancho Panza. Una propuesta similar introduce un gran molino de viento que representa la locura del primero, permaneciendo durante el día como soporte publicitario.

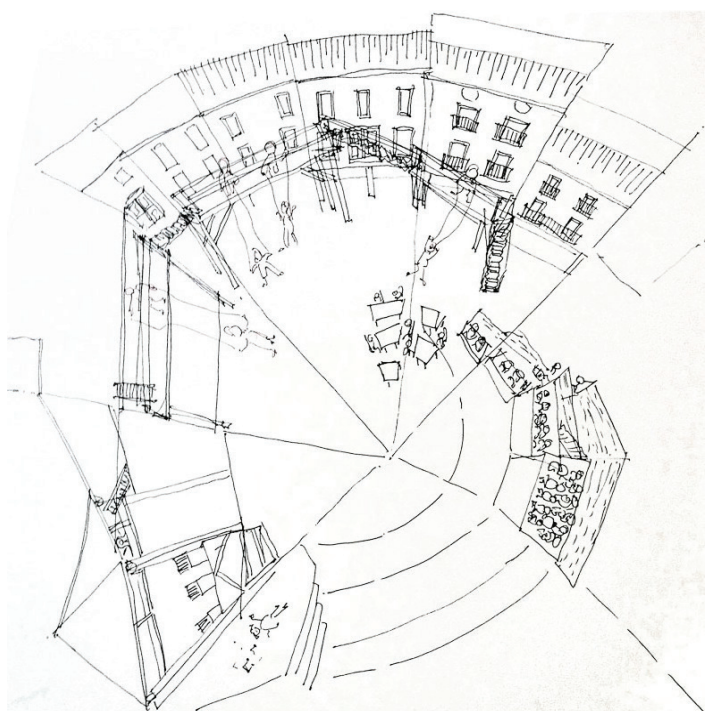


Fig. 5. Plaza 1º de Mayo; croquis de escenografía con escalera-plataforma. Ensamble: Audrey Ayache, Rebecca Burjack, Michaela Kárníková, Juan José Lombardo Montiel

#### 4. ACTIVIDADES COMPLEMENTARIAS

El programa del Proyecto de Innovación Docente se completó con una obligada visita a Úbeda donde, tras la recepción oficial en el Ayuntamiento, tuvo lugar un recorrido por sus principales calles y monumentos en compañía de representantes de todos los organismos implicados, con el añadido académico de dos conferencias: *Úbeda. Paisaje cultural*, impartida por el profesor Juan Calatrava; e *Introducción a “El retablo de maese Pedro”*, con audición comentada, a cargo de Elena García de Paredes, Diego Martínez y

José Miguel Castillo (de la Fundación Archivo Manuel de Falla de Granada).

Asimismo se realizó un viaje a Sevilla, visitando el teatro de la Maestranza, la sala de teatro Fundición y el Centro Internacional de Investigación Teatral Atalaya-TNT, guiados por Juan Ruesga. En Granada también se tuvo acceso al teatro Alhambra para conocer su configuración. En todos ellos se recibieron pormenorizadas explicaciones teórico-prácticas de instaladores, actores o directores sobre los espectáculos en curso y sus características técnicas y artísticas.

Por otro lado se realizó el seminario Escenografía y espacio urbano, en el que se impartieron las siguientes ponencias: Visitaciones escénicas de *“El retablo de maese Pedro”*, pronunciada por Yanisbel Victoria Martínez (teatróloga, Etcétera Teatro); Consideraciones de los títeres como escenografía en el marco del montaje de *“El retablo de maese Pedro”*, por cuenta de Enrique Lanz (director de escena y director de Etcétera Teatro); y *“El edificio teatral: la relación entre espectador y espectáculo”*, de Juan Ruesga. Las clases magistrales, conjuntamente con los viajes de estudios, constituyeron las fuentes directas para el análisis del proceso creativo y de las diferentes formas de representación.

Finalmente, los trabajos elaborados, debido a su brillantez, culminaron con una exposición abierta al público, simultáneamente a la celebración del Festival de Música y Danza “Ciudad de Úbeda”, en un lugar emblemático de su circuito cultural: el Hospital de Santiago, obra cumbre de Andrés de Vandelvira. Se contó con la colaboración del Ayuntamiento de Úbeda, la Fundación Archivo Manuel de Falla y el citado Festival. En ella se exhibió una selección de 21 proyectos –cinco o seis por cada enclave–, ocupando dos amplias galerías habilitadas al efecto. Los equipos elegidos añadieron una obra plástica a las maquetas para transmitir de modo sintético la intención de la escenografía diseñada.

#### 5. RESULTADOS

Con carácter general, los alumnos han conseguido formarse en ideas, conceptos y elementos

propios de la escenografía, especialmente en relación al patrimonio histórico, adquiriendo o fortaleciendo su sensibilidad respecto a él, tomando plena conciencia de sus extraordinarios valores. El grado de idoneidad de los trabajos ha permitido comprobar fácilmente el grado de aprendizaje.

La participación de estudiantes de distintas asignaturas ha implicado, en nuestro caso, que también procediesen de diferentes cursos, lo que redundó en un adiestramiento más rápido de los alumnos menos avanzados, ya que el trabajo colectivo les permite que adquieran conocimientos de sus compañeros por medio de las oportunas puestas en común. Esto promueve una actitud de liderazgo, de jefatura de grupo de los matriculados en niveles superiores, atributo que demanda la profesión de arquitecto, a quien se le asignan competencias de dirección como labor fundamental de su ejercicio profesional.

El taller de prácticas, en su consideración de elemento vertebrador de las restantes actividades, ha permitido fortalecer el aprendizaje al mismo tiempo que ha estimulado a seguir progresando al percibir la utilidad de aquellas. Asimismo, el planteamiento de que las propuestas no solo van a constituir un ejercicio de clase, sin mayor trascendencia que la calificación académica, sino que también serán objeto de exposición y publicación, con amplia repercusión externa, es algo que ha motivado especialmente al alumno, percibiendo su trabajo como algo importante y que, además, contribuye a engrosar su bagaje curricular.

De otra parte, la colaboración entre áreas y departamentos ha fomentado la complicidad entre profesores, generando un foro donde intercambiar ideas y opiniones y, en consecuencia, poder unificar criterios. Así, se ha logrado consolidar la relación entre numerosos docentes de la Escuela Técnica Superior de Arquitectura, así como con miembros de otras universidades y organismos, lo que propiciará, sin duda, emprender nuevas colaboraciones.

Algunas actividades, especialmente las ponencias que han formado parte del seminario, se han integrado en la organización de los actos propios del conjunto de la Escuela, abiertos a cualquier persona de la comunidad universitaria para divulgar sus

contenidos, lo que ha aumentado su aprovechamiento.

Con la exposición, el ámbito puramente académico se volvió hacia el público para que éste tomase la palabra, transportando la enseñanza y el conocimiento a la ciudad, recibiendo la opinión del ciudadano, lo que ha producido un mayor acercamiento de la universidad al conjunto de la sociedad, estableciendo una nueva oferta dentro del panorama cultural. Quizás, quién sabe, un día prenda la chispa para que la ejecución de alguna de las propuestas se haga realidad, contribuyendo a enriquecer el valiosísimo patrimonio histórico y artístico de Úbeda. En cualquier caso, la muestra dio a conocer el potencial que alberga la trama urbana de su casco histórico para generar vivencias y ambientaciones a partir de la memoria del lugar, aunando lo culto y lo popular.

La evaluación externa de resultados ha sido muy positiva, con reconocimiento expreso a través incluso de medios de comunicación (prensa, televisión y radio), considerándose una labor ejemplar y contemporánea, que puede erigirse en referente. De hecho, la repercusión inmediata fue tal que el consistorio ubetense solicitó la donación de algunas de las maquetas con el fin de exhibirlas de manera permanente.

Toda la experiencia del Proyecto de Innovación Docente ha sido recogida en la publicación titulada *El retablo de maese Pedro. Escenografías urbanas en Úbeda*. Los contenidos y conclusiones han quedado como material didáctico gracias a un libro que servirá de guía para futuros cursos de escenografía, además de constituir un manual para profesionales del sector, a cuyo fin se ha difundido en el mayor número posible de Administraciones y entidades. El texto incluye una serie de artículos redactados por los profesores colaboradores del proyecto e invitados, concluyendo con un anexo recopilatorio de todas las fases desplegadas.

La publicación se convierte en vía indispensable para recordar las numerosas y brillantes contribuciones que se han ido gestando, lo que evitará que se pierdan con el paso del tiempo, haciendo que sus contenidos puedan ser consultados de forma precisa por parte de futuros interesados.

## NOTAS

<sup>1</sup> RUESGA NAVARRO, Juan. “Escenografía: dramaturgia del espacio”. En: CACHORRO, Emilio; DEL CORRAL, Francisco; PALMA, Milagros (eds.). *El gran teatro del mundo 1927-2011. El aprendizaje del diseño escenográfico como proyecto de arquitectura*. Granada: Godel, 2011, pág. 31.

<sup>2</sup> CALATRAVA, Juan. “La frontera, el límite y el encuentro: sobre ciudad, arquitectura y escenografía”. En: CACHORRO, Emilio; DEL CORRAL, Francisco; PALMA, Milagros (eds.). *El Retablo de Maese Pedro escenografías urbanas en Úbeda*. Granada: Godel, 2012, pág. 51.

<sup>3</sup> BENEVOLO, Leonardo. *La captura del infinito*. Madrid: Celeste, 1994, pág. 44.

# “BURGOS, DE PUERTA A PUERTA”. UNA INVESTIGACIÓN MEDIANTE REALIDAD AUMENTADA Y CÓDIGOS QR

JOAQUÍN GARCÍA ANDRÉS  
Universidad de Burgos

## 1. JUSTIFICACIÓN

La presente actividad surge con un triple propósito: de una parte, dar cabida al teléfono móvil en el ámbito educativo, entendido como un recurso tan válido como útil más allá de los prejuicios que existen hasta la fecha acerca de su uso, que las más de las veces llevan a prohibirlo en el aula; en segunda instancia, aprovechar la potencialidad motivadora de los dispositivos móviles y las nuevas tecnologías como una estrategia para hacer más atractivos los contenidos curriculares; y finalmente, destacar el singular valor formativo que posee el patrimonio artístico (monumentos) e histórico (documentos), como un recurso de primera magnitud tanto para la consecución de los objetivos anteriores, como también y sobre todo de manera intrínseca.

Con anterioridad a esta propuesta ya se habían realizado experiencias similares<sup>1</sup> con notable aceptación, pero en esta ocasión se pretendía dar un paso más allá en el contexto de las T.I.C., introduciendo la Realidad Aumentada (R.A.)<sup>2</sup> al objeto de ampliar y contrastar la viabilidad y las posibilidades y didácticas de la denominada e.mobil o mobile learning<sup>3</sup>, con la particularidad de hacerlo en el seno de una enseñanza reglada. A ello se sumó la inestimable predisposición favorable manifestada por el Archivo Municipal de Burgos para llevar a cabo en sus instalaciones iniciativas formativas que se sirvan de su valiosa y rica documentación histórica como recurso educativo. Esto último determinó que el motivo y los contenidos de esta experiencia tuvieran como referente un elemento patrimonial como lo es la muralla medieval de la ciudad de Burgos, centrando su atención en las distintas puertas que se abrieron a lo largo del tiempo en sus lienzos. De esta manera se aspira a vincular su referido valor intrínseco con los contenidos nucleares de la asignatura de la Historia, y de un modo concreto con el referido a

la continuidad y el cambio en el tiempo.

## 2. PLANTEAMIENTO Y METODOLOGÍA

La propuesta se plantea como un trabajo de investigación por descubrimiento guiado en el que los estudiantes han de efectuar sus indagaciones con el único recurso del teléfono móvil, a ser posible inteligente (Smartphone) y con tarifa de datos<sup>4</sup>. No obstante, pensando en aquellos alumnos, cada vez más escasos, que carezcan de dicho dispositivo o no tengan datos en su móvil, en un primer momento se ofrece la opción de iniciar la investigación con el soporte de un breve documento en el que plasmar sus averiguaciones, a la espera de formar los equipos de investigación integrados por cuatro miembros, en cada uno de los cuales habrá de haber, al menos, un estudiante con un teléfono móvil con dichas características. Para quienes no dispongan de datos, se ofrece la posibilidad de utilizar la red wifi municipal, de uso libre y gratuito. En un futuro se espera disponer de tabletas con las que sustituir el folleto indicado.



Fig. 1. Material básico de trabajo. Reverso. Elaboración del autor.

En el marco de este trabajo en pequeño grupo de naturaleza cooperativa, sus integrantes deberán establecer las hipótesis y las estrategias que estimen más convenientes para abordar con éxito las distintas actividades. Estas se proponen a modo de retos, con una dificultad gradual y precisando de la implicación de todos sus miembros, como más adelante se especifica.

Las características de la investigación y las indicaciones básicas para su logro con éxito se proporcionan a través de un vídeo introductorio al que se accede mediante la captura del un código Qr, el primero de los distintos que jalonan las diferentes fases que han de superar a lo largo del desarrollo de su investigación. Pensando en los estudiantes, la locución se realiza de forma desenfadada, pausada y organizada, siguiendo un hilo conductor claro, pero al mismo tiempo con todos los elementos académicos de una programación didáctica, en este caso pensando en el docente, que de este modo tiene a su disposición la guía didáctica de la propuesta. Un modo sencillo de hacer práctico lo que de otro modo no deja de ser un documento “técnico”, cuando no retórico.



Fig. 2. Código Qr inicial. Video con indicaciones y guía didáctica.

Un último aspecto a destacar es que el trabajo se realiza en tres ámbitos o espacios físicos diferentes: el centro educativo, el casco histórico (y peatonal) de

la ciudad de Burgos y, en última instancia, el Archivo Municipal de esta ciudad, en donde podrán poner en común y comprobar el acierto de sus indagaciones, pero sobre todo confrontar sus hipótesis consultando fuentes documentales históricas originales.

### 3. DESTINATARIOS

Esta investigación está dirigida a alumnos de ESO, prioritariamente a los del primer ciclo dado que su contenido guarda más relación con los contenidos curriculares relativos a la Edad Media, pero está igualmente abierto a los de 4º de ESO en el marco de una actividad extraescolar, ya sea durante la semana cultural del centro u otro evento, así como también a estudiantes universitarios, en particular a los que cursen grados relacionados con la enseñanza (Educación Primaria, Máster de Formación del profesorado, etc.).



Fig. 3. Alumnos de 4º de ESO investigando. Joaquín García Andrés. Marzo 2014.

### 4. ESTRUCTURA Y TEMPORALIZACIÓN

La investigación se desglosa en dos grandes bloques y diversas fases, en relación con los ámbitos de trabajo indicados, pero también con los diferentes y variados cometidos que se han de llevar a cabo. Su

estructura y duración se ajustan al siguiente esquema:

I Bloque (1 sesión lectiva): En el aula del propio centro educativo<sup>5</sup>, los investigadores a través del teléfono móvil o, en su defecto, del ordenador, descargan un lector de códigos Qr y acceden al contenido del referido vídeo introductorio. En este arranque de la investigación el ordenador permite suplir a los dispositivos móviles, tanto si no se tienen como si, disponiendo de ellos, el centro no tiene o no permite acceder al alumnado a su conexión wiffi. No obstante, el recurso del ordenador sólo se contempla como paso previo al trabajo ulterior fuera del aula, en donde su uso (a falta de tabletas) será inviable.

Una vez visualizado el vídeo introductorio, se forman los grupos de trabajos, integrados por cuatro miembros, que han de realizar una inicial toma de contacto a modo de “reconocimiento del terreno”, referida tanto a la metodología de trabajo a seguir como del tema objeto de estudio. A tal fin se proporcionan dos vídeos y una presentación en formato ppt. a través de los cuales cada equipo tiene que buscar y seleccionar información relevante respecto al nombre de las antiguas puertas de la muralla de la ciudad, las cuales han de reconocer y localizar en un plano histórico de la época, así como de ciertos datos relativos a la propia muralla: siglo de construcción, rey que la promueve, altura, anchura y perímetro aproximado.

En un segundo cometido, han de deducir qué puertas de la muralla desaparecieron con motivo del ensanche de la ciudad en el siglo XIX, definir dicho concepto y trazar en un plano actual en 3D las puertas y los lienzos de muralla que aún se mantienen en pie, así como el itinerario que sigue el Camino de Santiago en el interior del recinto amurallado.

Como complemento, y pensando en alumnado de altas capacidades, se propone que investiguen virtualmente dos de las puertas que aún se conservan en pie pero que quedan fuera de la zona peatonal en la que tendrán que abordar los próximos retos, sirviéndose para ello de Google Street Maps y de un puzzle virtual con información relevante al respecto<sup>6</sup>. Se recomienda la descarga en casa de las dos aplicaciones que serán necesarias en sus teléfonos móviles para proseguir con

la investigación: wiffibur y Layar.

II bloque: A llevar a cabo ya fuera del aula, tiene dos escenarios, uno propiamente urbano, en las calles del casco histórico de Burgos, y otro en el Archivo Municipal, desarrollándose en una sola jornada de trabajo, cuya duración oscila entre las dos y las tres horas a lo largo de distintas fases de actuación.

#### 4.1. Fases de la actividad

I fase: La totalidad de los grupos de trabajo se congrega en el lugar que en otro tiempo se levantaba una de las puertas objeto de estudio (Puerta de Carretas) y hoy se encuentra el ayuntamiento de Burgos. En dicho emplazamiento existe sobre el pavimento una placa de bronce de grandes dimensiones que reproduce un plano histórico similar al que han trabajado en el aula en la fase anterior, pero con la singularidad de que es posible apreciar entre ambos siete significativas diferencias, las cuales se les propone descubrir a través de un cuestionario en el que se introducen ciertos conceptos significativos, en particular el de esgueva. Mediante esta actividad introductoria se evidencia a los ojos de los alumnos la necesidad de ejercitar la observación atenta y, sobre todo, actuar con rigor; el propio de un investigador.



Fig. 4. Alumnos investigando en la puerta de Carretas. Joaquín García Andrés. Marzo 2014.

II fase: Se inicia formalmente la investigación de las puertas de un modo específico, cuyo resultado han de consignar en una tabla. En todas las puertas han de obtener información relativa a distintos datos y características singulares, a saber: siglo de construcción y/o demolición, monarca responsable, función de la puerta, forma del arco, materiales principales y lo que se ha venido en llamar “dato clave”, un aspecto exclusivo de cada puerta con suficiente interés y atractivo histórico.

Para conseguir estos datos, han de aplicar un mismo “modus operandi” que se sustenta en la información que proporcionan dos elementos vinculados al uso del teléfono móvil: un código Qr que han de descubrir y capturar en las inmediaciones de cada puerta, con especial referencia al denominado “dato clave”, y la propia realidad circundante a la misma, ya sea la percible a simple vista como, sobre todo, la que proporciona la RA mediante documentos, imágenes, vídeos, mapas, canciones, etc., máxime teniendo en cuenta que algunas de las puertas ya no existen, si bien se conserva una placa conmemorativa en el pavimento de carácter testimonial.

Para facilitar la familiarización y asimilación de esta metodología, la primera de las puertas que sirve de punto de partida para todos los equipos se investiga de forma conjunta, y en su código Qr correspondiente se incluye un nuevo vídeo que explicita los pasos a seguir de un modo análogo al primero. Cumplimentado de esta forma y entre todos los equipos los datos de esta primera puerta, las restantes ya son investigadas de forma particular por cada equipo, concretamente dos por equipo: la primera elegida de forma libre, en tanto que la segunda queda consignada en el Qr de dicha puerta, una vez la localicen en su mapa de trabajo.

La distribución de las puertas está concebida para que todas ellas sean más o menos equidistantes y con el mismo valor académico, así como por el hecho de que una de las puertas todavía exista y la otra haya desaparecido. De este modo la duración de este bloque por el entorno urbano ha de ser equivalente (en torno a 1 hora), transcurrido el cual se establece como punto de encuentro la puerta del Archivo Municipal. A su vez, en el seno de cada equipo sus integrantes podrán establecer la estrategia que consideren más oportuna para la localización de las puertas, los códigos Qr y

los propios datos que se solicitan, quedando abierta la opción de separarse y distribuirse el trabajo entre sus miembros, aprovechando la posibilidad que tienen de mantener la comunicación entre ellos a través de Whatsapp.

III fase. Una vez en el Archivo Municipal se procede en primer término a la puesta en común y la integración de todos los datos conseguidos de forma parcial, evidenciando las virtudes del trabajo en equipo, en este caso en gran grupo. Para ello se cuenta con una presentación en formato ppt. que sirve de hilo conductor.

No obstante, el interés y, a su vez, el atractivo de esta última fase no es otro que el de investigar en su seno tal y como lo hace un historiador “profesional”, en particular con documentos reales para, de este modo, conocer de primera mano las fuentes originales de las que se sirven los propios investigadores, más allá de la que hoy en día ofrecen los medios digitales y virtuales, poniendo así de manifiesto su vigencia y su valor patrimonial. Lógicamente, estos documentos se refieren a las distintas puertas que han trabajado, los cuales han sido seleccionados conforme a una triple consideración:

- Su grafía, legible y que propicie el uso del lector de microfilm;
- Su contenido, en relación con aspectos llamativos y anecdóticos para el alumnado;
- Su diversidad, para poder abarcar distintas asignaturas e intereses: lingüístico, económico, social, etc.

De esta forma cada centro educativo puede elegir de entre las actividades de investigación que se ofertan en el Archivo, aquellas que mejor respondan a su interés. Dado que son propuestas sencillas cuya duración no excede la media hora, los que dispongan de tiempo pueden realizar varias o, incluso, todas ellas distribuidas entre los distintos equipos de trabajo de partida.

El acceso y la realización de estas actividades también se ha concebido de forma que las T.I.C. tengan



un singular protagonismo. Para ello los equipos han de seleccionar y capturar con sus teléfonos móviles uno de los ocho códigos Qr que dan acceso a cada una de las propuestas de trabajo referidas a idéntico número de puertas<sup>7</sup>. La elección la efectúan de manera aleatoria, descubriendo la misma a través de un formulario (diseñado en Google Drive) que reciben en sus dispositivos. Este formulario es el soporte que les indica las cuestiones a investigar y en el que consignar el fruto de sus indagaciones, sirviéndose para ello de los documentos originales relacionados con la puerta elegida. Para facilitar el acceso a los mismos y preservar su conservación, se han impreso facsímiles.



Fig. 5. Alumnos investigando en el Archivo Municipal de Burgos. Joaquín García Andrés. Marzo 2014.

En esta última fase además de estimular el trabajo cooperativo entre los distintos miembros del equipo, se alienta particularmente lo que de un tiempo a esta parte se viene en denominar “iniciativa emprendedora” y, sobre todo, el razonamiento lógico hipotético deductivo. La actividad concluye con la evaluación de la misma por parte de los alumnos del modo en que se indicará más adelante.

## 5. CONSIDERACIONES TÉCNICAS

Más allá del planteamiento metodológico de esta actividad, es oportuno contemplar sus implicaciones técnicas. No tanto las relativas a la inclusión de códigos Qr, los cuales se pueden generar de una forma muy sencilla<sup>8</sup>, vinculando la información a la que se dirigen con el servidor de Google Drive del autor de esta actividad, como las referidas a la Realidad Aumentada.

En el caso de la RA se tomó como referencia la experiencia “Apadrina un monumento” Raúl de Diego<sup>9</sup>. La misma conjuga la creación de una capa de realidad aumentada geolocalizada en la app. Layar (en la que el docente ha de solicitar la condición de “desarrollador”) con la base de datos de Hoppala Augmentation. En esta última, una vez creada la capa de RA se fueron creando los POIs o Puntos de Interés referidos a las distintas puertas.

Dada la versatilidad de Hoppala, es posible incluir imágenes identificativas para cada punto de interés, lo cual se hizo partiendo de grabados del siglo XIX de los que más adelante podrían ver sus originales en el Archivo Municipal, así como distintos y variados documentos que sirven de información “aumentada” que los alumnos captan a través de sus teléfonos móviles.

Para que estos puedan acceder a la misma no se precisa más que descargar dicha aplicación (gratuita) en sus respectivos móviles, acceder a la opción “geolayers” y buscar por su nombre la capa creada a tal fin, en nuestro caso con el nombre de “Burgos de pe a pa”, si bien escribiendo únicamente la palabra Burgos ya acceden a todas aquellas capas de RA que contengan ese nombre, y a partir de ellas elegir la deseada. La naturaleza intuitiva de estas app. y la propia habilidad de los estudiantes permite que su utilización sea muy sencilla.

## 6. EVALUACIÓN Y RESULTADOS

La evaluación se centra tanto en los aprendizajes adquiridos por los alumnos como en la valoración de la actividad que de ella tengan sus participantes. Para lo primero se dispone de dos recursos: el cuaderno de

trabajo que sirve de soporte y la presentación ppt. de la puesta en común que se lleva a cabo en el Archivo. Para lo segundo se ofrece un cuestionario virtual a modo de formulario de Google Drive<sup>10</sup>, para que la evaluación se pueda realizar a través de los dispositivos móviles y sus resultados se obtengan y analicen de forma inmediata. Por este motivo, se solicita a los participantes que su valoración se realice de manera simultánea en el propio Archivo Municipal, para que se puedan visualizar los resultados de manera colectiva aprovechando sus instalaciones. Para acceder a este formulario se proyecta un último código Qr en la pantalla con la que cuenta el aula didáctica del Archivo, para que lo capturen con sus móviles.

Los datos de esta experiencia, realizada entre los meses de marzo y mayo de 2014, provienen de una muestra de cinco grupos distintos: uno de 4º de ESO, otro del mismo nivel pero con alumnos de Diversificación, otro de 2º de ESO, otro mixto de alumnado de 3º y 4º de ESO de altas capacidades y finalmente un grupo de alumnos universitarios de Máster de Formación del Profesorado. En total una muestra de 124 alumnos, cuyas respuestas globales quedan sintetizadas en los gráficos adjuntos.

## 7. CONCLUSIONES

De su implementación con los primeros grupos y sus valoraciones puede afirmarse que esta actividad tiene una muy buena acogida y mejor valoración. Los resultados indican que esta forma de aprendizaje motiva a los alumnos tanto por la forma, lo cual era presumible, como también, y esto es lo interesante, por su fondo, esto es, por el tema objeto de trabajo. No obstante, teniendo en cuenta que dicha temática no es intrínsecamente motivadora para una parte nada desdeñable del alumnado, cabe concluir que en la buena valoración global de la experiencia influye especialmente el contexto de trabajo: empleo de T.I.C. y ámbitos de trabajo no formal.

La metodología, centrada en la indagación, también es objeto de una evaluación positiva, la cual se complementa con el trabajo que, en la misma línea, se lleva a cabo en el Archivo Municipal. En este sentido, la asignación del papel de investigadores es algo más que un mero recurso retórico y motivador, y se manifiesta plenamente en sus instalaciones, en las que los pasos del método científico y los términos hipótesis y conclusiones adquieren pleno significado.

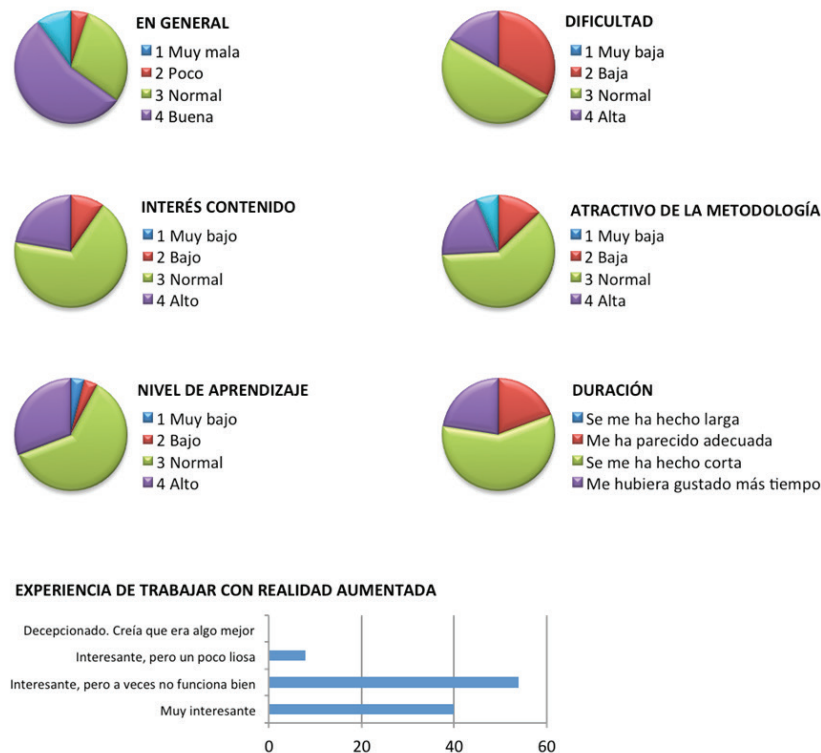


Tabla 1. Evaluación de la experiencia “Burgos, de puerta a puerta”. Mayo 2014.

De modo análogo, esta actividad permite la consideración y el desarrollo de las “competencias básicas”, no sólo las más directamente relacionadas con la materia objeto de atención, esto es, la social y ciudadana, la cultural y artística y la de conocimiento e interacción con el mundo físico, sino también y sobre todo, las relativas al tratamiento de la información y competencia digital, la de aprender a aprender y la de autonomía e iniciativa personal, junto con la referida a la comunicación lingüística y, en menor medida pero no por ello inexistente, matemática en relación con el cálculo de las distancias que separan las distintas puertas, el cálculo del perímetro de la muralla o la conversión de fechas y establecimiento de la duración de periodos históricos.

Desde el punto de vista técnico, para el profesorado que sólo quiera utilizarla como actividad ya creada no implica ninguna dificultad, más allá del “riesgo” que supone permitir que su alumnado pueda desenvolverse de forma libre por el casco histórico de la ciudad. En el peor de los casos, el profesor puede mantener contacto a través del propio teléfono móvil con sus alumnos, y sobre todo estos con él facilitándoles un número de contacto en caso de urgencia. No se ha dado ninguna situación así ni tampoco alumnos que se hayan “perdido” deliberadamente para dedicar el tiempo destinado a la actividad docente a otros menesteres.

Por otra parte, y de cara a su implementación de forma institucional, al aprovechar la infraestructura institucional ya existente (emisores wifi) y ser los teléfonos móviles propiedad de los alumnos, resulta una actividad muy barata, fácil de difundir y de implementar por los docentes, en este caso de la ciudad de Burgos. Pero de modo análogo, la versatilidad de las aplicaciones necesarias para ello y su manejo muy intuitivo, permiten generalizar esta experiencia e incluso desarrollar otras nuevas más ambiciosas, en otros contextos, con otros temas y por otros autores sin excesivos problemas; tan sólo con las limitaciones que la creatividad y el entusiasmo de los docentes.

No obstante, también hay que advertir que las T.I.C. no siempre responden del modo en que se espera (problemas técnicos, falta de cobertura, etc.), para lo cual no cabe en este caso un “plan B” o alternativa que

pueda suplir las expectativas que genera la RA, y que lo mismo cabe decir de las aplicaciones que sirven de base para su diseño, como ha ocurrido con Hoppala, que durante el desarrollo de esta experiencia ha dejado de estar operativa y ha sido preciso reelaborar los POIs en nuevo soporte, con los inconvenientes y el trabajo añadido para el docente que ello implica. Ello será objeto de un estudio posterior durante el próximo curso académico, en el que esta experiencia va a implementarse en la oferta educativa municipal de la ciudad de Burgos.

Un aspecto importante a considerar es el que se refiere a la duración temporal de este tipo de actividades, que no siempre se ajusta ni a lo programado ni tampoco a lo deseable por parte de algunos docentes. En el primero de los casos, porque pese a la habilidad que se presupone a los adolescentes en el manejo de aplicaciones T.I.C., la realidad evidencia que no necesariamente es así en todos los casos, en particular en aquellas con las que no están familiarizadas, como es el caso de la R.A. Ello supone, en relación con el segundo aspecto, que la duración inicialmente prevista no siempre se haya respetado, prolongándose más de lo estimado. Si se tiene en cuenta que el docente no dispone de mucho tiempo ni para desarrollar sus abultados currículos ni para realizar actividades fuera del aula, es conveniente contar con esta circunstancia a la hora de su planificación. Lo cual, dicho sea de paso y por motivos obvios, no es inconveniente alguno por parte de los estudiantes.

## NOTAS

<sup>1</sup> GARCÍA ANDRÉS, Joaquín. “Movilízate”. *Aula de Innovación Educativa*, 189. Barcelona: Graó, 2010, págs. 65-69.

<sup>2</sup> Se han tomado como referencia los trabajos de SILVA GALÁN, Josep María. “Aplicaciones de los códigos qr y la realidad aumentada en la enseñanza de las ciencias sociales”. En: *XXIV Simposio Internacional de didáctica de las Ciencias Sociales*. Guadalajara: Universidad de Alcalá, 2013, pág. 553; SILVA GALÁN, Josep María, “La realidad aumentada dentro y fuera del aula”. En *Aula de Secundaria*. Barcelona: Graó, 2013, pág. 19; VV.AA. *Realidad aumentada: una nueva lente para ver el mundo*. Barcelona: Fundación Telefónica, Ariel, 2011.

<sup>3</sup> Véase al respecto IBAÑEZ ETXEBERRIA, Álex. “Tendencias

emergentes de integración de TICs. Educación Patrimonial”. En: *Educación, clave de futuro del patrimonio*. Ed. Fundación del Patrimonio Histórico de Castilla y León. Burgos, 2014 (en prensa), y en SANTIAGO CAMPIÓN, Raúl, DIÉZ OCHOA, Alicia y NAVARIDAS NALDA, Fermín. “Diseño de una app. educativa para dispositivos móviles. El proyecto del Pájaro Caracol”. *Comunicación y pedagogías. Nuevas tecnologías y recursos didácticos*, 259-260 (2012), pág. 47.

<sup>4</sup> Para una aproximación más gráfica a esta experiencia véase <http://prezi.com/qyxoqa4j4rz0/burgos-de-puerta-a-puerta> (actualizado en octubre de 2014).

<sup>5</sup> Si el aula no está dotada de ordenadores para los alumnos, habrá de ser en el aula de informática para que, de este modo, todo el alumnado, tenga o no teléfono móvil con las características indicadas, pueda iniciar la investigación haciendo uso de las T.I.C.

<sup>6</sup> En <http://www.jigsawplanet.com/?rc=play&pid=3d5e1b74950f>

<sup>7</sup> Sirva de ejemplo el siguiente formulario: <http://goo.gl/tcMH99>

<sup>8</sup> Los códigos se han generado a través de <https://www.unitag.io/es/qrcode>, que permite introducir un logo, que en este caso ilustra la puerta de Santa María, la más representativa de la ciudad.

<sup>9</sup> <http://www.rauldiego.es/?p=1216> (agosto 2012), conforme a las indicaciones proporcionada por Raúl Reinoso en [www.aumenta.me](http://www.aumenta.me) (agosto 2012), y descritas en <http://www.slideshare.net/tecnotic/layar-hoppala> (agosto 2012).

<sup>10</sup> Disponible en <http://goo.gl/EAI3Xa>

## APRENDE TU PROVINCIA: CASARICHE Y ESTEPA, DOS PUEBLOS OLIVAREROS EN LA SIERRA SUR DE SEVILLA. EXPERIENCIA DIDÁCTICA

**DOLORES CINTA MACÍAS GÓMEZ**  
**C.E.I.P. “Manuel Siurot”, Sevilla**

### 1. EL PROYECTO

En el curso 2012/13 llegó al CEIP “Manuel Siurot” de Sevilla la convocatoria del proyecto “Turismo y escuela. Aprende tu provincia” patrocinado por la Diputación Provincial de Sevilla en coordinación con la Delegación de Educación. Su FINALIDAD era “dar a conocer a los escolares sevillanos los pueblos que integran su provincia desde una perspectiva viajera y turística para que se familiaricen con las tradiciones, la cultura y el patrimonio que atesoran las distintas comarcas”<sup>1</sup>.

Jorge Borrego Gómez y yo -maestros que impartíamos el área de Conocimiento del Medio en 5º nivel- vimos en esta propuesta una incentivo para de involucrar a nuestros alumnos en la aproximación a su entorno más allá de su localidad.

Este proyecto planteaba una serie de OBJETIVOS que habría que adaptar una vez comenzásemos a desarrollar nuestra propia programación:

- Identificar algunos elementos significativos del entorno natural y geográfico de la provincia de Sevilla valorando su riqueza y diversidad y reconociendo puntos clave que nos sirvan de referencia.

- Desarrollar sentimientos de aprecio por la riqueza del entorno natural y patrimonial de las localidades de la provincia y, en general, de toda Andalucía.

- Conocer los principales rasgos paisajísticos y naturales de la localidad y del conjunto de la provincia apreciando su valor turístico.

- Concienciarse de los efectos de las interacciones

entre los elementos que conforman el entorno natural y la acción de las personas a lo largo del tiempo.

- Apreciar de manera crítica y reflexiva los trabajos, profesiones y oficios relacionados con la explotación responsable y la conservación del entorno natural.

- Ampliar habilidades y estrategias para la búsqueda, selección, análisis, interpretación, comparación y representación de la información, empleando medios diversos.

- Planificar y realizar sencillos proyectos de intervención en el entorno, dirigidos a mejorarlo.

- Asumir una actitud de cooperación con los demás en la relación de todo tipo de tareas favorables a la convivencia pacífica, y basada en la valoración y el respeto por la diversidad.

Dada la riqueza natural y patrimonial de la provincia, tuvimos que seleccionar una zona donde centrar nuestro estudio. Finalmente, nos decidimos por la Sierra Sur de Sevilla, centrándonos en las localidades de Casariche y Estepa, dos pueblos olivareros con un interesante patrimonio natural e histórico-artístico y en el que también despuntan algunas empresas que promueven el desarrollo industrial de la zona. Al ser el otro maestro involucrado en el proyecto natural de Casariche, priorizamos el itinerario en dicha localidad; allí contaríamos con la muy apreciada colaboración de su alcalde, Don Basilio Carrión, que puso a nuestra disposición asesores y técnicos que acompañaron al grupo escolar en los distintos momentos del recorrido y nos ilustraron sobre la riqueza monumental y

agropecuaria del entorno.

Los maestros implicados en este proyecto diseñamos una Unidad Didáctica para estructurar el trabajo en Centros de interés, incluyendo una visita a las localidades seleccionadas. Esta tarea supuso un reto en el enfoque metodológico del área, pues conllevaría la elaboración de un material didáctico específico con el que investigar y aproximarnos a los objetos concretos de conocimiento. El proyecto se desarrolló durante los meses de abril y mayo de 2013(2).

El trabajo se organizó en torno a los siguientes Bloques de Contenidos:

1.-LA PROVINCIA DE SEVILLA EN EL VALLE DEL GUADALQUIVIR

2.- LA COMARCA DE LA SIERRA SUR: CASARICHE Y ESTEPA

3.-VISITA A CASASARICHE Y ALREDEDORES

4.- MURALES Y PRESENTACIONES



Fig. 1. Juego de mesa “Aprende tu provincia”. Foto particular.

## 2. LA UNIDAD DIDÁCTICA: “Aprende tu provincia: Casariche y Estepa, dos pueblos olivareros en la Sierra Sur de Sevilla”

### 2.1. Características del alumnado

Esta tarea se llevó a cabo con los alumnos y alumnas de 5º A y 5º B del C.E.I.P. “Manuel Siurot” de Sevilla, un colegio de Educación compensatoria situado en la zona norte de la capital. Los grupos estaban constituidos por 17 y 18 alumnos respectivamente entre los que se hallaban seis alumnos repetidores, tres de educación especial y cuatro con problemas de absentismo escolar. El nivel de rendimiento escolar de los grupos es medio-bajo, aunque hay un pequeño subgrupo que logran superar los objetivos y obtienen buenos resultados académicos alcanzando un buen nivel de Competencias básicas.

### 2.2. Finalidad

La finalidad coincide, en parte, con el proyecto presentado por la Diputación “Turismo y escuela. Aprende tu provincia”:

*“Conocer y valorar las tradiciones, la cultura y el patrimonio que atesoran las distintas comarcas, involucrando a los alumnos en el conocimiento de su entorno más allá de la propia localidad”.*

### 2.3. Programación

Vinculada al desarrollo y consecución de las diferentes COMPETENCIAS BÁSICAS, la programación se organiza en torno a los BLOQUES DE CONTENIDOS, y en relación a éstos, se plantean unos OBJETIVOS DIDÁCTICOS y se programan una serie de ACTIVIDADES que se llevarán a cabo en distintos momentos de la programación(3).

#### 2.1.1. Contenidos

Los Bloques de Contenidos se estructuran atendiendo al estudio y conocimiento de las características geográficas y patrimonial de la zona; organización e itinerario de la visita, y un último apartado para proyectar los aprendizajes significativos

en murales y presentaciones.

### 3.1.1. La provincia de Sevilla en el valle del Guadalquivir

3.1.1.1. Características geográficas y medioambientales

3.1.1.2. Comarcas de la provincia de Sevilla

### 3.1.2. La sierra sur: Casariche y Estepa

3.1.2.1. Identificación de la comarca: localización y rasgos de identidad

3.1.2.1.1. Límites

3.1.2.1.2. Orografía e hidrografía de la zona

3.1.2.1.3. Fauna y vegetación

3.1.2.2. Interés patrimonial histórico artístico

3.1.2.2.1. Mosaico romano “El juicio de París”

3.1.2.2.2. La moneda romana de Ventippo

3.1.2.2.3. Cerro Bellido. Canteras romanas.

3.1.2.3. Riqueza y desarrollo industrial

3.1.2.3.1. Taller de mosaicos

3.1.2.3.2. Almazara “Oleoestepa” (Casariche)

3.1.2.3.3. Fábrica de polvorones

3.1.2.4. Leyendas y curiosidades

### 3.1.3. Visita a Casariche

### 3.1.4. Murales y presentaciones

3.1.4.1. José María el Tempranillo .

## 3.2. Objetivos didácticos

Los objetivos propuestos para la Unidad Didáctica se basan en los planteados en el Proyecto inicial, adaptándolos a los Bloques de Contenidos específicos y en correlación de las Competencias Básicas:

- Identificar la provincia de Sevilla en el mapa de Andalucía.

- Investigar sus características geográficas y medioambientales.

- Localizar las distintas comarcas en el mapa de la provincia.

- Situar distintas localidades en sus comarcas correspondientes.

- Aprender datos históricos de la etapa romana en la Comunidad de Andalucía.

- Interesarse por el trabajo del mosaico.

- Comprender el trabajo en las Canteras romanas.

- Conocer la leyenda de José M<sup>a</sup> el Tempranillo.

- Realizar medidas utilizando la escala.

- Hacer problemas utilizando las medidas de longitud, superficie y capacidad.

- Visitar el pueblo de Casariche y valorar su interés patrimonial.

- Valorar la importancia de la Almazara para la explotación de los recursos.

- Cuidar de expresar mensajes claros y concisos en los murales.

- Trabajar en grupo y compartir la información.

- Participar en la realización de tareas comunes y compartir experiencias.

## 3.3. Actividades

Las actividades se llevaron a cabo teniendo tres momentos de la programación:

1) Actividades previas a la visita

2) Actividades durante la visita

3) Actividades posteriores a la visita

### 3.3.1. Actividades previas a la visita:

- Mapa físico y político de Andalucía

- Mapa comarcal de la provincia de Sevilla. Localidades.

- Descripción oral de los límites y características geográficas de la zona.

- Documentales e imágenes sobre la Comarca de la Sierra Sur de Sevilla.

- Juego de mesa y “on line” “Aprende tu provincia” (aportado por la Dipt. provincial).

### 3.3.2. Actividades in situ: VISITA A CASARICHE(14 de abril de 2013)

- Taller de Manufactura del mosaico.
- Ayuntamiento de Casariche. Mosaico romano “El juicio de Paris” (Copia del original en el Museo arqueológico de Sevilla).
- Canteras romanas de Cerro Bellido.
- Almazara Oleostepa(Casariche)
- Estepa. Visita a la fábrica de polvorones

### 3.3.3. Actividades posteriores a la visita:

- Información sobre la edad antigua y la romanización
- Recopilación de datos:
  - El “Mosaico del Juicio de Paris
  - La moneda romana de Ventippo
  - Las Canteras de Cerro Bellido
- Lectura: Hª del bandolero José Mª el Tempranillo
- Composición de murales en grupos.
- Presentación en Power Point de la experiencia didáctica

### 3.4. Objetivos y Actividades en relación con las Competencias básicas



Fig. 2. Cerro Bellido. Mirador. Foto particular.



<b>COMPETENCIAS BÁSICAS. OBJETIVOS Y ACTIVIDADES</b>	
<b>OBJETIVOS</b>	<b>ACTIVIDADES</b>
<b>COMPETENCIA PARA EL CONOCIMIENTO Y LA INTERACCIÓN CON EL MUNDO FÍSICO</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ubicar la provincia de Sevilla en el valle del Guadalquivir.</li> <li>- Situar las comarcas de Sevilla en un mapa de la provincia.</li> <li>- Visitar Casariche y su entorno y valorar su patrimonio natural e histórico.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mapas físico y político de Andalucía.</li> <li>- Mapa de las comarcas y localidades de la provincia de Sevilla.</li> <li>- Visita a Casariche y su entorno.</li> </ul>
<b>COMPETENCIA CULTURAL Y ARTÍSTICA</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Informarse sobre la Edad Antigua en la península Ibérica.</li> <li>- Comprender la importancia de acuñar monedas en la época romana.</li> <li>- Visitar las canteras romanas de Casariche y reflexionar sobre el trabajo de los canteros y construcciones que aporta la romanización.</li> <li>- Valorar el trabajo en el olivar y la producción de aceite para el desarrollo económico de la zona.</li> <li>- Reconocer el valor turístico que aporta la fama del aceite y los polvorones.</li> <li>- Reflexionar sobre el bandolerismo en el siglo XIX.</li> <li>- Conocer la técnica de composición de mosaicos y hacer un mosaico.</li> <li>- Componer murales con calidad estética.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- “La respuesta está en la Historia”, programa de Canal Sur. Capítulo dedicado a la época romana en Andalucía.</li> <li>- Lectura: “La importancia del aceite de oliva en la dieta mediterránea” (Cuadernillo editado por el Museo Prov. de Sevilla)</li> <li>- Coloquio sobre el mito de los bandoleros.</li> <li>- Organización y distribución de folletos y notas para los murales.</li> <li>- Composición de murales.</li> <li>- Elaboración de mosaico con elementos del entorno (piedras pequeñas, arroz, pastas, etc.)</li> <li>- Realización de una Presentación de la Unidad Didáctica.</li> </ul>
<b>COMPETENCIA SOCIAL Y CIUDADANA</b>	

<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conocer los distintos tipos de trabajos y oficios en las zonas rurales.</li> <li>- Valorar la integración social y laboral de personas con discapacidad.</li> <li>- Participar en las actividades.</li> <li>- Colaborar en los trabajos de grupo de forma positiva y solidaria.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reflexión sobre la explotación de los recursos de la zona y la incidencia de la acción de las personas en el entorno.</li> <li>- Coloquio: la integración de personas con discapacidad en el mundo laboral.</li> <li>- Actividades en grupo y murales en equipo.</li> </ul>
<b>COMPETENCIA PARA LA COMUNICACIÓN LINGÜÍSTICA</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Describir los límites y orografía de la zona.</li> <li>- Completar los nombres de las distintas localidades de Sevilla por comarcas.</li> <li>- Componer textos para los murales y presentaciones.</li> <li>- Leer e informarse sobre las leyendas y costumbre de la zona.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Descripción de los límites y orografía de la zona.</li> <li>- Mapa con los nombres de las distintas comarcas y localidades.</li> <li>- Composición de textos para murales.</li> <li>- Lectura: leyenda de “José M<sup>a</sup>, el Tempranillo”</li> <li>- Información sobre “<i>strongman</i>”, (natural de Casariche)</li> </ul>
<b>COMPETENCIA MATEMÁTICA</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Practicar ejercicios de escalas.</li> <li>- Realizar problemas utilizando medidas de longitud, superficie y de capacidad.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Medidas y escalas en el mapa.</li> <li>- Problemas de medidas de longitud, superficie y de capacidad.</li> </ul>
<b>COMPETENCIA PARA EL TRATAMIENTO DE LA INFORMACIÓN</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Recopilar y distribuir textos e imágenes para la confección de los murales.</li> <li>- Localizar y ver documentales e imágenes del entorno de la Sierra Sur de Sevilla utilizando las T.I.C.</li> <li>- Elaborar una Presentación.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Recopilación y distribución de información e imágenes en murales.</li> <li>- Visualización de documentales</li> <li>- Elaboración de murales: Casariche y Estepa.</li> <li>- Presentación en Power Point.</li> </ul>
<b>COMPETENCIA PARA LA AUTONOMÍA E INICIATIVA PERSONAL</b>	

<ul style="list-style-type: none"> <li>- Buscar información y aportarla al grupo.</li> <li>- Investigar sobre aspectos históricos de la Hª de España y de Andalucía.</li> <li>- Conocer y poner en práctica la</li> <li>- “Dieta mediterránea”.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Recortes clasificación de materiales e información.</li> <li>- Lecturas sobre distintos aspectos tratados en esta Unidad didáctica.</li> <li>- Consumo de aceite de oliva y productos naturales.</li> </ul>
<b>COMPETENCIA PARA APRENDER A APRENDER</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Investigar otras localidades y valorar su patrimonio natural e histórico.</li> <li>- Practicar el juego “Aprende tu provincia” aportado por la Diputación.</li> <li>- Plantearse proyectos para cuidar el medio ambiente y la riqueza patrimonial de nuestra localidad.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Búsqueda de información.</li> <li>- Lecturas relacionadas con el entorno y la Hª de España.</li> <li>- Juego de mesa y “on line”: “Aprende tu provincia”</li> <li>- Actitud responsable ante el entorno natural e histórico artístico de nuestra provincia.</li> </ul>

localidades de la provincia.

#### 4. Metodología y Evaluación

Partimos de los conocimientos previos sobre del valle del Guadalquivir y de las características físicas y políticas de Andalucía para aproximarnos a la provincia de Sevilla y sus comarcas mediante la elaboración de mapas sobre plantillas en DIN-A3.

Los alumnos y alumnas se distribuyen en pequeños grupos para utilizar el material aportado por la Diputación: el juego “Aprende tu provincia”, tanto en su versión de juego de mesa y en parejas o tríos en el aula de informática ([www.certurlora.es/aprende tu provincia](http://www.certurlora.es/aprende-tu-provincia)). También se practicó en el aula, usando la pizarra digital, con todo el grupo-clase. Esta actividad posibilitó un acercamiento al conocimiento de costumbres, cultura y patrimonio de las distintas

Los cuadernillos de trabajo aportados por la Diputación nos sirvieron de guía para diseñar actividades relativas a la comarca seleccionada.

Se proyectaron imágenes del entorno utilizando los medios informáticos y fue muy apreciado el programa “La respuesta está en la Historia” de Canal Sur, concretamente el capítulo dedicado a la época romana.

Tras la realización de las actividades previas, hicimos la Visita a Casariche y alrededores el día 14 de abril con el siguiente itinerario:

- 8:30 h.: Salida del colegio
- 10:00 h.: Llegada a Casariche
- Visita a la empresa de Manufacturas de Mosaicos y taller.

- Visita a la Almazara “Oleoestepa”. Desayuno andaluz.

- Paseo por el pueblo. Ayuntamiento. Salón de plenos: Mosaico “El juicio de París”. Acueducto romano (reconstrucción). Museo y Centro de interpretación “José Herrera Rodas”.

- Excursión a pie hasta Cerro Bellido. El río Yeguas. Canteras romanas.

- 14:30 h.: Almuerzo y Gymcana.

- 16:30: Salida hacia Estepa.

- Visita la fábrica de elaboración de polvorones y mantecados “El patriarca”.

- 17:30 h.: Salida para Sevilla.

- 19:00 h.: Llegada a Sevilla

El maestro Jorge Borrego Gómez se encargó de preparar el itinerario y contactar con su alcalde, Don Basilio Carrión, que puso a nuestra disposición personal técnico para que nos acompañase durante la visita y nos asesorase en todo momento, ayudando a los alumnos en la recogida de datos para la elaboración posterior de documentos y murales.

Aunque teníamos previsto recorrer algunos lugares del interesante pueblo de Estepa, las actividades en Casariche no nos dejaron tiempo y solo pudimos cumplir con la visita que teníamos concertada a la fábrica de polvorones “El patriarca” que, a pesar de que no estaban en campaña, nos enseñaron todas las instalaciones y explicaron el proceso de elaboración de polvorones y mantecados.

Posteriormente, con los folletos recogidos durante la visita y la información recopilada durante el desarrollo de las actividades, los alumnos realizaron murales en cartulinas que se colgaron en el aula. También preparamos una presentación en Power-point resumen la Experiencia didáctica.

La Evaluación de este proyecto se tuvo carácter de continuidad, valorándose el grado de participación y el interés del alumnado en el desarrollo de las distintas actividades planificadas y la actitud de los alumnos que se sintieron motivados y fueron activos en la búsqueda de información y en la elaboración de mapas y trabajos murales. También se consideró el interés y la práctica del juego “Aprende tu provincia” que permitió conocer aspectos y curiosidades de las distintas localidades

y tesoros patrimoniales de la provincia de Sevilla. La actitud durante la visita y la curiosidad para obtener información, fue otro de los aspectos que se tendría en cuenta así como el interés que mostraron a la hora de realizar los trabajos murales organizando y distribuyendo la información.

Globalmente, hemos de considerar que el resultado fue muy positivo, y los niños y niñas aprendieron y lo pasaron bien durante el desarrollo de la tarea programada.

## 5. Recursos

Para el desarrollo de la Unidad didáctica se utilizaron los siguientes recursos:

- Juego de mesa “Aprende tu provincia”
- Juego “Aprende tu provincia, on line”. ([www.certurlora.es](http://www.certurlora.es))
- Ordenadores del aula de informática.
- Pantalla digital. Imágenes y documentales.
- Mapas murales y plantillas DIN-A3.
- Wikipedia, folletos y documentos gráficos.
- Fotos e imágenes para el power-point.
- Material escolar diverso: cartulinas y material fungible.
- Autobús para el desplazamiento a Casariche.

## 3. INTERÉS PATRIMONIAL DE LA ZONA

El pueblo de Casariche, situado a 125 km. al sureste de la capital de Sevilla pertenece a la comarca de la Sierra Sur, en las estribaciones más occidentales de las Sierras Subbéticas. Situado a una altitud de 296 metros, sus escarpadas pendientes son recorridas por el río Yeguas. Su término limita al norte, con el término de Puente Genil (Córdoba) y al sur con La Roda de Andalucía y Alameda (Málaga); al este, con Badolatosa; al oeste, con Lora de Estepa; y al noroeste, con Estepa.

Los numerosos restos romanos encontrados, aunque muy dispersos, han hecho pensar a los arqueólogos que en algún punto de su término municipal podría encontrarse el poblado Flavio Oningitano -de finales del siglo II o principios del III d.C. La aparición en la zona de la moneda de Ventippo viene a confirmar su pasado romano refrendado por



Fig. 3. Alumnos de 5º en la Cooperativa de Oleoestepa. Foto particular.

la explotación de las Canteras de Cerro Bellido, lo que sugiere la localización de un asentamiento en las proximidades<sup>4</sup>.

Actualmente, el pueblo, en su afán de reivindicar su pasado romano, celebra cada año la “Romanorum Festum Ventippo” o Fiesta Romana de Ventippo organizada por el Ayuntamiento en Cerro Bellido en la última semana del mes de agosto.

Pero el acontecimiento más importante desde un punto de vista patrimonial, fue la aparición de una villa romana de época bajoimperial en la finca de “El Alcaparral” que sacó a la luz una serie de mosaicos muy singulares entre los que destaca el conocido como “El juicio de París” (hoy en el Museo arqueológico de Sevilla). Esto, junto a múltiples restos encontrados por la zona, ha impulsado la construcción de un Museo y Centro de Interpretación “José Herrera Rodas” que servirá para conocer mejor el arte y la técnica del mosaico y exponer el rico patrimonio arqueológico del entorno. Fue inaugurado en marzo de 2014 por la presidenta de la Junta de Andalucía, Susana Díaz, y en él se ubica la Colección Museográfica del Mosaico Romano de Casariche<sup>5</sup>.

La artesanía del mosaico se ha convertido en uno de los principales recursos turísticos de esta

localidad que, además, ha posibilitado la integración social y laboral de personas con cierta discapacidad en el taller de la empresa de manufacturas de mosaicos.

Recientemente, junto con otros municipios de los alrededores, Casariche se ha integrado en “La ruta del Tempranillo”, que está poniendo en valor los pueblos donde que creció y vivió el famoso bandolero<sup>6</sup>.

Rodeado de olivares, Casariche comparte con Estepa la explotación de la aceituna para la elaboración de aceite de consumo humano, uno de los elementos imprescindibles de la llamada “Dieta mediterránea”. Aquí se encuentra una de las almazaras de la marca “Oleoestepa”, reconocida como una de las más prestigiosas a nivel nacional<sup>7</sup>.

### 3.1. Las canteras romanas de cerro Bellido

El Cerro Bellido es el Parque periurbano del municipio. Se trata de un yacimiento arqueológico que se encuentra bordeado por el Río Yegua, a 1km al sur de Casariche, en un punto elevado desde el que se puede divisar todo el municipio y los bellos paisajes de olivar que lo rodean.

En lo alto del Cerro se encuentran dos hondonadas con magníficas Canteras romanas de piedra “lapidicinae”, en las que se pueden observar restos fósiles marinos, sobretodo conchas, de lo que sería el fondo del Mar Tetis, que se elevó hace unos 200 millones de años.

Las piedras se extraían en forma de cilindro o “rulo” y, aunque su transporte nos resulta desconocido, posiblemente se realizara haciendo rodar los cilindros sobre troncos de madera, en carretas, o en balsas sobre el río.

Durante los últimos años se ha llevado a cabo una rehabilitación medioambiental, mediante la cual se ha reforestado y se han limpiado el yacimiento, habiéndose encontrado entre las piedras, restos de cerámica y utensilios metálicos (herramientas) utilizados por los obreros<sup>(6)</sup>. Toda la zona se ha rodeado con una talanquera y se han colocado pasarelas para hacerlas accesibles al visitante, y paneles informativos<sup>8</sup>.

### 3.2. “El juicio de Paris”. mosaico romano (Opus teselatum)

Este mosaico, con planta de 3'65 por 3'20 m aprox., apareció en julio de 1985 durante las labores agrícolas en la finca de “El Acaparral”, en el pago de Las Cuarenta, una amplia extensión de terreno al NE de Casariche, situada a 3Km. del mismo y a la derecha de la carretera que conduce a Badolatosa.

EL mosaico formaba parte, junto a otros seis, de la pavimentación de una villa romana de finales del siglo IV y principios del V, y se localizaba en la parte central de la zona noble de la villa, en lo que fue sala-dormitorio del señor.

El estilo del mosaico y el leve apoyo de una moneda del emperador M. Julio Filipo, el Árabe, (244-249), aparecida encima de uno de los mosaicos de la villa, lo sitúan en época trágica, pues a partir del siglo III se produjo una revitalización de la economía y de los asentamientos rurales.

Representa una escena mitológica de la Iliada: “El Juicio de París”, en la que el héroe concede una manzana de oro como trofeo de belleza, a la diosa Venus-Afrodita, ofendiendo así a las derrotadas Minerva-Atenea y Juno-Hera, todas presentes en el juicio ordenado por Zeus. El tema central se haya rodeado por tres orlas de diferentes motivos cada una y destaca la presencia de Afrodita semidesnuda.

El restaurador del mosaico de Casariche, Jesús Serrano, reconoce que se trata de una obra «de una ejecución técnica muy buena y de una calidad enorme en sus teselas». Serrano destaca la «rareza de su composición», pues posee una influencia orientalizante por el uso de las teselas de cerámica en los ropajes de los personajes que aparecen en la composición. Estas teselas vítreas no eran muy usuales y consiguen dotar de colores muy vivos a la composición, cualidad que no poseían las teselas de piedra<sup>9</sup>. En la actualidad se puede contemplar en una de las salas del Museo Arqueológico de Sevilla.

### 3.3. La moneda de Ventippo

Las primeras referencias sobre VENTIPPO

las encontramos en sus monedas, en cuya acuñación aparece dicho nombre. A lo largo de los siglos se ha pretendido identificar los restos arqueológicos hallados en diferentes pueblos andaluces con la desaparecida Ventippo, antiguo núcleo de población cuyo origen es anterior a la dominación romana suponiéndose que sus restos arqueológicos deben localizarse en algún punto de la geografía andaluza, y, aunque, sin la certeza absoluta, los indicios apuntan a Casariche y más en concreto, el Cerro de la Atalaya, 3 km al norte de la actual población. Ello justifica y hace necesario estudios arqueológicos en el citado emplazamiento y alrededores. Otras referencias a Ventippo se encuentran en las obras “Bellum Hispaniense” (La Guerra de



Fig. 4. Mosaico “Juicio de Paris”. Museo arqueológico. Sevilla.

Hispania) y “Naturalis Historia” (Historia Natural) así como en varias fuentes epigráficas (lápidas)<sup>10</sup>.

Monedas de Ventippo han sido localizadas en Osuna (Sevilla), Zambra (Córdoba), Cerro del Tozaires (Valle de Abdalajis. Málaga), y en puntos más alejados como Lora del Río y en Santaella (Córdoba). La ceca o taller de Ventippo está considerado como uno de los más latinizados de la Bética. Su fecha de acuñación no es clara, aunque se sitúa a mediados del II a.C. (L. Villaringa).

### 3.4. La ruta de José M<sup>a</sup>, “El Tempranillo”

José M<sup>a</sup> Hinojosa Corbacho, “El Tempranillo”, es uno de los personajes que protagonizan la época romántica del bandolerismo andaluz. Considerado prototipo de bandido generoso que roba a los ricos para entregarlo a los pobres, su figura se convirtió en un mito que aparecía en romances, coplas, folletines, novelas, etc. de los siglos XIX y XX donde su biografía se haya cargada de inexactitudes y fantasías que en nada tienen que ver con el rigor histórico.

Su fama traspasó fronteras de Andalucía y España y sus hazañas fueron conocidas en Inglaterra, Francia, Holanda y Estados Unidos a través de escritores y periodistas extranjeros como Richard Ford, Prosper Mérimée, Théophile Gautier o Adolfo Custine, entre otros<sup>11</sup>.

Théophile Gautier, que recorrió España en la década de 1840, refleja en su libro “Viaje por España” la dura situación del campo andaluz y advierte de los peligros que acechaban los caminos en aquellos duros años(12).

## NOTAS

<sup>1</sup> ALTOPIEDÍ, M.; HARANA, J.M.; MORENO E.; GÓMEZ, M<sup>a</sup> R. Turismo y Escuela. “Aprende tu provincia”. PRODETUR,S.A., 2010.

<sup>2</sup> ESTEPA GIMÉNEZ, Jesús. *La educación patrimonial en la escuela y el Museo: Investigación y experiencias*. Huelva: Ed. Universidad, 2013.

<sup>3</sup> MACÍAS GÓMEZ, Dolores Cinta. “La Sevilla islámica en la Sevilla actual”, *Experiencia didáctica. Boletín Ben Baso*, 21 (2010). (www.benbaso.con Boletín/nº21).

<sup>4</sup> www.andaluciainternacional.es/fotos/91-francisco-estepa.../album.html.

<sup>5</sup> www.larazon.es/.../diaz-inaugura-museo-de-mosaico-romano-11/3/2014

<sup>6</sup> www.rutadeltempranillo.es/jose-maria-el-tempranillo.

<sup>7 y 8</sup> www.casasariche.es.

<sup>9</sup> sevilla.abc.es/.../los-mosaicos-de-casariche-se-restauraran...30/6/2002.

<sup>10</sup> imagina65.blogspot.com/2012/10/la-zona-historica-ventippo.html.

<sup>11</sup> RODRÍGUEZ MARTÍN, José Antonio. “José M<sup>a</sup> el Tempranillo”, Ed. *Fundación para el desarrollo de pueblos de Ruta del Tempranillo*. 2002.

<sup>12</sup> GAUTIER, T. “Viaje por España”. *Como nos vieron*. Ediciones Cátedra S.A., 1998.





## DIDÁCTICA PATRIMONIAL Y DIFUSIÓN DE LA CULTURA

**SILVIA MARTÍNEZ MARTÍNEZ, CHRISTIANE LIMBACH, LAURA CARLUCCI y CRISTINA ÁLVAREZ**

**Universidad de Sevilla/Universidad de Granada**

### 1. INTRODUCCIÓN

El trabajo que presentamos es el resultado de un proyecto de innovación docente: Desarrollo de contenidos para sistema de accesibilidad universal multiplataforma y de bajo coste de descripción, localización y guiado de edificios de la UGR, DESAM, código 12-53, desarrollado durante los dos últimos años por el Grupo TRACCE (Traducción y Accesibilidad) dentro del Departamento de Traducción e Interpretación de la Universidad de Granada.

El proyecto DESAM inició, por un lado, en la UGR, una línea de innovación docente a la vez que una línea de investigación en la que se desarrollaron diferentes tipos de sistemas y dispositivos multiplataforma de accesibilidad universal en diferentes lenguas para la accesibilidad, la descripción y el guiado por edificios de la UGR. El desarrollo del sistema multiplataforma ha ido a cargo del Departamento de Lenguajes y sistemas informáticos. Por otro lado, este proyecto continuó con la línea de desarrollo de contenidos de accesibilidad universal (subtitulado e ILSE para personas sordas y audiodescripción para ciegos), en diferentes lenguas (inglés, francés, alemán, italiano y árabe) iniciada en proyectos anteriores, como el proyecto de innovación docente (PID)TACTO. Traducción y Accesibilidad: Divulgación Accesible de la Ciencia-Ciencia para Todos, con código 09-105, por el equipo de investigación TRACCE.

Entre los nuevos Planes Nacionales elaborados por el IPCE (Instituto del Patrimonio Cultural de España) se encuentra el Plan Nacional de Educación y Patrimonio, según el cual la educación patrimonial se orienta a la apropiación por parte de la ciudadanía de los valores propios de los bienes que integran el Patrimonio Cultural español<sup>1</sup>. En este sentido, un patrimonio

cultural realmente accesible debe ofrecer la posibilidad real de que toda la ciudadanía pueda acceder a él en condiciones de igualdad. La construcción de una cultura de estas características implica un compromiso para promover la participación activa a la cultura por parte de todas las personas con algún tipo de discapacidad física o sensorial. Es justamente en este contexto global donde se enmarca nuestro proyecto de mejora educativa y acceso a la cultura.

La principal ambición del proyecto DESAM ha sido la creación de un producto que ofrece un servicio absolutamente innovador con el fin de aplicar la filosofía del Diseño para Todos al entorno educativo y cultural arriba mencionado, para que este se ajuste a las necesidades de alumnos y turistas españoles y extranjeros con algún tipo de discapacidad sensorial. Básicamente se trata de incluir en los edificios una serie de dispositivos multiplataforma capaces de ofrecer la ubicación y una descripción de los mismos que incluya un guiado sencillo por el interior, así como las funciones de cada espacio (docente, servicios o elementos artísticos).

El principal objetivo de este proyecto de innovación docente fue el de aplicar las distintas modalidades de traducción accesible definidas por Soler<sup>2</sup> en entornos arquitectónicos de la UGR, como herramientas didáctica para la formación de estudiantes de Traducción e Interpretación. Así pues, realizar la accesibilidad de edificios y su descripción en diferentes lenguas para diferentes funciones y objetivos constituía un contexto ideal para que el alumnado trascendiera el aula y experimentara de primera mano la epistemología del proceso traductor.

DESAM adoptó un enfoque interdisciplinar para tejer el entramado teórico que sustenta la investigación, del que destacan los estudios en Turismo Accesible de Al-Khaldifa<sup>3</sup>, Brinckmann y Wildgen<sup>4</sup>, Buhalis y Darcy<sup>5</sup>, Darcy, Cameron y Pegg<sup>6</sup> y Frank<sup>7</sup>, así como los estudios de Museografía y Museología de Santacana<sup>8</sup> y Varine-Bohan<sup>9</sup>, los planteamientos de Soler<sup>10</sup> entorno a la accesibilidad universal al conocimiento y, por último, los recientes estudios sobre discapacidad de Föhl<sup>11</sup>, Jiménez<sup>12</sup>, Lahav y Mioduser<sup>13</sup>, Marston<sup>14</sup>, Marukatat<sup>15</sup> y Schavemaker<sup>16</sup>.

En las asignaturas de Traducción, que son las que más nos competen, uno de los objetivos más importantes que se persiguió es que el alumno adquiriera no solo conocimientos conceptuales, sino que además obtuviera nociones procedimentales y actitudinales con el fin de poder desarrollar ciertas tareas de forma autónoma. Así pues, siguiendo la teoría socio-constructivista del aprendizaje de Fedor de Diego<sup>17</sup>, proporcionamos un modelo de enseñanza alternativo al tradicional, cuyo principal objetivo metodológico es innovar en la docencia de la traducción mediante la presentación de un contexto ideal para el aprendizaje autónomo de la epistemología de la traducción, así como desarrollar competencias en el alumnado de toma de decisiones y trabajo en equipo.

Los diferentes edificios de la UGR jugaron un papel fundamental en esta estructura por ser los facilitadores del espacio arquitectónico (el macrocontexto situacional) que albergan los diversos espacios interiores (los microtextos) y sus funcionalidades (el macrotexto). Estos edificios y sus interiores conforman las unidades textuales primarias de las que partirá el flujo de trabajo. En términos traductológicos, constituirían el texto origen y, en este caso, un texto origen de carácter multimodal e innovador. La inclusión del guiado por los edificios, posterior a la localización y la descripción, facilita la manipulación de diferentes entornos, incluidos los multimodales.

A esta metodología de aprendizaje se le añade el esfuerzo que han realizado los alumnos de las diferentes áreas para trabajar de forma adecuada con sus compañeros de otras áreas de la Universidad de

Granada, con los profesionales y expertos implicados y con los usuarios para constatar el éxito de los productos en materia de accesibilidad.

## 2. OBJETIVOS

Los objetivos generales del proyecto fueron los siguientes:

- a) Aprendizaje y divulgación de la accesibilidad en espacios públicos.
- b) Formación en competencias desde la transversalidad y la interdisciplinariedad.
- c) Creación y pilotaje de nuevos perfiles profesionales.

De los anteriores objetivos generales se desprenden los siguientes objetivos específicos del proyecto:

- a) El aprendizaje del uso y manipulación de las nuevas tecnologías, en concreto dispositivos móviles y códigos QR. Dado que la información adaptada será multimedia, la traducción y adaptación a diferentes usuarios constituirá una estupenda oportunidad para la realización de un proceso de traducción absolutamente innovador. De esta forma, se mejorará la accesibilidad en las infraestructuras de la UGR, haciendo uso de la tecnología y contenidos multimedia accesibles, en concreto, en un pilotaje, la ETSIIT (Escuela Técnica Superior de Ingenierías Informáticas y de Telecomunicaciones) y la FTI (Facultad de Traducción e Interpretación).
- b) Crear una forma de autoaprendizaje en Traducción e Interpretación que emule el mercado de trabajo.
- c) Crear muestras de materiales docentes multimodales en traducción para la accesibilidad sensorial universal.

d) Trascender el aula como espacio de aprendizaje, de manera que se conciencie al alumnado de que su aprendizaje puede concebirse en conexión con el entorno más inmediato, el local (en este caso,

los edificios de la UGR) y que solo de esta manera la trascendencia al entorno global puede llegar a ser una realidad.

De los objetivos específicos señalados, en este artículo nos decantaremos por analizar tres de ellos: b), c) y d), que abarcan los otros dos y que constituyen la esencia del PID DESAM. El objetivo a) es el objetivo desarrollado íntegramente por el equipo de la Escuela de Informática que ha colaborado en este PID y por ello no nos vamos a detener en él. El objetivo e) estaría presente en los demás, de manera que lo trataremos dentro del análisis que hagamos de cada uno de ellos.

El proyecto en el marco de la Facultad de Traducción e Interpretación contó, como no podía ser de otra manera, con la participación de alumnos de la Licenciatura y del Grado en Traducción, que cuentan con varias asignaturas implicadas en su combinación lingüística múltiple y bidireccional. Para la creación de una forma de autoaprendizaje que emulara la realidad del mercado de trabajo, los alumnos de Traducción científica y técnica de los siguientes idiomas: árabe, italiano, inglés y alemán recibieron un encargo de traducción semiprofesional por parte de sus profesores y llevaron a cabo una serie de tareas propias de una empresa de traducción que potencia la enseñanza virtual. En este sentido, los alumnos trabajaron en equipo, asumiendo los roles de documentalista, traductor, editor y revisor en cada uno de los grupos, de manera que el proceso de traducción fuera en todo similar al proceso real.

A través del método ensayo-error desarrollado por Risku<sup>18</sup>, el alumno adquirió estrategias de traducción universales que se podían extrapolar a otros encargos de traducción. La relevancia del encargo de traducción es, por tanto, un factor muy importante para el desarrollo del proceso traductor. Creemos que si el alumno realiza una práctica en un contexto real, este afrontará mejor su cometido ya que estará motivado y podrá aplicar las estrategias de traducción aprendidas.

De forma innovadora, se utilizaron los textos multimodales museísticos para que los estudiantes comprendieran el proceso de análisis e interpretación de los mecanismos de construcción de significado del texto origen, ya que estos debían integrar e

interpretar los distintos recursos semióticos presentes en la exposición para poder acceder al discurso que se pretende transmitir. Por otro lado, según plantea Rivière<sup>19</sup>, los textos y eventos multimodales utilizados como recursos documentales facilitan el acceso al conocimiento y refuerzan los procesos de aprendizaje gracias a su similitud con los procesos de percepción humanos. Todos estos textos multimodales poseen contenidos multilingües (español, inglés, francés, italiano, alemán y árabe) accesibles referentes a espacios, uso, localización, distribución, historia y otra información académica de dos centros de la UGR.

### 3. METODOLOGÍA

La metodología que se llevó a cabo en el proyecto ha seguido los siguientes principios metodológicos:

1. Motivación: es fundamental para que el aprendizaje sea efectivo en el aula y depende en gran medida de la habilidad de los profesores para despertar y mantener el interés de los alumnos. En las asignaturas que formaron parte de este proyecto, el profesorado involucró desde el principio al estudiante en el proceso de traducción y lo motivó por medio de experiencias innovadoras tales como trabajar en un contexto real (diferentes edificios de la UGR), para unos receptores con necesidades específicas (discapacitados sensoriales y turistas), con textos de trabajo y documentación multimodales (descripción de edificios, arte presente como imágenes, cuadros y otros elementos), donde aprendieron en la multisensorialidad y la experiencia (manipulación de objetos, uso de herramientas audiovisuales, etc.).

2. Profesor como facilitador del descubrimiento guiado: tras cumplir con el objetivo anterior, el profesor, también llamado guía o consultor, introdujo y guió al alumnado en un proceso de aprendizaje por descubrimiento por medio de la formulación de preguntas, el debate y la discusión de ideas, siguiendo el modelo de Leach and Moon<sup>20</sup>. Además, el profesor fue coordinador entre los diferentes equipos de trabajo de las diferentes especialidades.

3. Autoaprendizaje: en esta fase el docente dio libertad al estudiante para que se adentrara en un

proceso en el que será capaz de desarrollar competencias de planificación, organización de acciones, resolución de problemas, creación y revisión de estrategias de aprendizaje y autoevaluación. Durante esta fase y hasta el final del proceso de aprendizaje, el docente mantuvo un papel de consultor y guía, hasta la etapa de evaluación.

Para cumplir el objetivo específico d), es decir, trascender el aula como espacio de aprendizaje, hemos insistido en la importancia de que se capacite al profesorado para conectar su contexto investigador con las tareas docentes y su aplicabilidad a la sociedad de la información. Sin olvidarnos de que concienciar al alumnado de que su aprendizaje puede concebirse en conexión con el entorno más inmediato, el local (en este caso, los edificios de la UGR) y que solo de esta manera la trascendencia al entorno global puede llegar a ser una realidad.

En el caso de las asignaturas anteriormente mencionadas se realizaron las siguientes actividades, fuera y dentro del aula:

I) Fuera del aula: los profesores junto con sus alumnos realizaron varias visitas por toda la Facultad de Traducción e Interpretación, desde dos puntos de vista:

a) Desde el punto de vista de la persona con discapacidad visual, se repitieron los guiados para cerciorarse de que los textos origen respondían exactamente a los que se audiodescribía en ellos. Se detectaron algunos errores que se subsanaron sobre la marcha. De esta manera se cubrió la competencia estratégica, que en este caso concreto se reflejó en el análisis y solución de problemas y errores mediante la observación directa de los elementos descritos en el texto origen.

b) Desde el punto de vista de los turistas o visitantes, que querían conocer algo más sobre el elemento artístico que tenían delante y que por primera vez se paraban a contemplar. Hay que recordar que la sede de la Facultad de Traducción e Interpretación es el Palacio de las Columnas, también conocido como el palacio de los Condes de Luque. Es un edificio neoclásico del s. XIX que contiene muchos enseres

del patrimonio artístico universitario. Estas visitas se grabaron en vídeo (que se subió a la plataforma SWAD<sup>21</sup>, plataforma de apoyo a la docencia de la Universidad de Granada) de manera que la competencia temática quedara cubierta desde el primer momento. El vídeo ayudó a todos aquellos alumnos que no pudieron asistir a clase, y sirvió de punto de documentación para los textos que se iban a traducir posteriormente. Además, el interés demostrado por el alumnado en la visita a la Facultad con sus continuas preguntas sobre el tema que se estaba tratando, determinaron la competencia psicofisiológica.



Fig. 1. Fachada del Palacio de las Columnas, Grupo TRACCE, 2013.



Fig.2. Estudio de la fachada, durante una clase de Traducción español-italiano, Grupo TRACCE, 2013.

II) En el aula: En todas las asignaturas seleccionadas se siguió en clase un protocolo idéntico

en el proceso traductológico: se dieron a leer los textos originales en castellano para poder realizar un análisis exhaustivo de ellos. Después, los alumnos buscaron los textos paralelos en las lenguas correspondientes, para poder elaborar un glosario según las normas previamente establecidas, utilizando el corpus textual especificado por el profesor. Se les recomendó ampliar este corpus recurriendo a otras fuentes en lengua española que traten sobre temas de heráldica y de patrimonio artístico, y a otros textos paralelos en la lengua extranjera, así como el uso de los diccionarios en línea. Y, por último, se abordó la traducción de los textos de carácter técnico, a partir de un encargo de traducción fiable hecho por el profesor. El encargo consistía en la publicación de los textos facilitados por los profesores de las distintas lenguas en su versión en línea en español.

Las versiones finales se corrigieron conjuntamente por todos los estudiantes y el docente encargado de la asignatura, cuya presencia garantizó ayuda y consejo en momentos críticos a lo largo de toda la actividad de innovación docente. Finalmente y para completar la unidad didáctica, se pasó a la fase de evaluación del alumnado que se llevó a cabo de la siguiente forma:

- Mediante la observación directa de los alumnos en el aula, anotando todo lo que se consideraba de importancia (aspectos generales o bien particularidades de cada alumno, pertinencia de las preguntas, capacidad de resolución de problemas, etc.).
- Mediante el análisis de las traducciones llevadas a cabo por cada grupo de trabajo.

#### 4. RESULTADOS

El proyecto debe entenderse como un experimento metodológico que reunió a alumnos de diferentes áreas de conocimiento y niveles de acceso al mismo. Ese fenómeno de por sí ya implica entre otros factores una necesidad de adaptación al medio educativo considerable. Además, se trabajó con grupos mixtos de áreas diferentes y se aceptaron métodos de trabajo tan diferentes como las ciencias aplicadas, las ciencias sociales o las humanidades. Cada área aportó su conceptualización de los contenidos y distribución

de las tareas. Del mismo modo y desde un punto de vista de la profesionalización del autoaprendizaje del estudiantado, los alumnos y el profesorado contactaron conjuntamente con los usuarios directos de sus productos. Para los alumnos de la Facultad de Traducción e Interpretación implicados, la experiencia consistió en asumir todas las fases del proceso traductor en el entorno laboral real, desde el encargo de traducción hasta la entrega de cada texto completo, simulando a todos los niveles la relación real entre traductor y cliente.

Con ello, entraron en un entorno de semiprofesionalización, y además tuvieron que adaptarse a las necesidades concretas de un usuario que será aquel que le haya encargado la traducción, por lo que la calidad y el éxito del trabajo realizado será evaluado continuamente.

De hecho, desde el punto de vista metodológico, el proyecto se basó en la colaboración entre la Universidad de Granada, empresas de accesibilidad a los medios de comunicación (Aristia Producciones y Espectáculos), así como dos asociaciones de personas con discapacidad sensorial: la Dirección territorial de la ONCE de Granada y la FAAS (Federación Andaluza de Asociaciones de Sordos).

Se incrementó la sinergia entre grupos de investigación y se dio un empuje a la investigación aplicada. Aunque el objetivo inicial fue que los trabajos que se propusieron fueran simples, el reto de aplicar los conocimientos adquiridos y añadir innovación, suponía un aliciente en la investigación en temas de accesibilidad para el profesorado y el alumnado. Además, se realizó una evaluación del rendimiento del proyecto durante su ejecución y al final del propio proyecto. La mayor parte de la información necesaria para realizar esta evaluación y replanteamiento se realizó mediante: a) reuniones de equipo; b) registros normalizados y c) contactos multilaterales.

##### 4.1 Evaluación externa

Al final del proyecto, y a partir de los documentos elaborados por cada grupo, se creará un documento contando la experiencia. Se expondrán los resultados a grupos de otros centros para que valoren si

es exportable y útil en sus ámbitos de trabajo.

Sin embargo, las medidas centrales para la evaluación externa se centrarán en dos aspectos: (a) la evaluación de los profesionales y (b) la evaluación de los usuarios.

En lo que se refiere a la evaluación externa por parte de los profesionales, se ha contactado ya en varias ocasiones con diferentes empresas del sector que ofrecen su evaluación a cambio de pago de costas de viaje si vienen de fuera de Granada y a cambio de compartir los resultados.

La segunda forma de evaluación se hizo siguiendo las metodologías de estudio de visitantes de museos. El objetivo de la evaluación previa es recopilar las experiencias, opiniones y necesidades de personas con diversidad funcional sensorial visual y auditiva en torno a la accesibilidad de los edificios en general y de los que presentamos en particular.

La muestra de sujetos para el estudio tendrá en principio como único requisito para la participación en esta evaluación que los participantes bien sufran una diversidad funcional sensorial en grado variable, bien procedan de otra lengua o cultura de las que se ofrecen.



Fig. 3. Persona con discapacidad visual testando nuestra audioguía, Grupo TRACCE, 2013.

Así, los sujetos se dividieron en tres grupos: (a) personas con discapacidad visual, y (b) personas con

discapacidad auditiva, (c) personas de otra lengua o cultura.

Como último paso del PID DESAM se administraron encuestas con el fin de facilitar el contacto y fomentar la participación en el estudio de personas con este perfil, se contactó con la ONCE y la FAAS, así como con otras organizaciones y asociaciones de personas con discapacidad sensorial, y la empresa Signovisión, a cuyos responsables se presentó el proyecto y pidió su colaboración para llevar a cabo los estudios. Además, se realizaron pruebas piloto a grupos reducidos de sujetos en primer lugar, con el fin de verificar la comprensibilidad, pertinencia y adecuación del contenido, la formulación y la duración de cada una de las preguntas y de la encuesta en general.

## NOTAS

<sup>1</sup> Instituto del Patrimonio Cultural de España (2013). Plan Nacional de Educación y Patrimonio. Instituto del Patrimonio Cultural de España. Plan Nacional de Educación y Patrimonio (2013).

<sup>2</sup> SOLER GALLEGO, Silvia et al. “La traducción accesible en el espacio multimodal museográfico y su aplicación a la formación de traductores”. En: ALARCÓN NAVÍO, Esperanza (Coord.). *La traducción en contextos especializados. Propuestas didácticas*. Granada: Atrio, 2010, págs. 317- 328.

<sup>3</sup> AL-KHALDIFA, HEND Salman “Utilizing QR Code and Mobile Phones for Blinds and Visually Impaired People”. En: MIESENBERGER, Klaus. et al. (Coord.). *ICCHP 2008, LNCS 5105*. Berlín: Editorial Springer, 2008, págs. 1065-1069.

<sup>4</sup> BRINCKMANN, Wanderléa Elizabeth y SIDNEI, Jairo Wildgen. “Desafíos para los estudiosos del turismo: la construcción de la sociedad inclusiva y del turismo accesible”. *Cuadernos de Turismo*, 11 (2003), págs. 41-58.

<sup>5</sup> BUHALIS, David y DARCY, Simon (Coord.). *Accessible tourism: concepts and issues*. Bristol: Channel View Publications, 2011.

<sup>6</sup> DARCY, Simon; CAMERON, Bruce y PEGG, Shane. “Accessible tourism and sustainability: a discussion and case study”. *Journal of Sustainable Tourism*, 18 (2010), págs. 515 – 537.

<sup>7</sup> FRÖSSEL, Frank. *Orientierungssysteme in Gebäuden*. Stuttgart: IRB-Verlag, 2007.

<sup>8</sup> SANTACANA MESTRE, Joan y SERRAT ANTOLÍ, Núria (Coord.). *Museografía didáctica*, Barcelona: Ariel, 2005.

<sup>9</sup> DE VARINE-BOHAN, Hugues. *Los museos del mundo*. Barcelona: Salvat, 1974.

<sup>10</sup> SOLER GALLEGO, Silvia. *Traducción y accesibilidad en el museo del siglo XXI. Traducción Accesible*. Granada: Tragacanto, 2012.

<sup>11</sup> FÖHL, Patrick et al. (Coord.). *Das barrierefreie Museum. Theorie und Praxis einer besseren Zugänglichkeit*. Ein Handbuch. Bielefeld: C.H. Beck, 2007.

<sup>12</sup> JIMÉNEZ HURTADO, Catalina et al. *Un corpus de cine. Teoría y práctica de la Audiodescripción*. Granada: Tragacanto, 2010.

<sup>13</sup> LAHAV, Orly y MIODUSER, David. "Multisensory Virtual Environment for Supporting Blind Persons' Acquisition of Spatial Cognitive Mapping – a Case Study". MONTGOMERIE, Craig, y VITELI, John. (Coord.). *Proceedings of World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications*. Norfolk: VA Publisher: AACE, 2001, págs. 1046-1051.

<sup>14</sup> MARSTON, James R. et. al. "Evaluation of spatial displays for navigation without sight". *ACM Transactions on Applied Perception*, 3 (2006), págs. 110-124.

<sup>15</sup> MARUKATAT, R. et al. "GPS Navigator for Blind Walking in a Campus". *World Academy of Science, Engineering and Technology*, 46 (2010), págs. 10-23.

<sup>16</sup> SCHAVEMAKER, Margriet et al. "Augmented Reality and the Museum Experience". En: TRANT, Jennifer y BEARMAN, David (Coord.). *Museums and the Web 2011: Proceedings*. Toronto: *Archives & Museum Informatics*, 2011.

<sup>17</sup> FEDOR DE DIEGO, Alicia. "Sobre las propiedades metacognitivas y constructivistas de la terminología y sus consecuencias didácticas". En: MUÑOZ MARTÍN, Ricardo (Coord.). *AIETI. Actas del I Congreso Internacional de la Asociación Ibérica de Estudios de Traducción e Interpretación*, Granada: AIETI, 2003, págs.19-31.

<sup>18</sup> RISKU, Hanna. *Translatorische Kompetenz. Kognitive Grundlagen des Übersetzens als Expertentätigkeit*. Tubingia: Stauffenburg, 1998.

<sup>19</sup> RIVIÈRE, Georges Henri *La museología: cursos de museología, textos y testimonios*, Madrid: Akal, 1993.

<sup>20</sup> LEACH, Jenny and MOON, Bob. *The Power of Pedagogy*. London: SAGE Publications. Cambridge U.P: Cambridge, 2008.

<sup>21</sup> Plataforma tecnológica de colaboración SWAD de la Universidad de Granada que se organiza como un sistema de gestión de cursos para ayudar a los educadores a crear comunidades de aprendizaje en línea. Promueve una pedagogía constructivista social (colaboración, actividades, reflexión crítica, etc.)





# CÓMO EDUCAR EN EL ARTE DEL GRAFITI

**NOELIA PAREJO JIMÉNEZ y LAURA RODRÍGUEZ BOLÍVAR**  
**Universidad de Granada**

## INTRODUCCIÓN

Desde hace algunos años surgió un movimiento urbano que consistía en pintar las paredes de las calles. Poco a poco estas obras y le número de autores fue creciendo y este movimiento se ha ido extendiendo a lo largo del mundo dando lugar a diferentes estilos. Uno de los lugares en los que el grafiti ha tenido un gran auge en la última década ha sido Granada, por ello en el presente trabajo se ha querido mostrar un marco teórico sobre este movimiento incluyendo su origen, técnicas, tipos y su marco legal. Tras este se ha incluido una unidad didáctica sobre cómo trabajar el grafiti en el aula dedicada a niños de tercer ciclo de Educación Primaria y otros cursos superiores.

Dar las gracias al conocido escritor granadino “El niño de las pinturas”, también conocido con el pseudónimo SEX, por su gran aportación al taller presentado en las últimas páginas del documento y su colaboración en el trabajo.

Por último también agradecer al Colegio Público de Educación Infantil y Primaria San Sebastián en Benalúa de las Villas (Granada) por su permiso y colaboración para poder llevar a cabo el taller con niños del centro en las aulas y la donación de una pared para la realización de un grafiti.

## 1. APROXIMACIÓN AL MOVIMIENTO DEL GRAFITI

En la actualidad, el concepto grafiti es difícil de delimitar, no obstante la Real Academia de la Lengua lo define de la siguiente manera: “*Dibujo circunstancial, de estética peculiar, realizado con aerosoles sobre una pared u otra superficie resistente, de carácter estético, lúdico e ideológico*”. No obstante, es importante destacar que

además de referirse a las pinturas, el término grafiti también se refiere al movimiento cultural y artístico que promueve la creación de los grafitis.

La ejecución formal de un grafiti es algo complejo que requiere de un procedimiento constituido por una serie de fases generales que siguiendo Jesús de Diego son las siguientes: elección del emplazamiento; decidir quién va a realizar la obra; acudir a la zona elegida provistos de comida y refrescos y el material suficiente; realizar el marcaje; hacer el primer relleno y el segundo relleno, sombrear y difuminar, perfilar el grafiti y dar el toque personal final.

En lo referente a los utensilios y las técnicas de realización se puede decir que en el actual procedimiento de construcción del grafiti el escritor utiliza la aplicación directa del spray siendo los más utilizados a nivel mundial los de la marca española Montana. También, son esenciales las boquillas, las cuales, son de dos tipos: macho y hembra y a su vez estas pueden ser Fatcap que realizan un trazo grueso y las Skinnycap de trazo fino. También existen boquillas que tienen falda y otras no. Por último, en la fase de marcaje algunos escritores emplean un objeto recto y plano similar a una regla para la mejor delimitación del trazo, incluso en la actualidad se están utilizando plantillas surgiendo una nueva tendencia llamada “grafiti Stencil” .

Por último, es necesario destacar que podemos diferenciar cuatro grandes grupos de grafitis que son el diseño tipográfico (los tags, las bubbleletters, Throw ups, Block letters, Wild style, estilo 3D, dirty, grafiti orgánico), las ilustraciones (characters, iconos), abstracción y las nuevas tendencias ( arte- pintura,

arte- escultura, publicidad).

## 2. PROPUESTA DIDÁCTICA

### 2.1. Justificación

Según el REAL DECRETO 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria establece en el Artículo 3 los Objetivos de la E. Primaria, de los cuales se destacarán:

- Conocer, comprender y respetar las diferentes culturas y las diferencias entre las personas.
- Conocer y valorar su entorno natural, social y cultural, así como las posibilidades de acción y cuidado del mismo.
- Iniciarse en la utilización, para el aprendizaje, de las tecnologías de la información y la comunicación desarrollando un espíritu crítico ante los mensajes que reciben y elaboran.
- Utilizar diferentes representaciones y expresiones artísticas e iniciarse en la construcción de propuestas visuales.

Además establece como aprendizajes imprescindibles la Competencia social y ciudadana y Competencia cultural y artística.

Para la enseñanza del Conocimiento del medio natural, social y cultural se tendrán en cuenta las siguientes finalidades:

1. Participar en actividades de grupo adoptando un comportamiento responsable, constructivo y solidario, respetando los principios básicos del funcionamiento democrático.
2. Reconocer y apreciar la pertenencia a grupos sociales y culturales con características propias.
3. Analizar algunas manifestaciones de la intervención humana en el medio, valorándola críticamente adoptando un comportamiento de conservación del patrimonio cultural.

Será dentro del Bloque 4: “Personas, culturas y organización social” y Bloque 5: “Cambios en el tiempo” en el tercer ciclo donde se enmarque el tema “El movimiento cultural del grafiti.

Para la enseñanza de la Educación artística se tendrán en cuenta los siguientes objetivos:

1. Indagar en las posibilidades del sonido, la imagen y el movimiento como instrumento de representación y comunicación para expresar ideas y sentimientos, contribuyendo con ello al equilibrio afectivo y a la relación con los demás.
2. Explorar y conocer materiales e instrumentos diversos y adquirir técnicas y códigos específicos.
3. Conocer y valorar diferentes manifestaciones artísticas del patrimonio cultural propio y de otros pueblos, colaborando en la conservación y renovación de las formas de expresión locales y estimando el enriquecimiento que supone el intercambio con personas de diferentes culturas que comparten un mismo entorno.
4. Desarrollar una relación de auto-confianza con la producción artística personal, respetando las propias creaciones y las de los otros.
5. Realizar producciones artísticas de forma cooperativa, asumiendo distintas funciones y colaborando para conseguir un producto final satisfactorio.
6. Conocer algunas de las profesiones de los ámbitos artísticos, interesándose por las características del trabajo de los artistas y disfrutando como público observando sus producciones.

Los contenidos de dicha área están estructurados en siete bloques de los cuales será dentro del Bloque 1: “Observación plástica”; y Bloque 2: “Expresión y expresión plástica”, en el tercer ciclo donde se enmarque el tema tratado.

### 2.2. Contextualización

Esta experiencia ha sido llevada a cabo en el colegio rural San Sebastián ubicado en el municipio Benalúa de las Villas. El colegio es un centro de línea uno y dispone de dos unidades de Educación Infantil, 7 unidades de Educación Primaria y dos unidades del primer ciclo de ESO, lo que hace un total de 11 unidades. Ante esto el número de alumno no es muy elevado (sobre unos 150 alumnos).

**2.3. Objetivos**

1. Entender el grafiti como un movimiento artístico existente en la sociedad actual.
2. Diferenciar entre las principales diferentes tipologías y técnicas de grafitis existentes.
3. Reconocer los usos adecuados e inadecuados del grafiti.
4. Conocer el movimiento del grafiti en Granada, así como algunos de sus artistas más influyentes.
5. Aprender a realizar una producción artística de arte urbano de manera segura.
6. Utilizar el grafiti como medio de expresión y representación de sentimientos e ideas.
7. Realizar de manera colaborativa una pieza artística a través de técnicas que corresponden al movimiento.
8. Adquirir valores de respeto y colaboración con los compañeros, así como asumir distintas funciones.

**2.4. Contenidos específicos**

Conceptuales	Procedimentales	Actitudinales
<ul style="list-style-type: none"> <li>• El arte urbano: el grafiti.</li> <li>• Elementos del grafiti.</li> <li>• Las técnicas del grafiti.</li> <li>• Diferenciación del grafiti legal y el grafiti ilegal.</li> <li>• Entendimiento de la realización del diseño creativo de un grafiti.</li> <li>• Los materiales y herramientas para crear un grafiti.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Utilizar materiales de dibujo y pintura para crear grafitis.</li> <li>• Realización de bocetos.</li> <li>• Utilización de diferentes técnicas creativas.</li> <li>• Práctica inicial de un grafiti.</li> <li>• Planificación y diseño del grafiti a realizar.</li> <li>• Búsqueda de ideas.</li> <li>• Creación en una pared de un grafiti.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Incremento de la creatividad.</li> <li>• Curiosidad y disfrute del grafiti como instrumento de conocimiento, comunicación y forma de expresión.</li> <li>• Sensibilidad por las manifestaciones artísticas legales observadas en las obras del grafiti del entorno urbano.</li> <li>• Sensibilización ante el lenguaje plástico.</li> <li>• Interés y valoración de las producciones artísticas de los demás.</li> <li>• Respeto por los materiales y el mobiliario público</li> </ul>

**2.5. Metodología**

- Interacción en la enseñanza entre profesor-alumnado: Llevada a cabo al inicio del taller para acercamiento teórico del tema a tratar, basada en el diálogo entre profesor-alumno.

- Enseñanza a partir de la indagación y el descubrimiento: Durante la primera parte práctica del taller en la experimentación con el spray.
- Enseñanza mediante trabajo en grupo colaborativos: Durante la realización del grafiti conjunto, en asignación de roles y trabajo en equipo.

**2.6. Sesiones**

**Sesión I**

Materiales. Ordenador y el proyector.

Duración. 55 minutos

Lugar: aula.

Desarrollo. En esta primera sesión el maestro hablará a los alumnos sobre el tema del grafiti, para ello la sesión se dividirá en tres partes:

- La primera parte durará unos quince minutos y estará dedicada a realizar preguntas a los alumnos sobre el grafiti para ver los conocimientos previos que pueden tener sobre este tema. Estas preguntas serán del tipo ¿Sabéis que es el grafiti?¿Alguna vez habéis visto alguno?¿Creéis que el grafiti es arte?¿Sabéis si el grafiti es legal?...

- La segunda parte de la sesión durará unos treinta minutos y en ella se pondrá a los niños una presentación del grafiti en el que se explicarán unos puntos básicos de este tema como son el origen del grafiti, el procedimiento de realización, los tipos más importantes de grafiti, la legalidad de este arte y un breve recorrido del grafiti en Granada por ser más cercano

a los niños. Durante esta presentación se interactuará con los alumnos haciéndoles preguntas o dejando que hagan cualquier comentario que les surja.

- La última parte de la sesión durará unos quince minutos y en ella el maestro hará un breve resumen de lo comentado en clase para asegurarse de que los alumnos lo han entendido bien.



Fig. 1. Presentación de contenidos sobre el grafiti. 2013. Granada.

## Sesión II

Materiales. Folios, rotuladores de colores, lápiz, goma, reglas y plantillas con distintos tipos de letras grafiti.

Duración. 55 minutos.

Lugar: aula.

Desarrollo. En esta segunda sesión se colocará a los alumnos en grupos de seis y a cada grupo se repartirá diferentes folios con distintos tipos de letras grafiti sencillas impresas, que el docente previamente a buscado en internet, y se les pedirá que elijan el tipo de letras grafiti que más les guste y en un folio escriban su nombre con ellas. Se les indicará que el nombre con letras grafiti debe ocupar todo el espacio, debe de estar centrado...

Evidentemente en función del tipo de alumnos esta sesión puede tener algunas variantes por ejemplo si



Fig.2. Elaboración de letras de grafiti por los alumnos. 2013. Granada



Fig. 3. Elaboración de letras de grafiti por los alumnos. 2013. Granada.

algunos alumnos se les da peor, se agobian y no les da tiempo a poner su nombre el maestro puede indicarle que solo ponga las iniciales de su nombre.

El docente a lo largo de la sesión irá pasando por las mesas y dando indicaciones a los alumnos para que el nombre quede lo mejor posible.

Esta actividad al inicio de un nuevo curso puede ser muy útil para aprenderse los nombres de los alumnos ya que el hecho de dirigirte a cada alumno por su nombre es muy importante.

### Sesión III

Materiales. Folios y rotuladores.

Duración. 55 minutos.

Lugar: aula.

Desarrollo. Al ser un grupo de alumnos muy reducido no se harán grupos sino que realizaremos la actividad con toda la clase en conjunto. Esta sesión se dividirá en tres partes:

- La primera de ellas estará destinada a que los alumnos elijan un tema sobre el cual realizar un grafiti en las sesiones posteriores. Para ello el maestro dejará unos minutos a los alumnos para que debatan el tema sobre el cual quieren dibujar. Una vez que los alumnos hayan elegido el tema se les pedirá que cada alumno dibuje algo característico de ese tema en folios utilizando rotuladores de colores. Para ello pueden utilizar el tipo de grafiti realista o icónico explicado en la primera sesión.

- La segunda parte estará dedicada a que los alumnos realicen estos dibujos y al final de la sesión se los entregarán al maestro. El maestro hará una composición con los dibujos realizados por los alumnos quedando solo una única composición. Esta composición será un boceto realizado a tamaño folio.

- Para finalizar la sesión el maestro observará los dibujos realizados por los alumnos y el tema elegido e indicará a los alumnos los colores de sprays que deben de comprar para la próxima sesión. Estos colores se intercambiarán entre los alumnos cuando vayan a realizar la pieza por lo que con esto también aprovecharemos para trabajar la socialización entre los alumnos.

### Sesión IV

Materiales. Papel continuo, sprays, boquillas, mascarillas, guantes, ropa que se pueda manchar y boceto.

Duración. 55 minutos.

Lugar: patio del colegio.

Desarrollo. La sesión estará destinada a que los

alumnos tomen contacto con el uso de los sprays. Esta sesión se dividirá en tres partes:

- En la primera parte durará unos diez minutos el maestro realizará una breve explicación sobre cómo pintar con los spray sobre el papel continuo. En esta explicación se abordarán temas como el adecuado uso de los spray, los tipos de boquillas, la distancia a la que se debe de colocar el spray para pintar...

- Una vez realizada la explicación comenzará la segunda parte que durará unos diez minutos. Los alumnos y el maestro saldrán al patio y colocarán varios papeles continuos en el suelo. En ellos los alumnos practicarán un poco con los sprays viendo las distancias, la fuerza con la que hay que presionar para que salga la pintura, la diferencia entre boquillas...



Fig. 4. Practicando con los sprays. 2013. Granada.

- Para finalizar la sesión se colocará un papeles continuos limpios en el suelo para que los alumnos vayan practicando algunas partes del boceto del grafiti que les ha entregado el maestro y que en sesiones posteriores realizarán en un papel continuo grande o incluso si el centro lo pone a su disposición en una pared de verdad.

### Sesión V Y VI

Materiales. Rotulador grueso de color negro, tiralíneas, tizas de colores, guantes, ropa que se pueda manchar y boceto.

Duración. 55 minutos cada una.

Lugar: patio del colegio.

Desarrollo. Estas dos sesiones estarán dedicadas a realizar el marcaje del grafiti sobre el papel continuo o la pared.

- En la quinta sesión se les explicará a los alumnos algunas de las técnicas más importantes para trazar grafitis como por ejemplo el trazado a través de cuadricular la pared, el proyector del acetato... Tras la explicación, se colocará a los alumnos en el espacio donde van a realizar el grafiti. Cada alumno deberá tener un boceto del mismo. La técnica de trazado que se utilizará dependerá del nivel que tengan los alumnos, aunque bien es cierto que a lo que se debe aspirar es a trazar sin nada, aunque esto a estos niveles es muy difícil. Una vez que tenemos a los alumnos distribuidos en el espacio y hemos elegido la técnica de trazado comenzarán a realizar el marcaje del grafiti. Estas sesiones son las más difíciles y más importantes ya que del marcaje depende en gran parte el resultado final del grafiti. Por ello, para estas sesiones si el docente lo considera oportuno puede pedir la colaboración de las familias, los cuales, podrán ayudar a los alumnos en las cuatro últimas sesiones y así de paso introducimos a las familias en la educación de los alumnos y los acercamos al centro escolar.



Fig. 5. Marcaje grafiti. 2013. Granada.

- La sexta sesión estará dedicada a terminar el marcaje. Durante estas sesiones el maestro irá dando indicaciones a los alumnos y haciéndoles algunas partes para que los bocetos queden lo mejor posible.

### Sesión VII Y VIII

Materiales: sprays de colores, boquillas, pintura plástica, papel continuo, cinta de carrocer, guantes, ropa que se pueda manchar y boceto.

Duración. 55 minutos cada una.

Lugar: patio del colegio.

Desarrollo.

- La sesión siete consta de dos partes. La primera es un pequeño repaso sobre los pasos de relleno de grafiti para que los alumnos lo realicen correctamente. En la segunda parte a cada miembro del grupo se le asignará un color y una parte del grafiti que rellenar de modo que todos puedan participar. Durante esta sesión tanto el docente irán indicando a los alumnos como lo deben hacer para que quede bien sin espacios blancos.

- La sesión ocho que también constará de dos partes. La primera de ellas será un breve un repaso sobre cómo realizar los sombreados y difuminados del grafiti y el perfilado. También se elegirá entre todos una frase que le dé un toque personal al grafiti. En la segunda parte se asignará a cada alumno una zona de grafiti para sombrear, difuminar y perfilar y se elegirá a un miembro del grupo para escribir la frase elegida en la obra.

- Por último, se comentará la experiencia que se ha tenido con este arte.



Fig. 6. Relleno de grafiti. 2013. Granada.



Fig. 7. Parejo Jiménez Noelia; Laura Rodríguez Bolívar. Relleno de grafiti. 2013. Granada.



Fig. 8. Relleno de grafiti. 2013. Granada.



Fig. 9. Relleno de grafiti. 2013. Granada.

## 2.7. Evaluación

Se llevó a cabo una evaluación integral, teniendo en cuenta todos los contenidos implicados y siendo continua durante todo el proceso:

- Evaluación inicial: Conocer los conocimientos previos de los alumnos sobre el tema.
- Evaluación progresiva: Seguimiento continuo de la unidad y del alumnado durante todas las actividades que se realizan.
- Evaluación final: Una vez finalizó el taller, para valorar en qué medida se han cumplido los objetivos establecidos.

## 2.8. Criterios de evaluación

1. Comprende el grafiti como un movimiento artístico existente en la sociedad actual.
2. Entiende el grafiti como un elemento artístico alejado del vandalismo.
3. Usa adecuadamente el grafiti y entiende los usos inadecuados.
4. Conoce el movimiento del grafiti en Granada y sus artistas más influyentes.
5. Realiza un boceto de una producción artística con las técnicas explicadas.
6. Realiza una producción artística de arte urbano de manera segura.
7. Utiliza el grafiti como medio de expresión y representación de sentimientos e ideas.
8. Realiza de manera colaborativa una pieza artística a través de técnicas que corresponden al movimiento.
9. Adquiere valores de respeto y colaboración con los compañeros, así como acepta distintas funciones.

La asignación de las calificaciones para cada una de las partes que componen esta actividad se ha realizado de la siguiente forma, teniendo en cuenta que la observación directa ha sido la principal en todas las actividades:

- Expresión artística final: 40 % de la nota final.
- Actividades individuales y prácticas intermedias: 35 % de la nota final.
- Actitud en clase (participación, interés, motivación, colaboración, respeto y cooperación): 25 % de la nota final.

## 2.9. Técnicas e instrumentos de evaluación

Las técnicas que se han utilizado para llevar a cabo la evaluación son las siguientes:

- La observación sistemática de las actitudes del alumno, de su forma de organizar el trabajo, de las estrategias que utiliza o de cómo resuelve las dificultades que se encuentra, tanto de forma individual como en los trabajos grupales.
- La revisión, análisis y corrección de los trabajos de los alumnos para identificar sus progresos y aprendizajes. En este caso hablamos de:
  - Trabajo individual de las letras.
  - Realización del primer boceto en papel continuo.
  - Realización de las propuestas para la expresión artística final.
  - Realización del boceto de la expresión artística final.
  - La observación progresiva de todos los pasos que se realizan en la expresión artística final en la pared del colegio.
  - Los instrumentos que se utilizarán para llevar a cabo esta observación serán las listas de control y cotejo.
  - Cuestionario del alumnado.

## 2.10. Recursos, materiales y espacios utilizados

Para desarrollar la metodología anteriormente expuesta y el tipo de actividades planteadas enumeramos a continuación los materiales más desatcados que se utilizan en la experiencia.

Recursos didácticos:

- PowerPoint con fotografías e imágenes sobre letras y grafitis.
- Diapositivas con un resumen de la teoría más importante sacada de los libros sobre arte urbano y grafiti, que aparecen en las referencias bibliográficas.
- Actividades didácticas propuestas en papel.

Recursos materiales:

- Papel impreso con letras y grafitis de modelo.
- Papel continuo para practicar.
- Material de dibujo para los bocetos iniciales: lápices, papeles, colores.
- Materiales propios del dibujo artístico del grafiti: lápices, latas de pintura, tiralíneas, rotuladores

gordos, botes de espray, brochas y pinceles, mascarillas, guantes y ropa vieja.

En lo que respecta a los espacios utilizados, la experiencia se ha desarrollado en el aula de la clase, para realizar las actividades individuales e iniciales, para después utilizar el área del patio para realizar las pruebas con sprays y por último una pared procedente del patio del colegio donde se elaboró el grafiti final.

## 3. CONCLUSIONES

Tras haber realizado este trabajo de investigación acerca del grafiti y tras haber consultado el Real Decreto por el que se establecen las enseñanzas mínimas, creemos que la inclusión del mismo en el currículo para Educación Primaria ayudaría al logro de las competencias básicas que hoy se demandan. Así pues, a partir de él, podemos trabajar algunos contenidos tanto de manera explícita, como podría ser el color, las proporciones, las sombras, los tipos de grafitis... como de manera implícita, según las intenciones del autor, movimientos culturales...

Consideramos que la experiencia ha sido bastante positiva y los niños han aprendido muchos aspectos sobre este movimiento que hasta ahora desconocían y no solo los han aprendido sino que además los han podido llevar a la práctica y comprobar por ellos mismos muchos de los aspectos que les estábamos comentando.

Con este trabajo nos gustaría romper una lanza a favor del grafiti, y ayudar a que la sociedad no relacione el término grafiti con el vandalismo pues como hemos visto en este trabajo el grafiti es un verdadero arte que decora las calles de nuestro entorno.

## NOTAS

<sup>1</sup> Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria.

<sup>2</sup> DIEGO DE, Jesús. Grafiti. *La palabra y la imagen*. Barcelona: Los libros de la frontera, 2000.

<sup>3</sup> Cortez, C. et al. (2001). Real Academia Española. Grafiti. En



diccionario de la lengua española (22º ed.). Recuperado de <http://lema.rae.es/drae/?val=grafiti>

Comparados en Educación-Garaian, reconocido por el Gobierno Vasco con el número IT 603/13 y de la Unidad de Formación e Investigación “Educación, Cultura y Sociedad (UFI 11/54)” de la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea UPV/EHU.



# EDUCACIÓN PATRIMONIAL EN ACCIÓN: REFLEXIONES A PARTIR DEL PROYECTO “EL LEGADO DE JORGE JUAN Y SANTACILIA (1711-1773) EN ALICANTE”

**SARA PERNAS GARCÍA**  
**Universidad de Alicante**

## 1. INTRODUCCIÓN

En el presente artículo presentamos los materiales didácticos elaborados en el Proyecto de Educación Patrimonial “Tras las huellas de Jorge Juan y Santacilia (1713-1773) en Alicante”. El punto de partida, ha sido la conmemoración del Tercer Centenario del nacimiento de Jorge Juan el pasado año 2013 en Novelda (Alicante, España)<sup>1</sup>, localidad que siempre ha recordado su figura y que, entre los actos desarrollados, ha apostado por alentar esta propuesta educativa a largo plazo, destinado a la comunidad escolar de Novelda. Nace con el deseo de acercar a los alumnos y jóvenes del s. XXI, su figura y mantenerla en la memoria colectiva; descubrir a través de su biografía y legado, la época histórica que le tocó vivir, el Siglo de las Luces, época de grandes transformaciones y retos, en los que participó activamente.

Jorge Gaspar Juan y Santacilia (1713-1773) como personaje histórico, dado su carácter polifacético como marino, científico, espía, embajador y hombre de Estado, dada la numerosa información recopilada por la investigación histórica sobre su vida y entorno familiar y social, y sobre todo, por la riqueza del legado conservado en la provincia de Alicante<sup>2</sup>, aporta un gran potencial didáctico sobre el siglo XVIII, que sirve como hilo conductor del proyecto.

## 2. OBJETIVOS GENERALES DEL PROYECTO

Podemos señalar algunos objetivos generales de esta primera fase del proyecto. En primer lugar, rastrear, los entornos patrimoniales, lugares e inmuebles históricos relacionados con Jorge Juan y Santacilia conservados en Novelda y en la provincia de Alicante. En segundo lugar, como idea que vertebra

todo el proyecto, difundir y promover el conocimiento de la vida y época de Jorge Juan, y sobre todo alentar la reflexión sobre las raíces históricas que se conservan en la provincia de Alicante y en concreto en Novelda, su población natal. En relación con estos objetivos, el desarrollo de los materiales educativos, nos permitirá además poder realizar una valoración previa sobre los preconceptos existentes entre la comunidad escolar sobre la Ilustración, sobre la época y sobre Jorge Juan<sup>3</sup>.

En tercer lugar, como objetivo complementario, pretendemos hacer visible para los niños y los jóvenes, la labor de investigación, rescate y conservación, que tantos profesionales (historiadores, archiveros, arqueólogos, investigadores, escritores, etc...) e instituciones (Fundación Jorge Juan, Universidad de Alicante, Legado Cultural Jorge Juan-CAM, Archivo municipal y Museo Arqueológico de Novelda entre otras), están llevando a cabo desde hace mucho tiempo, para intentar recuperar del olvido la figura histórica de Jorge Juan y el estudio de su época, el siglo XVIII. Por ello, como educadores y mediadores culturales, tenemos especial interés en incorporar, en los recursos diseñados en las unidades y adaptados al nivel educativo concreto, los contenidos históricos descubiertos por la investigación histórica en las últimas décadas sobre la figura de Jorge Juan y su época; y fomentar la visita a los museos y exposiciones vinculados con Jorge Juan y su época<sup>4</sup>. (Ver Figura 1.)

Por último y en especial, como iniciativa nacida con carácter colaborativo y abierto al resto de la comunidad educativa de Novelda y Alicante, consideramos fundamental, la creación de un portal digital o web de proyecto, en fase de diseño, que permita no sólo ser un espacio de presentación del proyecto o de información



educativa sobre los lugares históricos de Jorge Juan, los itinerarios temáticos o unidades didácticas; sino un entorno de contacto y trabajo entre los colaboradores-docentes, y sobre todo, una ventana para la difusión de la labor del alumnado en las actividades y proyectos escolares.

### 3. MARCO METODOLÓGICO

El proyecto sigue en su formulación y metodología las propuestas sobre Didáctica del Patrimonio planteadas por diversos grupos de investigación<sup>5</sup>, que hace fundamental plantear estas fases esenciales de trabajo: documentación e investigación, diseño de contenidos y soportes, evaluación educativa inicial, formativa y sumativa. Incorpora metodologías educativas, inspiradas en la Museografía didáctica<sup>6</sup> y la Interpretación del Patrimonio<sup>7</sup>, que enriquecen y conectan de manera activa a los jóvenes con el Patrimonio Cultural que los rodea, y ofrecen ocasiones singulares para aplicar habilidades y competencias básicas (anterior “Competencia Social y Ciudadana” actualmente denominada “Competencias sociales y cívicas”, anterior “Competencia Cultural y Artística” incluida en la actual “Conciencia y Expresión culturales”, etc.)<sup>8</sup>, a través de dinámicas centradas en el descubrimiento y la exploración, “no limitándose a dar una nueva información de los hechos” sino fomentando su comprensión histórica contextual y empática.

Tomamos como áreas de trabajo, los entornos

patrimoniales relacionados con Jorge Juan a fin de poder alentar en el alumnado, una aproximación histórica reflexiva que conecte lo concreto y patrimonial, con la comprensión de los principales procesos y fenómenos históricos generales contemporáneos, ya trabajados en el currículum escolar oficial, destacando entre otros, la Guerra de Sucesión o el movimiento cultural de la Ilustración entre otros fenómenos complejos. Ello permite incorporar interrelaciones significativas y atractivas en la comprensión del pasado histórico, que acercan el ámbito de lo local y lo general; y plantea como objetivo metodológico propio de la Didáctica de las Ciencias Sociales, alentar y realizar un análisis crítico sobre los contenidos generalistas trabajados sobre Historia en secundaria y primaria, habitualmente ligados a la historia factual y política, y les aproxime a la historia cultural y de las mentalidades<sup>9</sup>.

### 4. LOS ENTORNOS PATRIMONIALES RELACIONADOS CON JORGE JUAN EN ALICANTE

Siguiendo las propuestas que intentan incorporar la historia social en el aula<sup>10</sup> hemos querido desarrollar un proyecto educativo a partir de la figura histórica de Jorge Juan y Santacilia, para acercar a los alumnos los escenarios o lugares históricos locales conservados en la provincia de Alicante relacionados con este personaje y otros contemporáneos, que ayude a generar un mecanismo de conexión con el pasado a través de su biografía personal, para mejorar la comprensión histórica de esta época, el siglo XVIII, a nivel sociocultural, “más allá de la mera sucesión de etapas y periodos políticos”<sup>11</sup> y les permitan aproximarse y descubrir las huellas del legado cultural conservado en su entorno (Patrimonio documental, Patrimonio arquitectónico y arqueológico, albergado en diferentes museos y archivos).

Este enfoque nos ha llevado necesariamente a desarrollar una investigación previa sobre los lugares de su biografía que se conservan en Novelda, localidad de nacimiento de Jorge Juan, y en el resto de la provincia alicantina, marco geográfico seleccionado de esta primera fase del proyecto<sup>12</sup>, con la intención de realizar un primer Inventario Patrimonial de los lugares de Jorge Juan en Alicante. En esta labor previa de recopilación

bibliográfica ha sido fundamental la existencia de una numerosa literatura de estudios históricos relacionados con Jorge Juan en Alicante, desarrollados por diversos investigadores<sup>13</sup>, y otras instituciones culturales<sup>14</sup>. Con la información recopilada se configuró un Fichero de Entornos Patrimoniales en los que identificamos informaciones básicas sobre cada lugar: localización y accesibilidad, breve descripción, datos históricos y biográficos vinculados, temáticas y contenidos del currículum que permite trabajar, investigadores e instituciones que lo han estudiado. En referencia al análisis didáctico de estos entornos, hemos aplicado la propuesta desarrolla por Grupo DidPatri como son: identificar los elementos significativos, los contenidos factuales o procedimentales que permite trabajar, la significatividad de los restos existentes, los espacios emblemáticos, la accesibilidad conceptual y la usabilidad didáctica de los mismos o los puntos de interés en el paisaje<sup>15</sup>.

Entre los entornos patrimoniales históricos más destacados vinculados a su recorrido vital en tierras alicantinas que se conservan actualmente, podemos mencionar la Casa solariega de la Familia de los Juan en Novelda<sup>16</sup>, la conocida como “Finca del Fondonet”, lugar de nacimiento de Jorge Juan la noche de Reyes de 1713, seleccionado para realizar la experiencia piloto.

Otros lugares relacionados con Jorge Juan hacen



referencia a las efemérides conmemorativas realizadas a lo largo de los siglos principalmente en Novelda<sup>16</sup> y que también hemos incorporado al proyecto, dado

que nos permitían trabajar otros contenidos históricos relacionados con lento proceso de reconocimiento histórico de su figura y de su legado tanto en la provincia de Alicante como en el resto de España, ya que en palabras del investigador A. Alberola “Jorge Juan gozó siempre de más reconocimiento y admiración fuera de su patria que en ella, situación que, lamentablemente, persiste a día de hoy”<sup>17</sup>.

## 5. EL USO DE LA BIOGRAFÍA Y LA HISTORIA LOCAL COMO ESTRATEGIA DE CONEXIÓN CON EL PASADO

Como estrategias educativas seleccionadas, hemos planteado el uso de la biografía personal y la incorporación de la esfera histórica y geográfica de lo local, como vías de aproximación y conexión con el pasado, a fin de plantear un análisis común que parta de los entornos actuales conocidos por los alumnos (tomando como caso el municipio de Novelda y la provincia de Alicante), que genere un contexto práctico de aplicación de las metodologías del conocimiento histórico, a través del estudio de fuentes diversas, materiales y documentales.

El uso de la biografía en la Didáctica de la Historia no es un enfoque nuevo y ha sido desarrollado con profusión<sup>18</sup> dado su gran potencial como vía estimulante y atrayente para conectar al alumnado con el pasado histórico que analizamos, el siglo XVIII. Entre los objetivos y ventajas de su aplicación podemos destacar: 1) Incrementar el interés por los procesos estudiados previamente en el Aula; 2) Humanizar la historia y vía de introducción de la historia social en la Escuela; 3) Motivar para aprender e interesarse por la Historia.

La biografía, “narración sobre la vida de una persona” según la definición de la RAE<sup>19</sup>, permiten introducir la historia personal o individual. Es un género histórico que propone “una interpretación histórica plasmada en el que el investigador narra la vida de una persona determinada”<sup>20</sup>. Son relatos motivados por el investigador y suponen una selección de partes de vida del individuo que referencian las temáticas seleccionadas por el investigador. Las biografías de personajes históricos con fines didácticos, acercan la

perspectiva de las vivencias sobre los acontecimientos históricos y personales del personaje y en su elaboración parten de la investigación histórica sobre documentos conservados de su vida. La Biographers International Organization<sup>21</sup>, recomienda premisas en su aplicación en las clases de historia:

- Claves: objetivos, límites, perspectiva personal, objetividad versus subjetividad.

- Tipo de biografía a utilizar: historia de un individuo (Jorge Juan) e historia de un grupo (población de Novelda y Alicante).

- Enfoque aplicado: centrado en lo personal como conexión con los procesos generales

- Uso de fuentes: documentación histórica (partida de nacimiento o cartas personales); toponimia y viario, edificios y evidencias materiales de la época, etc.

En nuestro caso, dada la numerosa documentación histórica conservada y estudiada sobre Jorge Juan, la existencia de biografías dirigidas a público adulto y cómics monográficos para público escolar<sup>22</sup>, consideramos útil y necesario, realizar e incorporar

una biografía histórica didáctica sobre el personaje y su época como hilo narrativo de nuestros materiales, cuyos hitos vitales marcan la estructuración temporal de los itinerarios didácticos dentro de las unidades didácticas (vid. supra). La combinación de relato biográfico y uso de fuentes primarias (documentos y cartas personales) permite acercarse de manera directa al estudiante con el personaje y contextualizar la esfera socio-cultural de la época.

La ingente labor investigadora sobre Jorge Juan, hemos seleccionado un conjunto de personajes históricos con los que convivió en su vida, cuya historia personal permite trabajar temáticas sobre la cultura y la sociedad del s. XVIII:

Siguiendo a autores como J. Prats<sup>23</sup>, planteamos la incorporación de la esfera de lo local como estrategia de aproximación al pasado general, que permita al alumnado, conocer los procesos históricos del s. XVIII trabajados anteriormente en la Programación de Aula, en sus entornos próximos (Novelda, el Valle del Vinalopó o la provincia de Alicante) y sobre todo

Personajes históricos vinculados con Jorge Juan			
Capítulo	Personaje	Vínculo	Tema
II	<i>Antonio Cavanilles</i>	Ilustrado y naturalista	Novelda en el pasado
II	<i>Joseph Rico</i>	Organista de Novelda	Novelda en el pasado
	<i>Baltasar Penalva</i>	Maestro de Novelda	
	<i>Francisco Sirera</i>	Ingeniero Novelda	
III y IV	<i>Cipriano Juan</i>	Tío paterno y tutor	Orden de Malta
	<i>Margarita</i>	Hermana	Mujer en s. XVIII
	<i>Victoria Rovira</i>	Amor platónico	Cortejo, Matrimonio y convencionalismos
	<i>M. Rafaela</i>	Sobrina	
IV	<i>Carlos III</i>	Rey	Gobierno y Monarquía
V	<i>Antonio de Ulloa</i>	Naturalista e ilustrado	Expedición al Perú
V	<i>Manuel Sanipatin</i>	Indio, cacique peruano	Situación de los indios
VI	<i>Richard Rooth</i>	Ingeniero inglés	Espionaje industrial Construcción naval
VII	<i>Tomas Bremond</i>	Ayudante	Embajada a Marruecos
VIII	<i>Juan Antonio Montes</i>	Estudiante Real Seminario de Nobles	Real Seminario de Nobles y vida de estudiante
VIII	<i>Miguel Sanz</i>	Secretario personal y biógrafo	Labor científica y reconocimiento Jorge Juan

Tabla 1. Algunos de los personajes históricos seleccionados en la Unidad Didáctica.

que doten de contexto significativo a estos lugares patrimoniales locales. La historia local promueve un enfoque multidisciplinar que implica una aproximación temporal-histórica y espacial (al entorno físico conocido por el alumno) y también instrumental, permitiendo “matizar el campo de observación histórica” y el uso de los elementos y fuentes históricas significativas y motivadoras, referidas al ámbito local para integrar la comprensión histórica general en el desarrollo de acontecimientos locales. Es un mecanismo de aproximación a los métodos y técnicas no solo históricas sino también de la interpretación patrimonial, a través del trabajo sobre este patrimonio local (edificios, documentos, lugares, etc.), fomentando un cambio de enfoque en el alumno hacia posturas indagatorias, exploratorias y analíticas.

## 6. LOS MATERIALES EDUCATIVOS

El enfoque metodológico descrito hace necesario el diseño y preparación de un material didáctico adecuado a nivel, edad y objetivos educativos, que permita a los alumnos desarrollar estrategias de gestión de información y de investigación básica aplicada (incluidas en las herramientas, fichas y documentos de trabajo). Los materiales educativos diseñados incluyen un Programa de Unidades didácticas temáticas, adaptadas a diferentes niveles educativos (Conocimiento del Medio en 6º de Primaria, Geografía e Historia en 1ºESO, Historia Contemporánea en 4ª ESO, Historia del Mundo Contemporáneo en 1º Bachillerato) como complemento a la Programación de Aula, así como documentos de orientación como Guías

de Docente, de Alumno y de Proyecto, herramientas TIC como el App “Tras las Huellas de Jorge Juan” y una Maleta didáctica sobre Jorge Juan.

Los rasgos básicos de estos materiales además de su usabilidad y flexibilidad, se conciben como medios “de desarrollo de habilidades y procedimientos necesarios para el aprendizaje de la disciplina”, apelan a “integrar tres ámbitos, la interactividad manual, mental y emocional”, incluyendo “diferentes recursos informativos y materiales para aumentar su eficacia” y tienen “relación directa con los contenidos tratados en la visita didáctica”<sup>24</sup>.

### 6.1. Itinerarios temáticos

Atendiendo a los contenidos y objetivos del currículum oficial establecido en las etapas educativas implicadas (Primaria, Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato) diseñamos tres itinerarios temáticos o unidades didácticas de carácter monográfico que abordan aspectos destacados y concretos de la trayectoria vital de Jorge Juan. En este artículo incidimos en la Unidad Didáctica destinada a 6º curso de Primaria<sup>25</sup>.

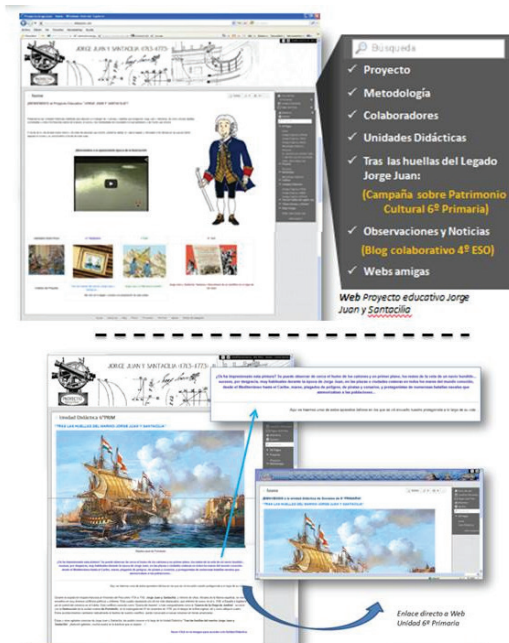
### 6.2. Unidad didáctica: “tras las huellas de Jorge Juan y Santacilia”

La unidad didáctica de sexto curso, denominada “Tras las Huellas de Jorge Juan”, se configura como una unidad monográfica complementaria para la asignatura

Itinerario	Unidad didáctica	Curso	Tarea TIC
I. El Personaje y la Época	<i>Tras las huellas de Jorge Juan y Santacilia</i>	6º Primaria	App Didáctica; Maleta y Juego
II. La Expedición científica al Virreinato del Perú	<i>Jorge Juan y el Meridiano maldito</i>	1º ESO	Maleta y Webquest
III. Ciencia Ilustrada	<i>Venturas y desventuras de un científico en el siglo de las Luces</i>	4º ESO 1ª BACH	Maleta y Blog colaborativo

Tabla. 2. Itinerarios temáticos sobre Jorge Juan.

de Conocimiento del Medio. Como hemos señalado, permite trabajar y complementar los contenidos generales de la etapa y en especial los relacionados con el s. XVIII, a través de la figura de Jorge Juan y Santacilia y su época, prestando especial interés a su relación vital con Novelda y Alicante. Esta unidad didáctica está organizada en varias sesiones de trabajo, que combina fases de trabajo en el aula, otras de trabajo por equipos (Biblioteca del centro y municipio) y la visita *in situ* al lugar patrimonial seleccionado (Finca del Fondonet).



Los mecanismos didácticos específicos seleccionados para esta unidad han sido varios:

1. La integración y uso de TICS, en el diseño de dinámicas de aprendizaje y actividades activas, mediante el uso de una aplicación didáctica digital, que intenta incorporar elementos de la museografía nómada que haga accesible contenidos patrimoniales en el aula<sup>26</sup>.

2. El uso de una maleta didáctica, con reproducciones de objetos y documentos propios de la época, réplicas de originales presentes en museos cercanos, permite introducir técnicas de interpretación histórica basadas en los objetos y motivan y encabezan cada sesión de trabajo.

3. Las estrategias de aprendizaje seleccionadas enfatizan el trabajo colaborativo por proyectos, en el que los alumnos pongan en práctica habilidades y competencias para realizar su propia investigación sobre Las huellas del Legado de Jorge Juan.

La estrategia didáctica aplicada está basada en el juego entre equipos. A través de la resolución de retos, permite de manera gradual y guiada por el profesor, realizar un recorrido general por los principales acontecimientos de la biografía de Jorge Juan y su eje cronológico vital, incorporando actividades individuales, de pequeño y gran grupo.

Comprende diferentes recursos didácticos (textos, multimedia, imágenes, mapas, fichas de actividad, etc.). Plantea retos organizados en diferentes capítulos (I. Me llamo Jorge Juan, II. Novelda en el Pasado, III. Primeros años, IV. De Paje a caballero, V. Aventura americana, VI. Entre barcos y Papeles, VII. Al servicio de su majestad, VIII. Últimos años) que permite conocer al personaje en su niñez, juventud y madurez y profundizar en aspectos sociales económicos y cultural de la época, a través del trabajo con recursos de tipo histórico, artístico geográfico o lingüísticos como la toponimia local entre otros.



La segunda parte de la Unidad, analiza el Legado Cultural de Jorge Juan y la labor de los investigadores y las instituciones culturales cuyo trabajo permite conocer los detalles sobre la vida de este personaje



histórico, con la finalidad de abrir la reflexión sobre el concepto de Patrimonio Cultural, y sobre el papel de los investigadores en el rescate del pasado. Incluye una tarea colaborativa en equipo, guiada y asesorada, en la cual los alumnos se convierten en pequeños investigadores que deben descubrir y presentar a sus compañeros, los lugares emblemáticos relacionados con la figura de Jorge Juan en Novelda y en la provincia de Alicante, dentro del Juego Final “Tras las huellas de Legado Jorge Juan”.

Incorpora contenidos propios de la Educación Patrimonial y Cultural en el Aula a través del el Programa de Acción Cultural (PAC), que pretende dar a conocer “El Legado Cultural Jorge Juan” en Novelda y Alicante, y generar un foro de reflexión entre alumnos y profesores sobre la conservación del Patrimonio Cultural vinculado con Jorge Juan en Novelda y Alicante (de los monumentos y lugares histórico-artísticos, obra escrita y documentación histórica), conocer quiénes son sus agentes más próximos (Asociaciones, Archivos, Museos y Fundaciones) y la importancia de su conocimiento y valoración social por parte de todos.

Como tercera fase de la unidad, se realiza actividades didácticas que conectan Museo, Ciudad y Aula, que generan escenarios de aprendizaje informal en la ciudad, con la pretensión de aproximar al alumnado con sus espacios patrimoniales, siendo el entorno piloto para la visita participativa, el casco histórico de Novelda y la Finca del Fondonet.

## 7. EL DISEÑO DE RECURSOS EDUCATIVOS PARA JOVENES Y LAS TIC

La integración de las TIC corresponde a la intención de potenciar el uso de recursos que permitan la gestión personalizada de la información por parte del usuario, la portabilidad y la ubicuidad que fomente la interacción patrimonial y enfatice el carácter de experiencia vivencial. Por ello incorporamos, herramientas TIC como la web del proyecto o los códigos QR sites en puntos clave de los lugares patrimoniales visitados. Destacamos la App Didáctica de Jorge Juan, una aplicación digital de uso offline, que desarrolla una navegación intuitiva en los que se incluyen ventanas, menús interactivos, cuya estructura básica

está organizada en diferentes capítulos con recursos informativos variados y actividades colaborativas asociadas. Como introducción a cada capítulo, una viñeta en la que aparece el propio protagonista Jorge Juan, explica cada hito cronológico de su vida.

La aplicación, en fase de prototipo, está concebida con una estructura jerarquizada en la cual



el usuario, sea docente o alumno, pueda seleccionar el grado de detalle de información y profundización en cada elemento, a fin de que pueda diseñar su propia estrategia de uso de la misma, según los objetivos didácticos planteados en los retos.

## 8. INTEGRACIÓN DEL PROYECTO EN LA COMUNIDAD ESCOLAR

Coincidiendo con la fase de evaluación sumativa de la experiencia piloto en Novelda - desarrollada a través de cuestionarios para docentes y alumnado, y de mecanismos de observación directa que permitirán valorar el diseño de contenidos, estrategias y herramientas didácticas propuestas-, se incluye como actividad final en esta primera fase del proyecto, la realización de una Campaña de Educación patrimonial en las escuelas, en la que los alumnos y profesores que han trabajado los lugares históricos de Jorge Juan y su

Legado, reflexionen y dialoguen sobre la importancia de su patrimonio cultural. Todos los centros participantes aportarán sus razones sobre por qué se debe conservar el Legado de Jorge Juan en Alicante, documentos base para el desarrollo de una campaña divulgativa a través de la Web del Proyecto a partir de las ideas aportadas por los niños y jóvenes de Novelda.

## 9. REFLEXIONES FINALES

La investigación educativa presentada, ha conformado la primera fase del Proyecto sobre el Legado Cultural de Jorge Juan en Alicante, cuyo objetivo global es la intervención didáctica en los entornos patrimoniales relacionados con Jorge Juan en la provincia de Alicante, mediante la creación de una ruta histórica que conecte monumentos y espacios patrimoniales alicantinos del s. XVIII, relacionados con esta figura histórica y sus contemporáneos, con punto de origen en la población natal de Jorge Juan, e incorpore el uso de infraestructuras didácticas humanas, móviles y digitales como elementos de mediación interpretativa. Esta iniciativa cultural plantea el papel proactivo que posee la comunidad educativa como agente fundamental para aprehender, revalorizar y aproximar el Patrimonio Cultural a la Sociedad.

## NOTAS

<sup>1</sup> Este proyecto educativo nace de la propuesta de las Concejalías de Cultura y de Educación del Ayuntamiento de Novelda para nuestra colaboración en el diseño de materiales educativos para los centros escolares del municipio dentro de los actos del III Centenario del nacimiento de Jorge Juan. En especial queremos agradecer a Valentín Martínez, el apoyo al proyecto definitivo que presentamos, y la ayuda del personal del área de Cultura.

<sup>2</sup> ALBEROLA ROMÁ, Armando y MAS GALVAÑ, Cayetano. “Introducción”. En: ALBEROLA ROMÁ, Armando y MAS GALVAÑ, Cayetano (Coord.). *Jorge Juan Santacilia, monográfico*, Canelobre, 51 (2006).

<sup>3</sup> ARQUE BELTRÁN, M<sup>a</sup> Teresa, LLONCH MOLINA, Nayra y SANTACANA MESTRE, Joan, “Interpretación y didáctica del Patrimonio”. En: HERNÁNDEZ, Francesc y ROJO, María del Carmen (Coord.). *Museografía didáctica e interpretación de espacios arqueológicos*, Gijón: Editorial Trea, 2012, pág. 39.

<sup>4</sup> ALBEROLA ROMÁ, Armando y MAS GALVAÑ, Cayetano (Coords.), «*Jorge Juan ...* Op.cit., pág. 3.

<sup>5</sup> HERNÁNDEZ, Francesc. X. y ROJO, M<sup>a</sup> Carmen (Coord.). *Museografía didáctica ...* Op.cit., pág. 3. Recomendamos la consulta del portal web del Grup de Recerca del Didáctica del Patrimoni DIDPATRI de la Universitat de Barcelona en <http://www.didpatri.cat/>.

<sup>6</sup> SANTACANA MESTRE, Joan y SERRAT ANTOLÍ, Nuria (Coords.). *Museografía didáctica*. Madrid: Editorial Ariel, 2005.

<sup>7</sup> FREEMAN, Tilden. *La interpretación de nuestro Patrimonio*. Sevilla: Editorial Asociación para la Interpretación del Patrimonio. Primera edición en español, 2006.

<sup>8</sup> Las competencias básicas han sido modificadas en la LOMCE 8/2013 de 9 de diciembre, a partir de la Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente, respecto a las anteriores competencias señaladas en Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, de las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria. Consejo de Europa. “Competencias clave para un mundo cambiante”, URL consultada 3 Mayo, 2014. [http://europa.eu/legislation\\_summaries/education\\_training\\_youth/general\\_framework/index\\_es.htm](http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/general_framework/index_es.htm).

<sup>9</sup> ARQUE BELTRÁN, María Teresa, LLONCH MOLINA, Nayra y SANTACANA MESTRE, Joan, “*Interpretación y...* Op.cit., pág. 3.

<sup>10</sup> SÁIZ, Jorge. “Empatía histórica, historia social e identidades: pensar históricamente la conquista cristiana de la Valencia musulmana con estudiantes de 2º ESO”, *Revista Clío*, 39 (2013), págs. 1-20. URL consultada el 10 abril de 2014 en <http://clio.rediris.es>.

<sup>11</sup> *Ibidem*, pág. 5.

<sup>12</sup> En una segunda fase del proyecto se plantea la extensión a zonas próximas como Cartagena (Murcia), una ciudad muy vinculada con Jorge Juan, al igual que Alicante o Elche en la provincia de Alicante.

<sup>13</sup> DIE MACULET, Rosario y ALBEROLA ROMÁ, Armando. *La herencia de Jorge Juan. Muerte, disputas sucesorias y legado intelectual*. Alicante: Fundación Jorge Juan-Universidad de Alicante, 2002. GARCÍA CASTAÑO, Diego. *Biografía y matemática de Jorge Juan*, Novelda, 2002. NAVARRO MALLEBRERA, Rafael y NAVARRO ESCOLANO, Ana María, *La Biblioteca de Jorge Juan*. Alicante: Instituto de Estudios «Juan Gil-Albert», 1988. ALBEROLA ROMÁ, Armando y DIE MACULET, Rosario: “Biblioteca de Autor: Jorge Juan y Santacilia”. En: *Fundación Biblioteca virtual Miguel de Cervantes*, Universidad de Alicante, URL Consultada el 10 marzo 2014 en <http://www.cervantesvirtual.com/portales/jor->

ge\_juan\_santacilia/estudios\_autores/

<sup>14</sup> VV. AA., *El legado de Jorge Juan (1713-1773)*. Alicante: Ayuntamiento de Novelda-CAM, 1999.

<sup>15</sup> CARDONA, Gemma y ROJO ARIZA, M<sup>a</sup> Carmen, “Investigación en museografía de espacios arqueológicos” pág. 65-66.

<sup>16</sup> ALDEGUER JOVER, Francisco: “Novelda y el II Centenario: 1913”. Novelda: Ayuntamiento, 1981; VV.AA. *Revista Betania dedicada a Jorge Juan*. Novelda: Ayuntamiento, 1973.

<sup>17</sup> Ibidem, pág. 5.

<sup>18</sup> LILLE, Thierry; VARGAS, Pilar y ZAMUDIO, Lucero (Coords.). *Los usos de la historia de vida en Ciencias Sociales*. Colombia: Editorial Anthropos, 1998.

<sup>19</sup> *Diccionario de la Real Academia de la Lengua RAE*. Edición 22<sup>a</sup>. (2011). Consultada el 20 de marzo de 2014 en <http://www.rae.es/>.

<sup>20</sup> MARTIN GARCIA, Antonio Víctor. “Fundamentación teórica y uso de las historias y relatos de vida como técnicas de investigación en pedagogía social”. *Revista Aula*, 7, págs. 41-60.

<sup>21</sup> BIO. “El uso de la biografía en las clases de historia”, Biographers International, traducción por Sergio y Mariela Ortega para UAEMEX. URL consultada 15 de marzo 2014 en <http://www.biographersinternational.org>

<sup>22</sup> VALVERDE PÉREZ, Nuria. *Un mundo en equilibrio. Jorge Juan (1713-1773)*. Madrid: Fundación Jorge Juan, Marcial Pons, (2012). BAYARRI, Jordi. *Jorge Juan: un caballero ilustrado* (cómic). Valencia: Biblioteca Valenciana Nicolau Primitiu y Academia Valenciana de la Llengua, 2013.

<sup>23</sup> PRATS, Joaquim. *Enseñar historia, Notas para una Didáctica Renovada*. Junta de Extremadura: 2001. PRATS, Joaquim y SANTACANA, Joan. “Principios para la enseñanza de la historia” En: *Enseñar historia, Notas para una Didáctica Renovada*. Junta de Extremadura, 2001, pág. 71. PRATS, Joaquim. “El estudio de la historia local como opción didáctica: ¿Destruir o explicar historia?”. En: *Enseñar historia, Notas para una Didáctica Renovada*. Junta de Extremadura. 2001, págs. 71-88.

<sup>24</sup> SANTACANA, Joan. y SERRAT, Nuria, *Museografía Didáctica..* Op.cit., pág. 4.

<sup>25</sup> Real Decreto 126/2014 de 28 de febrero por el que se establece el Currículo básico de Educación Primaria.

<sup>26</sup> MARTIN PIÑOL, Carolina y CASTELL VILLANUEVA, Julia. “Museografía nómada”. En: HERNÁNDEZ, Francesc. X. y ROJO, M<sup>a</sup> Carmen (Coord.). *Museografía didáctica...*, Op. cit., pág. 3. págs. 105-124.



## LAS TIC Y EL PATRIMONIO CULTURAL EN SANTIAGO DE COMPOSTELA

LUCÍA PICADO DOPICO

Universidad de Santiago de Compostela

### 1. TIC Y PATRIMONIO CULTURAL

Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) son el resultado de la unión de las tecnologías de la comunicación tradicionales (radio, televisión y telefonía convencional) con las tecnologías de la información de última generación (informática, telecomunicaciones, telemática –combinación de las dos anteriores- e interfaces).

Los museos y las instituciones culturales comenzaron a utilizar tecnologías principalmente a través del uso de ordenadores y programas informáticos con los que crear bases de datos y otras tareas de gestión. Actualmente podemos distinguir cuatro campos de aplicación de las TIC en el ámbito cultural: la documentación y gestión de la información y colecciones, la restauración y conservación, la didáctica y difusión, y la creación artística<sup>1</sup>.

Ya en 1991 el ICOM organizó la primera conferencia sobre Hipermedia e Interactividad en los Museos y en 1993, año de la aparición de Internet, celebró en Cambridge la segunda edición, presentando las grandes ventajas que ofrecían los nuevos medios para el desarrollo de las actividades museísticas. El Exploratorium de San Francisco se convertía aquel año en uno de los museos pioneros en realizar su propia web<sup>2</sup>.

A lo largo de estos últimos veinte años, los diferentes congresos internacionales acerca del patrimonio y las nuevas tecnologías han insistido en la necesidad de usar las TIC para abrirse a la sociedad, potenciando el papel de la comunicación y de la difusión. En la convención UNESCO de octubre de 2003 se presentó la Carta para la preservación del patrimonio digital, que confirmaba la existencia de un

nuevo concepto de difusión del patrimonio a través de la mediación de la tecnología. La Carta recogía la siguiente definición para patrimonio digital: *“El patrimonio digital consiste en recursos únicos que son fruto del saber o la expresión de los seres humanos. Comprende recurso de carácter cultural, educativo, científico o administrativo e información técnica, jurídica, médica y de otras clases, que se generan directamente en formato digital o se convierten a éste a partir de material analógico ya existente. Los productos de origen digital no existen en otro formato que no sea el electrónico”*<sup>3</sup>.

El impacto de las TIC ha sido también muy notable en el patrimonio arqueológico. Se ha pasado de un conocimiento casi erudito a una forma más accesible de difundir e interpretar ese patrimonio. Existen ejemplos de reconstrucción de excelente calidad obtenidos a través de infografías y de aplicaciones 3D. Paul Reilly propuso el concepto Virtual Archeology (arqueología virtual), y lo definió como *“el conjunto de técnicas informáticas que permiten la visualización 3D de la representación virtual y realista de los objetos y edificios antiguos cuyos restos han desaparecido o están en un estado de preservación tan deficiente que hacen imposible su observación o muy difícil su interpretación”*<sup>4</sup>.

Desde la UE se han desarrollado numerosas iniciativas para facilitar la incorporación de la tecnología en el mundo de la cultura y del patrimonio. En nuestro país se han realizado muchos cursos de formación en TIC por parte de Asociaciones como la de Museólogos o de Institutos del Patrimonio, como el IPHA (Instituto del Patrimonio Histórico Andaluz), con el objetivo de familiarizar a los profesionales con la terminología y las novedades tecnológicas. En los últimos años han sido habituales los cursos on-line,

aprovechando plataformas educativas como Moodle, que hacen muy asequible la docencia a través de internet y facilitan sinergias entre investigadores de distintos lugares<sup>5</sup>.

Es cada vez un hecho más evidente el fortalecimiento de la denominada cultura digital o sociedad del conocimiento. Sin embargo, contradictoriamente, llevamos años limitados por presupuestos muy austeros a la hora de gestionar la oferta cultural en torno a nuestro patrimonio. Éste resulta oneroso en cuanto a mantenimiento, conservación y difusión, y es esa dificultad en su gestión lo que genera la necesidad de idear nuevas herramientas que apoyen a las administraciones públicas en la tarea de gestionar el patrimonio. Hoy día esas herramientas son las propiamente tecnológicas. Gracias a ellas, las administraciones públicas pueden optimizar los recursos reduciendo su gasto en restauración, mantenimiento y gestión de los conjuntos monumentales.

Queda claro que ha nacido un nuevo campo de comunicación, de investigación y de aplicaciones profesionales, con claras proyecciones en la economía y en el empleo. Trabajar con las TIC y hacerlas accesibles al ser humano será la tarea estrella durante las primeras décadas del siglo XXI. Negarse al desarrollo de las TIC, como dice Petit Herrera, *“es negarse a sí mismo e hipotecar el futuro”*<sup>6</sup>.

## 2. INTERPRETACIÓN DEL PATRIMONIO A TRAVÉS DE LAS TIC

*“Nos guste o no, en un futuro dispondremos de más (y espero que mejores) dispositivos mecánicos dirigidos a multiplicar el esfuerzo de interpretación. Esto significa, explícitamente, más equipos de proyección automáticos, más instalaciones de sonido, más grabadoras y cintas, más artilugios manipulados por los visitantes, más películas en movimiento de alta fidelidad y capacidad profesional, entre otros”*. Así es como Freeman Tilden vaticinaba, ya en 1957, la entrada y futura implementación de la tecnología en la educación e interpretación patrimonial<sup>7</sup>.

Y no se equivocaba. Poco a poco, el tradicional

estilo narrativo lineal irá siendo reemplazado por modelos flexibles, como los menús interactivos y táctiles. Esa flexibilidad, unida a la adaptabilidad y a la versatilidad de las tecnologías, permite al público escoger sus propias experiencias educativas a través de la elección personal, el ejercicio de estilos de aprendizaje individuales, y la selección de temas concretos de interés de entre un amplio conjunto<sup>8</sup>.

Gracias a la implementación de las TIC como apoyo informativo y educativo, el turista obtiene un mayor beneficio, y el turismo se convierte en “turismo inteligente”. Pero la tecnología no solamente ha de estar enfocada al turismo, sino al público en general, puesto que cualquier persona es susceptible de manifestar interés en un objeto cultural determinado.

### 2. 1. Herramientas TIC interpretativas

La utilización de las TIC en la interpretación del Patrimonio ha supuesto la consecución de experiencias nuevas que no se podrían disfrutar en el mundo real. Además, ayudan a comprender mejor el patrimonio más allá de su análisis espacial. Son tres las tecnologías más empleadas hoy día como herramientas interpretativas del patrimonio.

#### 2.1.1. Realidad Virtual

La realidad virtual (RV) es un mundo creado artificialmente y accesible desde un interfaz (ratón, joystick, cascos de visualización, etc.) que permite al usuario introducirse en él, explorarlo, e interactuar con todos sus elementos. Para crear mundos virtuales se utilizan programas de desarrollo con capacidad para modelar objetos, colorearlos, aplicar texturas, cualidades dinámicas y comportamientos. En museos y entornos con limitaciones espaciales y temporales, la RV puede solventar esas carencias de manera muy atractiva<sup>9</sup>.

Existen tres modalidades dentro de la RV:

- Los sistemas inmersivos, que permiten al usuario sumergirse en el mundo virtual mediante el empleo de dispositivos especiales (casco visualizador, guantes de datos...). Aportan gran sensación de

realidad al aislar totalmente al usuario del mundo exterior.

- Los sistemas proyectivos son los que requieren una o más pantallas para ofrecer un ángulo de visión amplio. A veces incluyen mecanismos hidráulicos para producir la sensación de movimiento. Su uso puede ser colectivo.

- Los sistemas de sobremesa, que ya no posibilitan ningún tipo de inmersión y utilizan como dispositivos el ratón y el monitor. Su ventaja es su bajo coste y la alta calidad de las imágenes que ofrecen los monitores.

### 2.1.2. Realidad Aumentada

La Realidad Aumentada (RA) sobreimprime imágenes virtuales en el mundo real que el usuario está visualizando a través de su teléfono móvil o tableta. Para ello el dispositivo ha de contar con cámara fotográfica y conexión inalámbrica a Internet que le permita activar el servicio de GPS<sup>10</sup>. Con sólo apuntar hacia el objeto, y dependiendo de la posición y orientación del dispositivo, se suministra la información, que es recibida en la pantalla del móvil. Otra función de la RA consiste en utilizar imágenes virtuales que consigan recrear antiguos edificios, piezas, o paisajes, tal y como eran antaño o serán en el futuro.

Empresas como Layar han desarrollado plataformas de RA abiertas para cualquier desarrollador o empresa; el programador sólo se dedica a crear una capa de información que luego será accesible, de forma gratuita o de pago, a través de los dispositivos móviles por el usuario final<sup>11</sup>.

Se considera pionera en esta tecnología la aplicación Street App, desarrollada por el Museum of London y que ofrece fotografías antiguas de muchos lugares de la ciudad. El visitante debe encontrarse en esas calles londinenses y apuntar con la cámara de su móvil para así obtener la información<sup>12</sup>.

### 2.1.3. Códigos QR

Los códigos QR (Quick Reponse Codes o

“códigos de respuesta rápida”), cada vez más usados en campañas de marketing, diseño gráfico e internet, se diferencian de un código de barras convencional porque su información está codificada dentro de un cuadrado, permitiendo almacenar gran cantidad de datos alfanuméricos. Son fácilmente identificables por su forma cuadrada y por los tres cuadros ubicados en las esquinas superiores e inferior izquierda.

Aportan la ventaja de que su contenido es escalable y le proporciona al gestor un feedback inmediato sobre el usuario que accede a la información contenida en el código. Generar Códigos QR es sencillo y altamente económico. Para leer un código QR sólo hace falta descargarse un lector compatible con nuestro smartphone; existen múltiples lectores QR gratuitos. Nada más instalarlo podemos empezar ya a descubrir qué esconde cada código.

El error de muchos gestores de códigos QR es que la información contenida es una página web general, no diseñada específicamente para un teléfono móvil, y que no nos remite a la información concreta, obligándonos a navegar. Se debe diseñar una página específica para cada servicio, donde el usuario pueda encontrar información del servicio en sí, y no de la institución en general. Esto también beneficia al gestor, pues cuanto más contenido asociado al servicio, mejor posicionamiento tiene su contenido en la Red.

## 3. EL PATRIMONIO COMPOSTELANO Y LAS TIC

La ciudad de Santiago de Compostela comienza a surgir en el siglo IX, tras el hallazgo de los restos del apóstol Santiago el Mayor, y desde entonces no ha dejado de ser una ciudad exitosa como destino turístico y cultural. Sus cualidades intrínsecas así lo posibilitan, sin necesidad de grandes esfuerzos añadidos. Su imagen urbana está estrechamente vinculada a su patrimonio histórico y a su condición de meta final del Camino de Santiago. Cuenta con un centro histórico de origen medieval de excelencia internacional, catalogado como Patrimonio de la Humanidad por la Unesco en 1985. Es también la capital político-administrativa de la Comunidad Autónoma de Galicia y sede de su Gobierno autonómico. Otra institución destacada con

sede en la ciudad es la Universidad de Santiago de Compostela (USC), con cinco siglos de antigüedad y que se encuentra entre las más significativas de España. Esos cuatro ingredientes (punto de confluencia de los caminos de Santiago, ciudad universitaria, ciudad cultural, capital política de Galicia) perfilan su imagen actual<sup>13</sup>.

Desde hace algo más de dos décadas, la imagen proyectada de la ciudad se centra en la excelencia de la cultura como factor de atracción de visitantes y turistas en general. La implementación de las TIC para la difusión e interpretación de su patrimonio no es una necesidad forzosa. No en vano, dos de las tres intervenciones que se detallarán a continuación han dejado ya de existir y la tercera es de reciente creación. Se trata de tres proyectos ambiciosos y efectistas, orientados a públicos diversos, y con un diseño de carácter lúdico y de ensalzamiento de las tecnologías.

### 3. 1. Galicia Dixital

Galicia Dixital fue una exposición promovida por la Dirección Xeral de Comunicación Social y Audiovisual de la Xunta de Galicia con del doble objetivo de ilustrar al gran público en las aplicaciones de tecnología de vanguardia, así como divulgar la cultura y el patrimonio de Galicia a través de medios digitales. Abrió sus puertas el 4 de diciembre del año 2000 en el Monasterio de San Martín Pinario, en donde permaneció hasta el 15 de enero de 2011. La visita era gratuita y el público iba normalmente acompañado de un guía.

Fruto de la colaboración entre la administración autonómica, las empresas y universidades gallegas, ofreció a los visitantes una visión escueta pero representativa del patrimonio cultural de Galicia. La muestra contaba con varias salas en las que se disponían diecinueve instalaciones por las que pasaron tecnologías de simulación y visualización por computador, visión estereoscópica, cine dinámico, interfaces naturales y realidad virtual.

Destacaron los trabajos de la Plataforma para la Innovación en Contenidos Digitales (CIDUS), perteneciente a la Universidad de Santiago (USC). Este

grupo desarrolló recreaciones del conjunto histórico compostelano, que era posible admirar sintiendo incluso la llovizna o que posibilitaba “desplazarse” sobre los tejados en una montaña rusa virtual (aplicación conocida como Vértixe, que significa “vértigo”). El CIDUS recreó también el funcionamiento del botafumeiro de la catedral con la novedosa aplicación Tiraboleiro virtual, que permitía a los usuarios jugar el papel de tiraboleiros por medio de tres pantallas con una superficie de casi 12m<sup>2</sup> y una cuerda real<sup>14</sup>.

La recreación en 3D de la Catedral de Santiago de Compostela en el siglo XIII corrió a cargo del Grupo de Visualización Avanzada de la Universidad de A Coruña (VideaLAB), que pretendía conseguir una herramienta narrativa basada en la geometría. La estructura arquitectónica de la catedral se generó a través de una malla poligonal de más de 750.000 elementos, organizada en 270 bloques constructivos. El resultado final es un objeto virtual cuyos elementos poseen el rigor y la precisión necesaria como para hacer de él una herramienta adecuada para el estudio científico, la divulgación histórica y la recreación fiel del pasado<sup>15</sup>. VideaLAB desarrolló también el Sistema Avanzado de Navegación sobre Terrenos Interactivo (SANTI), un visualizador en tiempo real que permitió el sobrevuelo sobre la geografía para contemplar la riqueza del paisaje gallego y el modelado 3D de edificios notables de Galicia.

También VideaLAB logró materializar con éxito una novedosa tecnología, absolutamente pionera en aquellos años: el Museo Vacío. Consistía en un entorno de realidad virtual inmersiva en donde el visitante, equipado con una mochila que contenía un computador, y con un HMD sobre su cabeza (casco equipado con monitores), caminaba a través de mundos virtuales, pudiendo experimentar una tormenta en el mar, explorar obras de arte desde nuevos puntos de vista, visitar el pasado y revivir acontecimientos históricos. (Ver Figura 1.)

El elevado mantenimiento de este programa para la administración pública provocó que el proyecto desapareciese definitivamente tras una andadura prolongada y laureada. Obtuvo unos 80.000 visitantes anuales, alcanzando los 100.000 en 2010. Fue una



exposición sin precedentes, pionera en materia de TIC, y su éxito se traduce en su continuidad durante más de una década, cuando realmente había nacido como un proyecto puramente temporal.

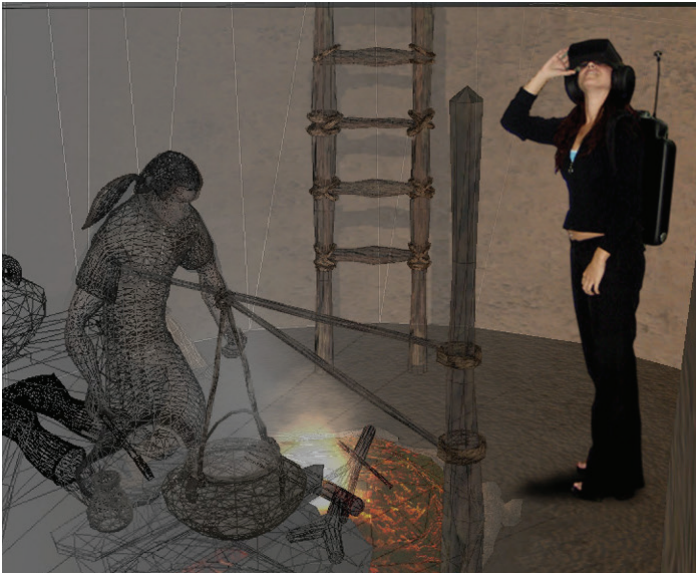


Fig. 1. Museo Vacío. Galicia Dixital. Videalab, 2006.  
(fuente: [http://videalab.udc.es/en/i\\_ancient\\_celtic\\_house](http://videalab.udc.es/en/i_ancient_celtic_house) 2014)

### 3. 2. El Pórtico de la Gloria Virtual

El programa de visitas de El Pórtico de la Gloria Virtual se desarrolló entre el 2 de agosto de 2010 y el 31 de diciembre de 2012 en la cripta del Pórtico de la Gloria, sita bajo la escalinata de la catedral, en la Plaza del Obradoiro. Las visitas eran gratuitas y restringidas a grupos de diez personas. Esta iniciativa se enmarcó dentro del Programa Catedral que la Fundación Barrié, el Arzobispado y el Cabildo Catedralicio habían dado a conocer a los medios el 21 de julio de 2006. El Programa Catedral, todavía vigente en la actualidad, es la intervención de mayor relevancia realizada hasta el momento en la basílica y su objetivo básico es poner a disposición de la sociedad un proyecto cultural integral dirigido a proyectar internacionalmente Galicia y a difundir la importancia de la conservación y valoración social de los bienes culturales. El Pórtico de la Gloria Virtual fue diseñado por la Unidad de Visualización Avanzada del ya mencionado CIDUS. A través de un interfaz de pantalla de toque, el visitante podía visualizar una reconstrucción de la portada románica sobre un modelo geométrico 3D simplificado

y explorar el monumento. Es una “aplicación viva” que permite añadir información nueva a medida que se vaya conociendo, creando diferentes niveles de estudio, o adaptar los contenidos a públicos diversos. Este trabajo parte de un escaneo láser del Pórtico con una elevada resolución y un fotografiado que ha dado lugar a un completo repositorio de un 1Terabyte de información. El modelo 3D generado supera los 10 millones de texels, lo que permite visualizar el monumento como nunca ha sido visto con anterioridad<sup>16</sup>.



Fig. 2. El Pórtico de la Gloria Virtual. CIDUS, 2011.  
(fuente: Lucía Picado, 2014).

La aplicación tiene dos modos de uso: continuo e interactivo. El modo continuo consiste en un bucle de imágenes acompañadas de una narración ordenada y coherente, era la opción elegida para las visitas guiadas, de veinticinco minutos de duración y con sonido individualizado, a través de emisores y receptores inalámbricos. El modo interactivo permite ir eligiendo escenas según las preferencias del usuario.

El programa de visitas se suspendió al convertirse la Cripta del Pórtico de la Gloria en el Centro de Recepción de Visitantes de la catedral. En sus dieciséis meses de existencia, disfrutaron del Pórtico de la Gloria Virtual 36.800 personas.

### 3. 3. Compostella Dicitur

El Museo de las Peregrinaciones y de Santiago está ubicado en el edificio anteriormente ocupado por la sede del Banco de España en la ciudad. Situado en el lado este de la Plaza de las Platerías, forma parte desde julio de 2012 de un complejo museístico al que también pertenecen la Casa del Cabildo (al sur de la misma plaza) y la Casa Gótica (en la plaza de San Miguel dos Agros). Se inauguró con una muestra titulada Compostella Dicitur, que se ideó como parte de la programación extraordinaria que el Consorcio de Santiago, el Ayuntamiento y el Arzobispado organizaron con motivo del 800 aniversario de la catedral en 2011. Esta exposición quiere ser una mirada en el tiempo, desde aproximadamente el año 830 hasta comienzos del siglo XIII.

A través de aplicaciones interactivas podemos conocer el aspecto de la Compostela medieval y su posterior evolución. En la planta baja del edificio, dos pantallas multimedia ofrecen al visitante un tour virtual de 360° por la catedral románica; para la realización de esta reconstrucción se han tenido en cuenta los planos de la catedral ejecutados por K.J. Conant en la década de 1920. El manejo de la aplicación es sencillo, intuitivo e interactivo. En la segunda planta, dos planos táctiles integran la imagen real y el 3D, pudiendo obtener el visitante una información detallada sobre diversos monumentos de la ciudad.

El producto estrella del Museo es Inventio, un videojuego que se ofrece en seis pantallas de uso individual. El visitante ha de hacerse con los controles de un peregrino desde las afueras de la Compostela del siglo XIII hasta llegar a la catedral. Durante el recorrido el jugador elige si el peregrino interactúa o no con los diferentes personajes que se va encontrando, y de quienes va obteniendo la más diversa información sobre el Camino de Santiago y la ciudad de Compostela. Para una usabilidad óptima de Inventio estos seis equipos informáticos cuentan con una potencia gráfica importante, así como una capacidad de memoria elevada. (ver figura 3)

Es el primer proyecto de videojuego ligado al mundo del patrimonio cultural. Está realizado con un sistema de captura y movimiento real que, de cara

a su posible comercialización, permitiría mejorar las actuaciones humanoides del videojuego hasta conseguir movimientos perfectamente fieles a la realidad. Inventio, que hoy se podría considerar obsoleto porque ya ha cumplido cinco años, sigue mostrando una apariencia muy actual porque su desarrollo gráfico era altamente vanguardista en el momento de su creación. Al igual que las demás aplicaciones de la instalación, es escalable, es decir, susceptible de sufrir modificaciones y ampliaciones. En este sentido, se anhela cubrir todo el Camino de Santiago a través Inventio; pero es un proyecto muy ambicioso y no apoyado económicamente a día de hoy por las instituciones.



Fig. 3. Inventio. Compostella Dicitur. Ficción Producciones, 2008. (fuente: Lucía Picado, 2013).

Compostella Dicitur ha quedado definida como la exposición permanente de este museo, y convive con otras muestras temporales instaladas en las otras salas del edificio. Han estado trabajando en este proyecto durante aproximadamente un año y medio más de veinte personas<sup>17</sup>. Desde su apertura el 24 de julio de 2012 hasta el 31 de diciembre de 2013, el número total de visitantes fue de 57.964.

### 3.4. Conclusiones

En los tres programas analizados se ha usado tecnología de última generación unida a diseños muy atractivos y vanguardistas, lo que ha permitido considerarlos como “productos culturales” de impacto

y éxito. No sólo complementaban la visita a la ciudad, sino que muchas veces eran el objeto único de esa visita. Pero el costoso mantenimiento de Galicia Dixital, unido al carácter gratuito de la visita, ha hecho imposible mantener activa la propuesta por más tiempo. En el caso de El Pórtico de la Gloria Virtual, a esos dos mismos factores habría que añadir la indolente falta de convicción del propio gestor en su programa. Ojalá el futuro de Compostella Dicitur sea más prolongado. Cuenta a su favor con el acceso a las instalaciones previo pago, lo que permite obtener unos ingresos mínimos, pues el precio del ticket es casi simbólico, pero continuos. Además, aquí la propuesta tecnológica se combina con actividades didácticas más tradicionales, o “analógicas”: visitas guiadas, talleres y dramatizaciones en torno al patrimonio cultural de la ciudad. Así pues, la tecnología se convierte en una alternativa, no en la única opción. Tal vez ahí resida la clave del éxito de las TIC aplicadas a la interpretación del patrimonio.

Teniendo en cuenta esta conclusión final, se ha considerado oportuno diseñar un proyecto innovador que apuesta por un nuevo concepto de interpretación, y que pone en valor el patrimonio histórico-artístico de ciudad de una manera dinámica, económica y de fácil asimilación, generando nuevos recursos más visuales e interactivos a través del uso optativo de las TIC.

#### 4. ALTERNATIVA TIC PARA LA INTERPRETACIÓN DEL PATRIMONIO CULTURAL COMPOSTELANO: CÓDIGOS QR

El uso generalizado de la telefonía móvil es un hecho evidente, y la consulta de códigos QR se ha incrementado mucho en los últimos tiempos debido a la rapidísima transición del terminal tradicional al smartphone. En julio de 2013 el número de líneas de telefonía móvil superó los 52,19 millones, situándose en el 118,2% la tasa de penetración de la telefonía móvil en España. Las cifras son claras: hay más líneas de teléfonos móviles que habitantes. Además, durante el segundo trimestre de 2013 se alcanzaron unas ventas de 225 millones de unidades de smartphones, un 46% más que tan sólo un año antes<sup>18</sup>. El móvil se está convirtiendo en el eje central de la vida digital de los usuarios y cada vez son más los viajeros que utilizan

su móvil como herramienta única para la experiencia turística (cámara, alarma, GPS, google Maps, traductor, etc.).

Cada año acuden a Santiago de Compostela muchos miles de personas entre peregrinos, visitantes y turistas. A veces se encuentran una ciudad cerrada e inaccesible, pues los horarios de muchos edificios religiosos e instituciones son muy limitados, o, en las menos ocasiones, no están disponibles públicamente. Las posibilidades de visita varían en función de las directrices de la institución gestora, sin que exista una política de homogeneidad de criterios para la gestión de los bienes compostelanos. En consecuencia, la manera de gestionar cada espacio es muy variable. Ante



Fig. 4. Señalética actual del patrimonio compostelano. (fuente: Lucía Picado, 2014).

esa situación, los recursos informativos de apoyo han de ser lo más completos y accesibles.

Las fachadas de esos inmuebles están dotadas de señalética informativa, pero ésta no ofrece vistas externas de los edificios y, aunque su diseño es muy respetuoso con el monumento, resulta ineficaz desde el punto de vista informativo. Las carencias informativas pueden ser enmendadas a través de un recurso TIC, lo que facilitaría a un precio reducido para el gestor la

posibilidad de un producto consumido por un público diverso y múltiple.

Esa mejora se podría llevar a cabo de manera inmediata con la inclusión de códigos QR en cada uno de los carteles ya preexistentes, aunque sería aconsejable, en primer lugar, tratar de mejorar el soporte físico tradicional, pues la información básica del conjunto monumental ha de posibilitarse a todos los públicos. La herramienta TIC, por tanto, será únicamente una opción complementaria. Los códigos QR son propuestos como apoyo informativo para quien pueda escanearlos, pero no como un discurso en sí mismos.

El uso de los códigos QR en la señalética patrimonial posee carácter bidireccional. Facilita al usuario información inmediata, enriqueciendo su experiencia; y otorga al gestor datos de primer orden sobre el propio usuario (cuándo y dónde ha estado, en qué orden ha visitado la ciudad, qué tiempo ha dedicado a consultar la información de cada monumento, qué modelo de terminal móvil posee, de qué país procede, etc.).

Todo ese feedback se convierte en la evaluación final de la propuesta, y esa información es muy valiosa y útil para ampliar y mejorar el servicio por parte del gestor cultural. Además, al usuario se le otorga una visita casi a medida: acceso a varios idiomas, archivos de audio para usuarios con minusvalías, venta de entradas para museos o espectáculos vía móvil, etc.

Se logra de esta manera una interacción auténtica entre el emisor y el receptor como nunca antes se había dado en los ámbitos de la museografía, el patrimonio y la gestión cultural. Y supondría, por último, una actuación pionera en una ciudad que se caracteriza por su turismo multicultural, su proyección internacional, y su valiosísimo patrimonio artístico.



Fig. 5. Propuesta de mejora de la señalética patrimonial de Compostela. (fuente: Lucía Picado, 2014).

## NOTAS

<sup>1</sup> MURSCHEZ, Paul. Digital Culture in Europe. *A selective inventory of centres of innovation in the arts and new technologies*. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 1999.

<sup>2</sup> ROCA, Beatriz. “Cibermuseografía”. En: CARRERAS MONFORT, César (Coord.). *Evaluación TIC en el patrimonio cultural: metodologías y estudio de casos*. Barcelona: Editorial UOC, 2009, pág. 183.

<sup>3</sup> UNESCO (s/f) Noción de patrimonio digital [página web en línea] Formato html. Disponible en Internet: <http://www.unesco.org/new/es/communication-and-information/access-to-knowledge/preservation-of-documentary-heritage/digital-heritage/concept-of-digital-heritage/> [con acceso el 6-2-2014].

<sup>4</sup> GRANDE, Alfredo (s/f) Curso Online de Arqueología Virtual. [documento en línea] Formato pdf. Disponible en Internet: <http://www.arqueologiavirtual.com/seav/images/cursoonline1.pdf> [con acceso el 7-1-2014].

<sup>5</sup> Moodle (Module Object-Oriented Dynamic Learning Environment, o Entorno Modular de Aprendizaje Dinámico Orientado a Objetivos) es un sistema gratuito de administración del aprendizaje en línea. Moodle (s/f) Acerca de Moodle [página web en línea] Formato html. Disponible en Internet: [https://docs.moodle.org/all/es/Acerca\\_de\\_Moodle](https://docs.moodle.org/all/es/Acerca_de_Moodle) [con acceso el 9-4-2014].

<sup>6</sup> PETIT HERRERA, Luis Alberto. *Luces y sombras de las TIC. 50 años de Tecnologías de la Información en España*. Madrid: Fundación Dintel, 2005, pág. 273.

<sup>7</sup> TILDEN, Freeman; SALAS ROJAS, Pablo (trad.). *La interpretación de nuestro patrimonio*. Pamplona: Asociación para la Interpretación del Patrimonio, 2006, pág. 145. Primera edición en España de la obra de Tilden, publicada en Estados Unidos en 1957; siendo ésta la traducción de una posterior: TILDEN, Freeman. *Interpreting our heritage*, Chapel Hill: University of North Carolina Press, 1977.

<sup>8</sup> PASTOR HOMS, María Inmaculada. *Pedagogía Museística. Nuevas perspectivas y tendencias actuales*. Barcelona: Editorial Ariel, 2004, pág. 52.

<sup>9</sup> BELLIDO GANT, María Luisa. *Arte, museos y nuevas tecnologías*. Gijón: Trea, 2001, pág. 216.

<sup>10</sup> El GPS (Global Positioning System, o Sistema de Posicionamiento Global) es un sistema de navegación que utiliza las coordenadas de veinticuatro satélites sincronizados para fijar la posición del usuario.

<sup>11</sup> Más sobre Layar en: [www.layar.com](http://www.layar.com) [con acceso el 29-3-2014].

<sup>12</sup> Más sobre Street App en <https://itunes.apple.com/es/app/museum-london-streetsmuseum/id369684330?mt=8>; [con acceso el 20-3-2014].

<sup>13</sup> GARCÍA, Yolanda. "La ciudad como espectáculo. Marketing territorial, internet y atracción turística en Santiago de Compostela. ¿Éxito o fracaso?". *UOC Papers* (Barcelona), 8 (2009), pág. 4.

<sup>14</sup> Los tiraboleiros son los operarios que hacen volar el Botafumeiro en el transepto de la catedral compostelana. Julián Flores, profesor titular del Instituto de Investigaciones Tecnológicas de la USC, dirigió la propuesta del Botafumeiro Virtual.

<sup>15</sup> Videalab (s/f) Catedral de Santiago S. XIII [documento en línea] Formato pdf. Disponible en Internet: <http://videalab.udc.es/>

[files/stuff/pdf/fichas/catedral\\_XIII.pdf](files/stuff/pdf/fichas/catedral_XIII.pdf) [con acceso el 3-1-2014].

<sup>16</sup> USC (s/f) Pórtico de la Gloria Virtual [página web en línea] Formato html. Disponible en Internet: <http://www.usc.es/gl/servizos/cidus/Proyectos/porticovirtual.html> [con acceso el 4-1-2014].

<sup>17</sup> Ficción Producciones es la empresa creadora de Inventio. Son expertos en nuevas tecnologías y se sitúan a la vanguardia de la producción audiovisual gracias a proyectos visuales de última generación. Más información sobre Inventio: <http://ficción-producciones.com/web/inventio/> [con acceso el 20-3-2014].

<sup>18</sup> SÁINZ PENA, Rosa María (Coord.). *La Sociedad de la Información en España 2013*. Barcelona: Editorial Ariel, 2014, pág. 7.



# LA ARQUEOLOGÍA COMO COMPETENCIA TRANSVERSAL. LAS VENTAJAS DE UNA CIENCIA MULTIDISCIPLINAR

**ANA RUIZ OSUNA**

**Universidad de Córdoba**

## 1. EL GRUPO DE INVESTIGACIÓN SÍSIFO (UCO)

El Grupo de Investigación, bautizado como Sísifo hace unos años en alusión a su lucha permanente por el conocimiento, en un contexto académico, investigador y social que, día tras día, parece condenarnos a empezar de nuevo, ha apostado desde sus inicios por la Arqueología como ciencia, pero también como profesión. A la consabida parcela de investigación y docencia que deben asumir los grupos universitarios, cubiertas gracias a varios proyectos de investigación con financiación nacional y europea, el sostenimiento de tres series periódicas de reconocido prestigio (Anales de Arqueología Cordobesa, Anejos de Anales de Arqueología Cordobesa y Monografías de Arqueología Cordobesa), la búsqueda permanente de la internacionalización, la puesta en marcha del Máster oficial interuniversitario con Mención de Calidad en Arqueología y Patrimonio. Ciencia y profesión, el Programa de Doctorado en Arqueología con Mención de Excelencia, en cuyo marco se han defendido varias Tesis Doctorales estos últimos años, la colaboración habitual en la Cátedra Intergeneracional Francisco Santisteban de la UCO, o el apoyo a los Centros de Profesores para cursos de formación del profesorado no universitarios, así como diversas prácticas y cursos de Verano, debemos sumar la importante tarea de transferencia del conocimiento a la sociedad; una vía de trabajo, recogida como uno de los fines de la institución universitaria, que en muchos casos queda postergada a un segundo plano y que, desde luego, no cuenta con el reconocimiento curricular que sus esfuerzos y constancia requieren.

Esta labor de difusión divulgativa ha estado siempre presente en la dinámica habitual del Grupo de Investigación Sísifo, que desde sus inicios ha

colaborado e integrado proyectos de diverso tipo: desde el montaje de exposiciones (Córdoba en tiempos de Séneca o Córdoba reflejo de Roma – Vaquerizo 1998 y AA.VV. 2010), puesta en marcha de varios Centros de Interpretación en Córdoba, como el relativo al mundo funerario romano en los monumentos funerarios de Puerta Gallegos, publicaciones divulgativas como la Guía Arqueológica de Córdoba (Vaquerizo 2003) o *Funus Cordubensium* (Vaquerizo 2001) o la celebración de las Jornadas de Arqueología Cordobesa y Jornadas Cordobesas de Arqueología Andaluza, que estuvieron en vigor durante 12 años consecutivos, hasta la creación de una página web propia ([www.arqueocordoba.com](http://www.arqueocordoba.com)), visitada a diario por usuarios de todo el mundo, y la constante y cercana relación con los medios de comunicación locales y regionales y el entorno empresarial de la ciudad.

## 2. ARQUEOLOGÍA SOMOS TODOS

Toda esta labor de difusión/transferencia, constante pero intermitente, fue reunida en 2011 bajo un sólo proyecto global de cultura científica, emanado del propio Grupo, que vinimos a llamar Arqueología Somos Todos, por dos razones evidentes: porque, al igual que ha ocurrido con otras culturas que nos precedieron en el tiempo, nuestros vestigios materiales (incluidos nosotros mismos) se convertirán también en objeto de estudio de esta ciencia histórica y porque la Arqueología, cuya finalidad es la recuperación y reconstrucción de un legado común a todos, necesita más que nunca del apoyo de la sociedad, iniciando, así, nuevas líneas de trabajo dentro de la denominada Arqueología Pública (Public Archaeology – McGimsey 1972; Ascherson 2001; Almansa 2010 y 2011; Stottman 2011).

Arqueología somos todos surgió en un inicio como conmemoración del décimo aniversario del convenio existente entre la Universidad y el Ayuntamiento de Córdoba para la investigación, gestión, formación y difusión arqueológicas en la ciudad (León y Vaquerizo 2012), cubriendo una parcela prácticamente vacía en la ciudad. Y es que nadie se había detenido hasta entonces a explicar a los cordobeses de todas las edades sus 5.000 años de Historia conservados en sus más de 8 metros de estratigrafía, propia de una ciudad histórica ocupada ininterrumpidamente desde el Calcolítico hasta la actualidad, de reconocida importancia en el mundo antiguo (como capital de la provincia Baetica) y medieval (con una extensión y dimensiones sólo comparables con las grandes megalópolis orientales). Un volumen ingente de información que se había multiplicado de manera incontrolada en los últimos años del desarrollismo urbano, que llegó a generar en torno a 100 nuevas excavaciones anuales al año.

Tras la crisis económica y el cese del boom inmobiliario tocaba reflexionar sobre los errores cometidos en el pasado y, sobre todo, dar a conocer todo el nuevo conocimiento generado sobre la Córdoba histórica, que lejos de reducirse a un Casco Histórico declarado Patrimonio de la Humanidad, cuenta con un rico y variado patrimonio, soterrado y erigido, visible y oculto, señalado y olvidado, que era necesario llenar de contenido y convertirlo, finalmente, en producto cultural, capaz de generar retorno económico con el que nutrir de nuevo a la investigación.

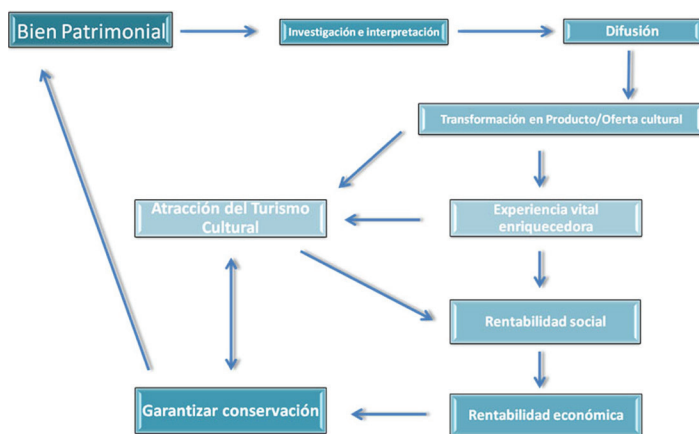


Fig. 1. La Arqueología como instrumento de rentabilidad social y económica: el ejemplo de Córdoba, según Pulido 2008.

### 3. 10 AÑOS HACIENDO HISTORIA

Durante la primera anualidad de Arqueología Somos Todos, con el subtítulo 10 años haciendo Historia, en alusión al convenio mencionado anteriormente, tratamos de explicar a la sociedad los resultados de la investigación arqueológica llevada a cabo por los miembros del mismo durante la última década, para lo cual pusimos en marcha un complejo programa de actividades cuya información está todavía disponible en el siguiente blog: <http://difusion.arqueocordoba.com/>.

#### “Arqueología en la calle”

A través de 40 paneles explicativos pudimos explicar la compleja realidad que envuelve la práctica arqueológica en una ciudad histórica como Córdoba. Además, se dispuso también una carpa con una mesa informativa y diversas actividades paralelas: talleres infantiles, material recreativo y didáctico, reproducciones cerámicas de piezas arqueológicas y orfebrería histórica, etc.

#### “La historia de tu barrio”

Se realizó una programación especial para cada barrio cordobés, de forma que los residentes comprendieran los resultados de las excavaciones desarrolladas en ellos y conociesen la Historia del entorno en el que vivían. Las actividades realizadas comprendían exposiciones en los Centros Cívicos de la capital, charlas sobre los restos aparecidos en cada sector, talleres infantiles y rutas para explicar *in situ* los restos documentados y conservados, mayoritariamente los no accesibles a los ciudadanos.

#### “Mira por donde pisas”

Como complemento a todo lo anterior, y con la firme intención de ofrecer una visión general sobre aspectos de todas y cada una de las etapas históricas de nuestra ciudad, se ofertaron programas específicos de conferencias desarrollados en diferentes sedes y con gran acogida de público. El programa se completó con rutas arqueológicas por la ciudad y con talleres infantiles en el Real Jardín Botánico.



## I Certamen de Fotografía “Ana M<sup>a</sup> Vicent”

La temática del concurso fotográfico se centró en la convivencia entre el patrimonio arqueológico y la vida cotidiana. En la muestra, abierta durante el mes de noviembre, se pudieron contemplar 37 fotografías seleccionadas de entre más de 140 recibidas, contando con unos 800 visitantes.



Fig. 2. Arqueología somos todos 2011.

## 4. REINVENTANDO EL FUTURO

El éxito cosechado con el programa anterior, del que se hicieron eco los medios de comunicación, así como varias instituciones que concedieron sendos premios a la labor realizada (Premio Juan Bernier de Arqueología de la Asociación Arte, Arqueología e Historia y Premio a la Recuperación del Patrimonio Histórico-Artístico de la Fundación Caja Rural), nos impulsó a seguir trabajando en esta línea, a pesar de que los recursos económicos y humanos quedaron prácticamente a 0 tras el cese del convenio por parte del Ayuntamiento de Córdoba. Es aquí donde se convierte en pieza clave del proyecto la Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología (desde ahora FECYT) del Ministerio de Economía y Competitividad, gracias a la subvención asignada a través de su Convocatoria de Ayudas a la Cultura Científica y de la Innovación 2012, a la que más tarde se sumaría la Fundación Obra Social “la Caixa”, que nos eligió como uno “de los proyectos

más destacados de cultura científica que se desarrollan en nuestro país”. Bajo el sugerente y elocuente título de “Reinventando el futuro” (<http://difusion2012.arqueocordoba.com/> y <http://ast2013.arqueocordoba.com/>) pusimos en marcha, de nuevo, un extenso programa de actividades que contaron con un respaldo y una participación ciudadana en constante aumento, al que se fueron sumando prestigiosos investigadores internos y externos, así como diversas instituciones locales como Casa Árabe, Vimcorsa, Casa de Sefarad o Diócesis de Córdoba.

Nuestra programación se centró en tres líneas de trabajo fundamentales:

### - Conferencias:

El ciclo de conferencias fue organizado en tres secciones distintas: Desvelando la Córdoba arqueológica; Arqueología y Sociedad; y Diversas sendas de la Arqueología, con las que no sólo tratamos de dar a conocer los vestigios más importantes de la Historia de Córdoba, sino que también daría voz a diversos profesionales de la Arqueología, museos, asociaciones, arquitectos, médicos, ingenieros, editores, empresarios, etc., los cuales expusieron su particular visión acerca del patrimonio arqueológico y su deseable integración en la ciudad.

### - Rutas arqueológicas:

El éxito cosechado por las rutas arqueológicas que realizamos durante 2011 nos llevó a ampliar nuestra oferta con recorridos completamente inéditos (Rutas Temáticas), además de repetir los itinerarios más demandados la anterior anualidad (Rutas Generales). La posibilidad de acceder a restos pocos conocidos de la mano de profesionales de la Arqueología ha sido una de las experiencias más enriquecedoras.

### - Talleres infantiles:

Nuestra principal meta fue trasladar los talleres infantiles a la Facultad de Filosofía y Letras, donde instalamos un “arqueódromo” (simulación de un yacimiento arqueológico). Este importante instrumento de nuestra labor difusora, con una gran acogida social, reproduce a escala real los restos de

una vivienda andalusí –salón, zaguán, letrina, patio con pozo y alcoba-, a los que se les introduce una etapa previa –tumbas romanas- y otra contemporánea –pozo negro- que hacen comprensible las relaciones estratigráficas y la lectura diacrónica de un yacimiento. La ventaja de esta “simulación” es que puede re-excavarse indefinidamente; unas posibilidades que no pasaron desapercibidas para los medios de comunicación locales y nacionales y varios centros educativos cordobeses, que participaron en una experiencia piloto.

#### - I Certamen de Ensayo Arqueológico

Con el fin de concienciar a la sociedad sobre la importancia del Patrimonio Arqueológico, los problemas que le atañen y sus posibilidades de futuro como fuente de conocimiento y yacimiento de empleo, el proyecto Arqueología Somos Todos convocó este I Certamen de Ensayo Arqueológico, cuyos textos ganadores fueron publicados en el nº 0 de nuestro Boletín.



Fig. 3. Arqueología somos todos 2012.

## 5. FORMANDO EL FUTURO

Tras el verano de 2013 quisimos, sin olvidar el resto de líneas de trabajo iniciadas, concentrarnos en nuestra faceta más educativa, potenciando uno de los principales pilares del proyecto: la formación de los jóvenes. Con el proyecto “Arqueología somos todos: formando el futuro”, de nuevo subvencionado por la

FECYT, no sólo queríamos fomentar la vocación por la arqueología en los adultos del futuro sino, además, educar personas plenas y comprometidas con su patrimonio histórico- arqueológico, con la sociedad, en general, y con la ciencia, en particular. Para ello era imprescindible ir más allá y diseñar un ambicioso programa que superase los modelos educativos clásicos a través de estrategias innovadoras. En este sentido, a las originales infraestructuras y metodologías configuradas para proyectos anteriores, se uniría ahora el uso de las TIC’s que, tratadas con rigor, se convierten en una fuente importante de educación, permitiéndonos combatir defectos habituales como la pasividad o la superficialidad, gracias a propuestas novedosas basadas en la interacción y la creatividad, en la reflexión y el pensamiento crítico.

Los objetivos principales que perseguimos son:

Estimular a la sociedad desde sus raíces con la difusión de la cultura científica entre los más jóvenes, integrando la investigación universitaria en niveles educativos inferiores.

Fomentar la curiosidad científica y la experimentación entre los más jóvenes, iniciándoles en los rudimentos de la investigación y la metodología científica a través de las distintas fases del trabajo arqueológico para, de este modo, hacer surgir desde edades tempranas la capacidad crítica y la creatividad.

Eliminar clichés y presentar la Ciencia y la Arqueología de un modo entretenido, con la finalidad de aumentar el interés de los alumnos por una disciplina que basa sus principios en el método hipotético-deductivo.

Elaborar nuevos formatos tecnológicos para estudiantes pre-universitarios, ofreciéndoles así un ambiente más ameno y atractivo en nuestras tradicionales actividades educativas de divulgación científica.

Configurar recursos didácticos e interdisciplinares que permitan ejercitar entre los más jóvenes habilidades útiles para su vida y sus futuras carreras profesionales, tales como el trabajo en equipo y el manejo de nuevas metodologías.

En relación al arqueódromo, hemos elaborado un CUADERNO DIDÁCTICO que a partir de ahora se repartirá entre los asistentes al mismo. Este cuaderno de trabajo servirá tanto a monitores, para marcar las pautas de las actividades a seguir, como a los aprendices de arqueólogo, que a través de diversos juegos, curiosidades, información adaptada a distintos niveles educativos y un potente material gráfico podrán entender todas las fases del proceso científico que se sigue en Arqueología: desde la formación de un yacimiento, la recuperación de los restos arqueológicos, la recogida y tratamiento de los materiales, su estudio en el laboratorio y su interpretación, con el único fin de reconstruir la historia allí pasada. (ver figura 4.)

Las actividades en el arqueódromo siempre han tenido como complemento toda una serie de TALLERES DIDÁCTICOS independientes, destinados a enseñar - desde distintos niveles de aprendizaje - qué es la Arqueología de forma amena y divertida, concienciando al mismo tiempo sobre el valor del patrimonio histórico-arqueológico. Nuestro catálogo de talleres (disponible en [www.arqueologiasomostodos.com/talleres](http://www.arqueologiasomostodos.com/talleres)) ha tratado de presentar las ventajas de la Arqueología como ciencia transversal, que se adapta

como ninguna a la evaluación por competencias: análisis e interpretación de distintos tipos de fuentes, desarrollo de habilidades de pensamiento lógico y razonamiento científico que permiten la exposición pública y el diálogo, uso de sistemas de referencia, manejo de vocabulario específico, búsqueda de explicaciones multicausales para comprender cambios y transformaciones en nuestro entorno, el conocimiento de culturas pasadas y la concienciación del patrimonio, etc.(ver figura 5.)

El éxito de las RUTAS ARQUEOLÓGICAS por Córdoba ofrecidas a los adultos en anteriores anualidades nos llevó también a su introducción y adaptación en este proyecto educativo. Gracias a la excelente ubicación de nuestro centro de trabajo en el casco histórico, y como complemento de las actividades desarrolladas en el arqueódromo, hemos diseñado una serie de recorridos que, por su adaptación a diferentes niveles, constituyen una aportación pedagógica de primer orden, ya que la visita *in situ* de los restos arqueológicos, a menudo difíciles de comprender, se convierte en un importante recurso didáctico y cultural. Las rutas se acompañan de cuadernillos didácticos para que sirvieran como apoyo gráfico, ilustrando algunas de

### ¿Qué es la Arqueología?

Es la ciencia que estudia los grupos humanos del pasado (sus costumbres, modos de vida, las relaciones que mantenían con otros grupos o con el medio que les rodeaba...) a través de aquellos restos materiales que generaron y que hoy se conservan en el subsuelo.







### ¿QUIÉN ES UN ARQUEÓLOGO DE VERDAD?





**Recuerda que...** Los arqueólogos somos al mismo tiempo historiadores. Ambas ciencias comparten su objetivo: estudiar las sociedades humanas del pasado. Sin embargo, mientras los historiadores utilizan los textos escritos, los arqueólogos, además, analizamos los restos materiales.

PRE-HISTORIA



PROTO-HISTORIA

ANTIGÜEDAD CLÁSICA



EDAD MEDIA



EDAD MODERNA



HISTORIA CONTEMPORÁNEA



### Las Ciencias Auxiliares

La Arqueología es una Ciencia multidisciplinar; es decir, los arqueólogos, en nuestra labor diaria, requerimos la colaboración de profesionales de otras disciplinas científicas que, utilizando sus propios métodos y técnicas, nos ayuden a alcanzar nuestro objetivo y faciliten nuestra tarea investigadora. Estas disciplinas científicas tienen una entidad propia (y algunas son incluso más antiguas que la Arqueología) pero en un momento dado pueden venir en auxilio del Arqueólogo. Veamos algunas:

Es la ciencia que trata del estudio de las monedas y medallas antiguas.

**N**

Se encarga del desciframiento, la lectura y la interpretación de las inscripciones hechas sobre materiales duros.

**E**

Es la ciencia que se ocupa de la datación de los anillos de crecimiento de las plantas arbóreas y arbustivas leñosas.

**D**

Es una rama de la botánica dedicada al estudio de los fósiles del polen y las esporas con el fin de reconstruir la vegetación antigua.

**P**

Es la ciencia que estudia la composición y estructura interna de la Tierra, así como la formación de los estratos.

**G**

Es la rama de la Zoología que estudia la fauna extinta a través de sus fósiles o sus restos óseos.

**P**

Fig. 4. Arqueódromo. Cuadernido didáctico. Arqueología somos todos.

<b>¿Quién soy y a qué me dedico?</b>	<b>Comprender las realidades históricas pasadas y su evolución hasta la sociedad actual, entendiendo los rasgos de las distintas sociedades, así como su pluralidad y sus elementos comunes para estimular la convivencia.</b>
<b>Taller de mosaicos</b>	Conocer las fuentes de información arqueológicas y su utilización mediante la recogida, clasificación y análisis de los datos obtenidos por diversos medios, desarrollando iniciativas de planificación y ejecución.
<b>Antes de la Historia</b>	Diferenciar los grandes períodos Paleolítico y Neolítico a través de las innovaciones técnicas y analizar el impacto de las actividades humanas en el medio ambiente, desarrollando una actitud de aprendizaje permanente.
<b>La escritura en el tiempo</b>	Hacer ver que la Historia tiene como principal transmisor la escritura, nuestro más destacado medio de comunicación, potenciando la lingüística.
<b>¿Vivían los antiguos bajo tierra?</b>	Percibir y conocer el espacio físico en el que se desarrolla la actividad humana, así como la interacción que se produce entre ambos, teniendo en cuenta las huellas del hombre en el medio ambiente y valorando el patrimonio cultural soterrado.
<b>Alicatando al-Andalus</b>	Acercamiento a una parte del legado árabe y la huella dejada en nuestra cultura, lo que generará actitud de respeto hacia el patrimonio y tolerancia entre las culturas, potenciando valores éticos y morales entre los más jóvenes.
<b>Taller de numismática</b>	Entender la numismática como una fuente de información arqueológica que, más allá del valor del objeto, permite aportar datos funcionales, simbólicos y cronológicas gracias a una correcta clasificación y estudio.

Fig. 5 Ventana a la Ciencia de Granada. Arqueología somos todos 2014.

las explicaciones, constituyendo al mismo tiempo una forma de interactuar con el público más joven a través de juegos, acertijos y curiosidades protagonizadas por nuestra mascota, la comadreja Claudia. Estas rutas se han ofrecido también al público en general bajo el título “ARQUEOLOGÍA EN FAMILIA”; actividad que tiene como intención potenciar el aprendizaje conjunto de menores y adultos, especialmente dentro del ámbito familiar, fundamental para inculcar buenos hábitos.

Hoy los menores crecen rodeados por las nuevas tecnologías, no obstante, sus habilidades se restringen con frecuencia a las redes sociales y a un uso recreativo, existiendo importantes lagunas en la búsqueda selectiva de información. A su vez, las familias y el profesorado no siempre disponen de medios o conocimientos con los que guiar a los más jóvenes en su empleo de las TIC's para un aprendizaje eficiente y de calidad. Por ese motivo, quisimos poner en marcha una serie de acciones pedagógicas cuyo objetivo fuera fomentar el uso educativo, seguro y responsable de las nuevas tecnologías, dando un mayor impulso a entornos interactivos.

El VIDEOJUEGO educativo propuesto por nosotros se centra en el método científico arqueológico, abarcando desde el trabajo de campo hasta el análisis en el laboratorio. Tras una breve introducción a la

Arqueología y al juego por nuestra mascota Claudia, se accede a una vista cenital de un terreno en el que se procede a la excavación de un corte o sondeo, exhumando los distintos niveles en los que aparecen elementos muebles con su descripción y algunas estructuras de edificios históricos (casa islámica, termas romanas). Una vez terminada la excavación, se pasa al laboratorio, donde se realiza la interpretación de lo excavado, se estudian los distintos estratos y los materiales exhumados para identificar las estructuras encontradas y datarlas. Una vez conseguido, el jugador obtiene una reconstrucción tridimensional de los edificios excavados, acompañada de una sucinta explicación, con la que el juego concluye .

Por último, como variante interactiva de la ruta tradicional, estamos terminando de implementar una GYMKANA INTERACTIVA que tendrá como protagonista el entorno próximo del casco histórico. En ella fomentaremos el trabajo en equipo y, en su caso, las actividades en familia. Los alumnos se dividirán en varios grupos y, pertrechados con el “maletín arqueológico” - compuesto de papel milimetrado, lápiz, lupa, cinta métrica, paletín, brújula y una Tablet - deberán responder preguntas y recoger pruebas que les permitan alcanzar las distintas etapas del juego a través de un sistema de códigos QR.

## 6. HACIA UN MODELO DE DIFUSIÓN ARQUEOLÓGICA

Como ya ha sido puesto en evidencia en otras ocasiones (Vaquerizo y Ruiz 2013), la meta esencial de Arqueología Somos Todos es la consolidación de un modelo sostenible de difusión arqueológica que aúne sinergias con otros organismos (públicos y privados), permitiendo así la transferencia a la sociedad del ingente volumen de información histórico-arqueológica generada en los últimos años desde nuestro Grupo de Investigación. Un programa de difusión, fundamentado en la innovación y la sostenibilidad, focalizado en un primer momento en la capital cordobesa, aunque con el deseo de empezar a traspasar fronteras e ir alcanzando otros ámbitos más ambiciosos (nacional e internacional) en el futuro.

En este sentido, cabe destacar el programa “El patrimonio arqueológico de Córdoba y provincia”(noviembre 2013-febrero 2014), que hemos realizado con apoyo de la Diputación de Córdoba, el Ayuntamiento de Puente Genil y la Fundación Cuenca del Guadiato, y que nos ha permitido trascender fronteras y llevar nuestro modelo de actuación a la provincia, con dos puntos focales diametralmente distintos: uno situado al Norte, Peñarroya-Pueblonuevo, con un fuerte protagonismo de Patrimonio Industrial, y otro al Sur, Puente Genil, con epicentro en la Villa romana de Fuente Álamo, donde este verano seguiremos trabajando gracias a varios talleres infantiles dentro de su programa “Noches en la Villa” (julio-agosto).

De igual forma, el proyecto “Arqueología, Turismo y Nuevas Tecnologías: de la tierra al ciberespacio”, subvencionado por el Ministerio de Cultura, nos ha permitido diseñar unos servicios específicos que, a través de las Nuevas Tecnologías, han dado a conocer al gran público (local y foráneo) los resultados sobre la investigación y gestión del patrimonio de una de las ciudades históricas más importantes del Mediterráneo Occidental. Las inaccesibles excavaciones arqueológicas, la conservación de vestigios en solares privados, la escasa o nula información textual y gráfica para muchos de los monumentos integrados, la ausencia de una señalética histórica, etc., han conformado una Córdoba oculta

que hemos tratado de hacer visible por múltiples vías: rutas tradicionales a pie, rutas con tablets y rutas virtuales a través de un visor cartográfico (<http://www.arqueocordoba.com/rutas/>).

Por su parte, “Descubre la Córdoba romana” (abril-junio 2014) organizado por la Delegación de Patrimonio, Casco Histórico y Naturaleza del Ayuntamiento de Córdoba ha permitido consolidar relaciones entre la Universidad y el consistorio local con actividades divulgativas destinadas a todo tipo de público ([www.cordobaromana.com](http://www.cordobaromana.com)). Entre ellas, por su vinculación con los objetivos educativos perseguidos en este artículo destacan los talleres infantiles que estamos desarrollando actualmente en la Ciudad de los Niños (parque urbano que cuenta con más de 200.000 visitas al año), el Concurso de Dibujo “Córdoba romana” y las I Jornadas de Arqueología en Familia: Turdetanos y Romanos, que pretende reunir a 200 asistentes, para disfrutar de una jornada llena de talleres de arqueología, juegos históricos en familia y un almuerzo romano a cargo de la empresa Arqueogourmet.

Una constante y ardua labor de transferencia que, de nuevo, en este último año ha contado con los reconocimientos institucionales y públicos otorgados por el Instituto Andaluz de la Juventud a través de sus IX Premios Córdoba Joven, en su modalidad de Universidad, el Consejo Social de la Universidad de Córdoba, con su IV Premio a la Transferencia de Conocimiento a la Sociedad, y la Mención Especial del jurado de los Premios Europa Nostra 2014, en la categoría de Sensibilización y Educación, que supone el primer galardón internacional al proyecto y un gran paso para la proyección del mismo fuera del ámbito local. De hecho, esta necesidad de extendernos hacia niveles superiores es lo que nos ha motivado a participar en la Ventana a la Ciencia “Mira por donde pisas: Arqueología somos todos” del Parque de las Ciencias de Granada, donde desarrollamos también una jornada específica para escolares titulada “Descubre el patrimonio arqueológico andaluz” y en el proyecto Erasmus+ “Ecoschool at the museum, the ecomuseum at the school”, en el que intervienen varios países europeos: España, Reino Unido, Alemania, Francia, Holanda, Turquía, Polonia, Italia y Eslovaquia.



Fig. 6. Ventana a la Ciencia de Granada. Arqueología somos todos 2014

De igual forma, solicitamos, dentro de las ayudas correspondientes al Programa Estatal de Investigación, Desarrollo e Innovación Orientada a los Retos de la Sociedad del Ministerio de Economía y Competitividad, el proyecto “RESCATE: Del registro estratigráfico a la sociedad del conocimiento. El patrimonio arqueológico como agente de desarrollo sostenible”, en colaboración con el propio Parque de las Ciencias de Granada, Fundación Cajasur, Villa Romana de Fuente Álamo, Consorcio de la Ciudad Monumental de Mérida y Consorcio de Turismo de Córdoba, donde participarán investigadores de renombre pertenecientes a varias universidades europeas.

La idea es seguir contribuyendo a la investigación, interpretación, protección, conservación y valorización del patrimonio arqueológico, pero también sentar las bases de un modelo científico de difusión arqueológica extrapolable a cualquier ámbito geográfico, fundamentado en tres pilares esenciales: transversalidad, innovación y sostenibilidad. Todo ello con una filosofía esencial: conectar lo público y lo privado, crear y fortalecer los lazos internacionales, y, por supuesto, imbricar la universidad en la sociedad.

A nivel educativo deseamos estimular la cultura científica y el conocimiento histórico-arqueológico entre los más jóvenes a través de un programa educativo de calidad; entendido como un proyecto sólido, estable y expansivo Ofreceremos al profesorado las herramientas

necesarias para despertar el interés de los alumnos por una disciplina en continuo crecimiento y cambio, que basa sus principios en el método hipotético-deductivo. Para ello hemos proyectado un ambicioso programa que permita al profesorado trabajar de forma directa con el método y práctica arqueológicos y mejorar la formación del alumnado, haciéndole sentir más involucrado en el proceso enseñanza-aprendizaje.

A nivel socioeconómico, queremos remover conciencias en torno al patrimonio arqueológico para que se erija como un factor esencial de desarrollo y dinamización social. Con este proyecto podremos favorecer la recuperación y el uso de los restos arqueológicos como recurso emergente en el campo de la industria y el turismo culturales; así como fomentar el diálogo intercultural y transmitir la verdadera importancia de una correcta gestión del patrimonio arqueológico urbano y rural.

En definitiva, Arqueología somos todos es un proyecto que pretende consolidar un modelo de difusión científico-arqueológica extrapolable y sostenible, que consiga formar personas plenas y comprometidas con su patrimonio histórico-arqueológico, pero también reforzar el papel de la Arqueología como ciencia histórica y motor sociocultural y económico, no sólo dentro del sector turístico sino también cultural, incitando a la financiación privada a través de servicios de calidad y de distintas formas de mecenazgo, que nosotros hemos empezado a implementar con la Asociación Cultural homónima y su proyecto de mecenazgo Amigos de la Arqueología Cordobesa, que permite a cada uno de los socios participar activamente en el estudio, protección y difusión de la arqueología de Córdoba y su provincia (para más información: <http://www.arqueologiasomostodos.com/amigos/amigos.html>).

## BIBLIOGRAFÍA

ALMANSA, Jaime. “Pre-editorial: Towards a Public Archaeology”. *AP: Online Journal in Public Archaeology*, 0 (2010), págs. 1-3.

ALMANSA, Jaime. (Ed.). *El futuro de la Arqueología en España*. Madrid, 2011.

ASCHERSON, Neal. “Editorial”, *Public Archaeology*, 1(1) (2001), págs. 1-3.

LEÓN, Alberto; VAQUERIZO, Desiderio. "Un nuevo modelo de gestión de la arqueología urbana cordobesa". En: BELTRÁN FORTES, José; RODRÍGUEZ, Oliva (Eds.). *Hispaniae Urbes. Investigaciones arqueológicas en ciudades históricas*. Sevilla, 2012, págs. 321-361.

McGIMSEY, Charles. *Public Archeology*. Seminar Press, New York, 1972.

PULIDO, Alberto José. "La Arqueología como instrumento de rentabilidad social y económica: el ejemplo de Córdoba". *Anejos de Anales de Arqueología Cordobesa*, 1 (2008), págs. 321-338.

STOTTMAN, M. Jay. *Archaeologists as Activists. Can Archaeology change the World?*. University of Alabama Press: Tuscaloosa, 2010.

VV.AA. *Córdoba reflejo de Roma, Catálogo de la Exposición*. Córdoba, 2011.

VAQUERIZO, Desiderio (Ed.). *Córdoba y Lucio Anneo Seneca. Reflexiones con motivo de un bimilenario*. Córdoba, 1998.

VAQUERIZO, Desiderio (Coord.). *Funus Cordubensium. Costumbres funeraria de la Córdoba romana*. Córdoba, 2001.

VAQUERIZO, Desiderio (Dir.). *Guía Arqueológica de Córdoba*. Córdoba, 2003.

VAQUERIZO, Desiderio; RUIZ OSUNA, Ana. "Arqueología somos todos; o la necesidad de reinventarnos". En: ALMANSA, Jaime Ed.). *Arqueología Pública en España*. Madrid: 2011, págs. 221-248.





# LOS BARRIOS OBREROS Y LA INDUSTRIA AZUCARERA Y ALCOHOLERA EN ANDALUCÍA ORIENTAL

**FRANCISCO JOSÉ SÁNCHEZ SÁNCHEZ**  
**IES Padre Suárez, Granada**

## 1. INTRODUCCIÓN

Denominamos núcleos de enclave, a las agrupaciones de viviendas derivadas de la localización puntual o precisa de industrias en zonas que no tienen una tradición industrial anterior. Se eliminan las ventajas que suponen las economías de aglomeración como podían ser: los servicios, la reducción de los costes de infraestructuras, el aprovechamiento de otros sectores productivos, la mano de obra próxima, o tener resuelto el problema del alojamiento. El Barrio obrero de la azucarera de San Isidro (Granada), se puede considerar un núcleo de enclave.

Estos asentamientos se proyectan mirándose a sí mismos, hacia el centro de la producción, es decir, hacia la azucarera-alcoholera. El interés es fijar a la población obrera o sensu estricto, productores, con la pretensión de controlar el ciclo de reproducción de la fuerza de trabajo, y anexionarlo al periodo de producción industrial. Los núcleos nacen en relación y dependencia estrecha de unos factores: la localización de la materia prima en las proximidades, las infraestructuras necesarias para dar salida a la producción obtenida o el advenimiento de la materia prima de forma expedita, los agentes de mercado que las más de las veces son determinantes a la hora de dar continuidad a la explotación, y otras veces, se debía a cierto paternalismo patriarcal o filantrópico. Algo que efectivamente se va a dar en el barrio de Hueling (Málaga) o en el barrio obrero de Bobadilla (Granada) como tendremos ocasión de ver más adelante.

La configuración de estos núcleos está basada en viviendas de tipo cottages de influencia inglesa. Estas viviendas realmente son un tipo o modelo muy económico dentro de la cultura occidental. Las manzanas se realizan por la adición de parcelas, que

forman hileras agrupadas dándose las viviendas la espalda unas a otras. Lo más económico para la Sociedad propietaria de una azucarera-alcoholera era alojar a su personal de productores u obreros en estas hileras y de una longitud infinita. Los barrios en principio no se van a urbanizar, puesto que muchas veces no tenían ni los servicios mínimos necesarios. En algunos lugares se podían agrupar las casas en conjuntos, motivado por una economía del suelo, otras, por necesidades de sociabilidad de la población obrera, y en algunos casos, motivados por el deseo de monopolizar los suelos en pendiente. Pero siempre son tiras de proporciones alargadas y de un fondo fijo, que sería la suma de los fondos de dos parcelas; normalmente las esquinas se remataban con la vivienda, sin ningún tratamiento especial, siendo las más de las veces, ciegos los paños de las fachadas laterales. Esto, que será usual en las actuaciones de las sociedades propietarias de azucareras y alcoholeras en el ámbito geográfico investigado, lo será igualmente en otros lugares de España y por las mismas empresas de ámbito nacional<sup>1</sup>.

Interesante es ver, dentro de la ordenación de estos conjuntos, los equipamientos. Son núcleos que nacen de forma independiente, con la intención desde sus inicios de ser autosuficientes. Muchos de ellos tenían mercado, ambulatorio, escuelas, locales para la dirección, cementerios<sup>2</sup>, capilla, economatos, comedores de obreros; localizándose estos últimos en los lugares públicos, en plazas o centros de ordenación de espacios, o en lugares al margen de la trama urbana principal.

Se marca en estos barrios de forma diferenciadora y jerárquica, el estatus social de los alojados. La vivienda adosada o aislada, las más de las veces, destaca

entre los altos directivos de estas compañías. Se llegó incluso a realizar la parcelación como escalón último del proceso de urbanización, tras la edificación y la urbanización en sí.

## **2. LOS BARRIOS OBREROS Y LA ARQUITECTURA DEL AZÚCAR**

### **2.1. Barrios obreros en Granada<sup>3</sup>**

En Granada existió tan sólo un único asentamiento obrero que nace dependiente de una industria azucarera, la de San Isidro, y el barrio se denominaba la Bobadilla. Aludiremos a la zona del Chinarral, que aunque no lo podemos considerar como un barrio obrero, puesto que no nace dependiente de la azucarera de San Cecilio, la evolución posterior lo configurará con una cierta unidad. La fábrica azucarera denominada “la Bomba” o de San José, emplazada en el Paseo del Salón, y en parte, convertida posteriormente en la Central Eléctrica de Sevillana S.A., no trajo aparejado el nacimiento de ningún barrio obrero en esta parte de la ciudad en conexión con este tipo de industria.

#### **2.1.1. El barrio de Bobadilla**

El cierre en el año 1984 de la azucarera de San Isidro hizo concluir la industria azucarera en Granada y su vega. La fábrica había sido fundada en el año 1901 mediante la fórmula de cooperativa de labradores cultivadores de remolacha, y las construcciones originarias fueron levantadas por el arquitecto Montserrat Vergés, y ampliadas en 1920 por Felipe Giménez Lacal. Como consecuencia de lo anterior nació el barrio obrero de Bobadilla, a cinco kilómetros del centro urbano, sobre los pagos denominados de Fatinafar, y del Tercio.

El primer grupo de viviendas fueron 15 y serán edificadas en los primeros años del siglo XX. Construidas para los productores por la misma Sociedad propietaria de la azucarera San Isidro, sobre un antiguo almacén levantado junto a la fábrica. Estaban situadas en la margen izquierda de la antigua carretera de Málaga, dirección hacia la localidad de Santafé. Eran viviendas en hilera del denominado tipo rural, de una sola planta

y con patio. Estas viviendas arrendadas en régimen de alquiler, estuvieron a punto de desaparecer en el año 1956, puesto que el socio mayoritario de la azucarera San Isidro, José Pérez de la Blanca, las hipotecó a favor de un propietario de Atarfe; este las quiso derruir para dar salida directa a la mencionada carretera, a unas naves emplazadas a su espalda, aunque la oposición de los arrendatarios detuvo el derrumbe, pagaron la deuda, y se convirtieron en legítimos propietarios.

El segundo núcleo de viviendas lo erigió el Centro de Fermentación de Tabacos. Eran 50 viviendas de dos plantas, algunas con patio, construidas en los años cincuenta del siglo XX, emplazadas rodeando la única plaza del barrio, y habitadas en régimen de alquiler. A finales del siglo XX comenzó la operación de adquisición por los antiguos inquilinos. Recordemos aquí que el Centro de Fermentación de Tabacos ya se había apropiado de las antiguas construcciones de la azucarera Ntra. Sra. de las Angustias (Granada), puesto que convirtió las instalaciones industriales en el Centro de Fermentación, y cuyo proyecto de rehabilitación lo llevó a cabo el arquitecto Prieto Moreno.

#### **2.1.2. El barrio de Chinarral**

Comprendía la zona de contacto entre la ciudad y la vega, emplazada a la espalda del Camino de Ronda. El nombre proviene de la fábrica del Chinarral o azucarera de San Cecilio. Dejó de funcionar la fábrica a comienzos del siglo XX, aunque, siguió siendo propiedad de Sociedad General. El Estado adquirió posteriormente parte de las construcciones fabriles, para instalar un almacén de materias primas dependiente de la fábrica de pólvoras de Santa Bárbara (El Fargue); e incluso se convirtió en alojamiento provisional de los damnificados por las inundaciones ocasionadas en 1958.

La fábrica contaba con apartadero de tranvía, y en sus cercanías existía una industria de maderas, la estación de los ferrocarriles Andaluces y los depósitos de la CAMPSA. Esta última empresa pública trasladó los depósitos en los años ochenta al polígono Juncaril (Albolote), y sobre el espacio huérfano se construyó una torre de pisos por la familia Fernández Fábregas (propietaria de la plaza de toros).

Toda la superficie de la finca y planta general que ocupaba la antigua azucarera San Cecilio, después de ser demolida en su totalidad y vendida su maquinaria, fue construida. El Ministerio de Defensa subastó en el año 1992 el denominado solar del Chinarral, que fue otorgado a Molina Olea; y sobre 31.000m<sup>2</sup> de superficie, este promotor levantó la urbanización nombrada Cármenes de la Vega. Son viviendas de bloques bajos y unifamiliares emplazados en la zona septentrional del camino denominado del Cañaverál. La actuación urbanística despejó la trama urbana, con la creación de viales y prolongando los que ya existían. En la actualidad es una prolongación del actual barrio de la Juventud, según preveía el Plan de Urbano de Granada del año 1985.

## 2.2. Barrios obreros en Almería

El denominado Barrio de los Molinos en Almería capital nos interesa a nosotros por la relación que tiene con la industria azucarera. Este se encuentra recorrido por la carretera de Níjar, que lo divide en dos zonas o espacios definidos. El núcleo más antiguo era el denominado Cortijo Alhadra, nombrado ya desde finales del siglo XVII. Dentro del barrio se encuentran algunas otras barriadas como la de Los Molinos de Viento, el Barrio Colorado, el Barrio de las Chocillas Bajas, El barrio de las Chocillas Altas, el Barrio Casimiro y el Barrio del Diezmo. En el margen derecho de la carretera de Níjar se fue originando el barrio, puesto que el resto eran huertas y molinos, además de cortijos como el denominado la Pipa, la Obra Pía, el Cortijo Alhadra, el Molino de la Torre, el Cortijo Prior, el Cortijo la Aurora, y el Cortijo nombrado la Mezquita. El origen del barrio como tal estaría en las inundaciones producidas en 1885-86, aunque desde época árabe se denominaba a este lugar o paraje las Huertas de Alhadra (recreo).

La azucarera de remolacha Ntra. Sra. de Montserrat en Almería capital, estaba emplazada en este Barrio de los Molinos, que realmente era una barriada periférica suburbial, puesto que el emplazamiento exacto era el denominado Barrio o Barriada de los Molinos de Viento, localizada en este espacio urbano muy próximo al ferrocarril, al puerto y a las carreteras que se dirigían hacia las ciudades de Murcia y Granada. El tipo de vivienda obrera más usual utilizada en

el barrio fue el nombrado de puerta y ventana. La azucarera no originó un barrio obrero, puesto que este se puede considerar que existía con anterioridad, pero, es verdad que la llegada de esta industria supondrá unas mejoras urbanísticas y la construcción de viviendas por los dueños de la azucarera. Las viviendas que hemos localizado, fueron construidas colindantes a la fábrica por el arquitecto Enrique Aznar en el año 1914, y recibidas por su legítima propietaria de la azucarera, Sociedad General Azucarera de España.

## 2.3. Barrios obreros en Málaga<sup>4</sup>

El origen de estos barrios estaría en las viviendas de alquiler de los Heredia (1851), y en las viviendas vecinales promovidas por los Larios en 1858<sup>5</sup>.

Manuel Agustín Heredia había promovido unas viviendas de alquiler, próximas a su ferrería la Constancia en el año 1851. El constructor fue el maestro de obras Diego Clavero y Zafra<sup>6</sup>. Este solicitaba, el 19 de diciembre de 1849, al Ayuntamiento de Málaga, que se le indicase el atirantado para construir varias casas en terrenos de la playa de San Andrés; al arquitecto se le adjuntaba la respuesta, dada con anterioridad por el Ingeniero General. La contestación se dio en febrero de 1845, sobre la posibilidad certera de construir en esa playa, siempre y cuando, las construcciones militares fuesen derribadas a su costa por el propietario de los terrenos donde se fuese a edificar<sup>7</sup>.

Las disposiciones municipales sobre ornato y alineamientos eran frecuentes en Málaga y en muchas ciudades españolas<sup>8</sup>. En el año 1858 los Heredia vuelven a construir casas muy cerca de las anteriores. Estas viviendas se situaban en la playa de San Andrés<sup>9</sup>. Dice el expediente: *“Que el 20 de abril de 1858 fue aprobado el plano presentado por el Sr. D. Manuel Agustín Heredia para la construcción de varias casas en las playas de San Andrés y nuevo proyecto de aumento de población en los terrenos comprendidos entre el arroyo del cuarto a su desembocadura en Guadalmina y la fábrica denominada la Herrería de la Constancia e Industria Malagueña”*<sup>10</sup>. Martín Larios solicitaba construir un corralón adosado a la fábrica de tejidos de algodón. La solicitud había sido presentada el 27 de octubre de 1858, y el plano que se adjuntaba era del maestro de obras Diego Clavero.

Decía el expediente: “Construir una casa de vecindad o corralón contiguo a la fábrica de hilados y en terreno del jardín nombrado de la abadía. Presenta el adjunto plano de las fachadas<sup>11</sup>”.

### **2.3.1. El barrio obrero de Huelin y la azucarera San Guillermo (Málaga)<sup>12</sup>**

Surgió al calor de las iniciativas anteriormente mencionadas, y se emplazó en la zona Oeste de la ciudad, siendo su promotor Eduardo Huelin. El terreno, propiedad de este señor, lindaba por el Sur, con las playas de San Andrés; por el Este, con las fábricas de los Larios y la ferrería de los Heredia; por el Norte, con el camino denominado de la Chupa y por el Oeste, con la azucarera de Huelin (San Guillermo). Huelin, el día 8 de enero de 1868, presentaba ante el Ayuntamiento de Málaga la solicitud para la construcción de viviendas obreras<sup>13</sup>. Consideraba el carácter benéfico del nuevo barrio, las cercanías a los centros fabriles, y comparaba incluso las casas proyectadas, que denominaba higiénicas y baratas, con los corralones de los Heredia y Larios<sup>14</sup>. El Arquitecto municipal Cirilo Salinas, fue el encargado de realizar el informe, quién además de incidir en el carácter benéfico del proyecto, lo define como “casas baratas”, unifamiliares de tres o cuatro habitaciones con un jardín. Salinas aprueba el proyecto y además, pretende que se haga como había sucedido en otras barriadas malagueñas (la del Palo, la Cala y los Boliches). Esto hace pensar que su construcción pudo iniciarse en los años inmediatos a 1868<sup>15</sup>.

El plano levantado por el arquitecto municipal Joaquín de Rucoba (1844-1919) en el año 1872, aparecen mencionadas las fábricas, las manzanas quedan delimitadas en rojo, y por tanto, el proyecto del nuevo barrio<sup>16</sup>. El plano refleja un trazado regular y con esquinas achaflanadas. En el año 1873 el Barrio de Huelin era conocido por “palodulce”. La solicitud de construcción de este barrio la dirigió el maestro de obras auxiliar Enrique Pedrique en ese año de 1873<sup>17</sup>. Este pudo ser el arquitecto con toda probabilidad del barrio de Huelin y de la azucarera San Guillermo.

Nicolás Muñoz Cerissola en el año 1875 elogiaba este barrio en un libro denominado Los barrios obreros, y según este autor, que no veía más

que ventajas en el barrio, podemos pensar que ya estaba construido. Es decir, el barrio se levantaría en el periodo que iría desde 1868 hasta 1875. Las ventajas que observaba Cerissola eran: 1º. Inmejorables las condiciones topográficas, la cercanía al mar, buena ventilación y aire puro. 2º. La cercanía a las fábricas mencionadas y al centro de la ciudad, unos 2 Km. 3º. Las viviendas del barrio en los primeros años eran unas 500 e independientes unas de otras. La distribución interior era: sala, dormitorio, alcoba y cocina, patio-jardín, que se utilizaba como lavadero y para cría de animales. Razonaba que las condiciones higiénicas eran inmejorables, puesto que, los patios confluían todos hacia el centro y además el aire era puro (el del mar). 4º. Las viviendas se entregaban en régimen de inquilinato, siendo muy baratos, y fluctuando entre los 30-40 reales. 5º. El ancho de las calles oscilaba entre los 5 y 10 metros. Además el barrio estaba muy bien comunicado con el centro de la ciudad, puesto que, en el año 1901 la Corporación Municipal aprobó un informe, para que hubiese una línea de tranvías que comunicase la Estación de ferrocarril y el barrio. 6º. Posía una Escuela levantada en un local cedido por Huelin. Una congregación religiosa fue la encargada de la educación de forma gratuita. También una Capilla denominada Nuestra Señora de los Dolores, que seguía las trazas de las viviendas obreras, y fue sufragada por el mismo Huelin.

### **2.3.2. Barriada antigua o barrio obrero de la azucarera Hispania (Málaga)<sup>18</sup>**

Este barrio obrero al igual que la fábrica de Hispania se encontraba en el término municipal de Málaga. Algunos planos mencionan este recinto como perímetro de la azucarera de la Colonia Ordóñez, otros, expresamente barrio obrero<sup>19</sup>. Originariamente la superficie total del barrio era de 9.373 m<sup>2</sup>, y la edificada 1.190 m<sup>2</sup>, más tarde, gracias a las sucesivas ampliaciones, llegaría a tener 12.038 m<sup>2</sup>. Los lindes eran: al Norte, con el Canal de Torremolinos que lo separaba de la carretera de Cádiz Málaga; al Este, el Camino de la Isla; al Sur y Oeste, antiguos terrenos pertenecientes a la Compañía Azucarera Peninsular (propietaria de Hispania). Los ocupantes del barrio eran los empleados de la azucarera de caña denominada Hispania.

El barrio se levantó fielmente sobre el perímetro del complejo industrial azucarero denominado Ingenio Ordóñez, que había sido propiedad de la Sociedad Martín Heredia y Hermanos, configurándose como tal en los años cincuenta del siglo XX. Sobre las antiguas construcciones fabriles se erigieron otras edificaciones que conformarían con el tiempo el barrio tal y como fue<sup>20</sup>. Poseía dos entradas: la principal, por el Noreste, era la más cercana a la carretera de Cádiz a Málaga; la segunda, se situaba por el Sureste, y era el acceso de una de las vías de ferrocarril que partía de la fábrica Hispania, y se introducía en el barrio obrero donde moría; en definitiva, la cercanía a la carretera Cádiz-Málaga y el ferrocarril, suponía que el barrio estuviese perfectamente conectado con la ciudad de Málaga<sup>21</sup>. El barrio se emplazó en el extremo Noroeste de la azucarera, conformándose como un ente autónomo e independiente. Lo anterior se confirma por: 1°. Estaba rodeado de una tapia que era de igual perímetro, como lo demuestran los planos de ambas fábricas, que la del antiguo Ingenio Ordóñez; es decir, cuando se levantó el barrio se respetó la ubicación y las construcciones preexistentes de la antigua azucarera del Ingenio Ordóñez. 2°. Lo rodean las huertas de la fábrica Hispania por el Oeste y Sur; por el Norte, se situaba la carretera Cádiz Málaga, y por el Este, se emplazaba el Camino de la Isla que lo apartaba de la azucarera Hispania. El grado de aislamiento era evidente. 3°. Las edificaciones y las construcciones existentes en su interior nos muestran un nivel de autonomía y autosuficiencia completo. 4°. Hasta el interior del mismo, llegaba la vía del apartadero de la azucarera Hispania donde moría definitivamente.

El barrio estaba formado por un núcleo central, que ocupaba el centro y Oeste del recinto, y dos conjuntos de edificaciones emplazadas al Norte y Sur (lindantes con las tapias). Los edificios y viviendas más relevantes se encontraban al interior del recinto cercado de este.

Construcciones y edificaciones del antiguo barrio obrero: 1°. Viviendas de obreros distribuidas en cuatro zonas: la primera y la segunda, eran viviendas situadas en la zona occidental del barrio; la tercera, al Noreste; y la cuarta, era la ocupada por las viviendas emplazadas al Sureste. El complejo principal de casas de

obreros eran las dos primeras, que ocupaban los locales del antiguo Ingenio Ordóñez. 2°. Central reserva, emplazada en el centro junto al almacén de cultivos. 3°. Almacén de cultivos localizado en el centro y adosado al segundo grupo de viviendas. 4°. Capilla construcción de 145 m<sup>2</sup> de superficie, situada al Sur del recinto y junto a la Escuela. 5°. Escuela situaba adosada a la Capilla; era un edificio ubicado al Sur del recinto, junto a la tapia del barrio. Poseía una superficie de 170 m<sup>2</sup>. La escuela llegó a tener un Patronato Escolar Privado para su sostén económico y pedagógico<sup>22</sup>. 6°. Locales comerciales. Contaba el barrio con un economato de 77 m<sup>2</sup> y un estanco. 7°. Dormitorios de obreros utilizados durante las campañas de la fábrica, y de una superficie de 300m<sup>2</sup>. Realmente eran dos naves adosadas de planta rectangular. La documentación planimétrica los menciona como vivienda nº 2. 8°. Almacén de azúcar de cortadillo localizado dentro el barrio. La ubicación se puede explicar por motivos de seguridad. 9°. Comedor de obreros y servicios de una superficie de 170 m<sup>2</sup>. La documentación la menciona como vivienda Nº 1. El comedor se localizaba en el extremo Noroccidental del barrio. 10°. Economato. Edificio de planta cuadrangular situado en el centro neurálgico del barrio. 11°. Garajes colocados al Noreste, junto a las tapias del barrio.

Existió una cohabitación del antiguo y el nuevo barrio desde los sesenta del siglo XX. Un plano del año 1974 manifiesta un aumento de la superficie ocupada (barriada nueva), aunque, realmente sería una expansión del antiguo. El nuevo barrio comenzó a construirse a finales de los sesenta, levantándose dos grupos de viviendas en hilera unifamiliares, y extramuros del barrio antiguo, el primero, con dirección Norte-Sur, y el segundo, Oeste-Este, pero, ambos emplazados al Sur y Oeste del antiguo barrio. Las viviendas al Sur, con dirección Oeste-este eran las números 62, 61, 60 y 59. En todos los planos de Hispania se observa el grado de unidad, organización y autonomía que en conjunto disfrutaba el barrio obrero de Hispania hasta la extinción definitiva de la fábrica a mediados de los años noventa.

#### 4. ITINERARIOS DIDÁCTICOS

Los alumnos de diversos niveles educativos podían realizar los siguientes itinerarios: 1°.

Granada. Barrio de Bobadilla y visita a la azucarera y alcoholera de San Isidro. Barrio del Chinarral, en cuyo emplazamiento se localizaba la azucarera y alcoholera desaparecida denominada de San Cecilio. También en las proximidades se encuentra las instalaciones de Tabacalera, que recoge parte de las construcciones de la antigua azucarera de Ntra. Sra. de las Angustias de Granada. 2º. Almería. Barrio de los Molinos. Posibilidad de visitar la antigua portada de acceso a la azucarera de Ntra. Sra. de Montserrat de Almería capital. 3º. Málaga. Barrio de Hueling (azucarera de San Guillermo). También el barrio ocupado hoy en día por un polígono industrial en la carretera de Torremolinos y en el margen derecho del río Guadalhorce donde se encuentra el antiguo Barrio obrero de la azucarera Hispania, que en origen ocupaba el lugar de la antigua azucarera denominada el Ingenio Ordoñez de la familia Heredia de Málaga.

## FUENTES

ASGAE. Archivo Sociedad General Azucarera de España.  
AHMMA. Archivo Histórico Municipal de Málaga.  
AHPM. Archivo de Protocolos de Madrid.

## NOTAS

<sup>1</sup> Archivo Sociedad General Azucarera de España. Lo muestra la documentación de archivo de esta Sociedad en los barrios obreros ubicados en localidades de los valles del Ebro y Duero.

<sup>2</sup> Archivo Sociedad General Azucarera de España. Azucarera de la Colonia San Pedro Alcántara. Esta fábrica poseía en su interior un cementerio, aunque es verdad que no era exclusivo de la fábrica, sino de toda la población productora de la Colonia.

<sup>3</sup> Para este apartado hemos utilizado: FERNÁNDEZ FERNÁNDEZ, Gloria. *Nueva Granada. Destrozo de un paisaje*. Caja de Ahorros de Granada. Granada: Editorial Comares, 2, 1999. También: BOSQUE MAUREL, Joaquín. *Geografía Urbana de Granada*. Zaragoza: 1962. Reedición del Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada, 1982. ISAAC MARTÍNEZ DE CARVAJAL, Ángel. "Transformación urbana y renovación arquitectónica en Granada. Del Plano Geométrico (1846) al Gran Parque (1929)", *Cuadernos de Arte*, XVIII, (1987), Departamento de Historia del Arte y Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada. VIÑES MILLET, Cristina. *Historia urbana de granada. Su evolución hasta finales del siglo XIX*. Granada: INAP-CEMCI, 1987.

<sup>4</sup> Para el estudio de los barrios obreros de Málaga, es necesario conocer la documentación planimétrica existente en el Archivo Municipal de Málaga: 1º. Plano topográfico de Huelin realizado por el Ingeniero Gómez Díez en 1892. 2º. Plano de viviendas para obreros de Huelin del Arquitecto Diego Clavero en 1849. 3º. Plano del barrio de Huelin de Joaquín de Rucoba de 1872 (copia). 4º. Proyecto de mejora de un barrio obrero. Promoción de Joaquín M<sup>a</sup> Canales en 1847. 5º. Plano de Huelin en 1892.

<sup>5</sup> Ver: GARCÍA GÓMEZ, Fernando. *La vivienda malagueña del siglo XIX, Tesis Doctoral*. Universidad de Málaga: Departamento de Historia del Arte, 1998.

<sup>6</sup> Archivo Histórico Municipal de Málaga. Expediente para la construcción de varias casas entre el jardín de aclimatación, la ferrería La Constancia y la fábrica de hilados. Se adjuntaba un plano de Diego Clavero. Promotor Manuel Agustín Heredia. Sección O. P. V-3. Legajo 1263. Expediente. 101.

<sup>7</sup> Hay que recordar que la zona de la playa de San Andrés a mediados del XIX, estaba bajo jurisdicción militar (toda la zona extramuros de la ciudad de Málaga).

<sup>8</sup> Un ejemplo en: Archivo Histórico Municipal de Málaga. Disposiciones de la autoridad sobre edificios y ensanche en el barrio de la Malagueta. Legajo 1263. Expediente. 85.

<sup>9</sup> Archivo Histórico Municipal de Málaga. Domingo de Urueto e Ignacio Fernández de la Somera. 20 de abril de 1858. Legajo 1300. Exp. 100.

<sup>10</sup> *Ibidem*.

<sup>11</sup> Archivo Histórico Municipal de Málaga. Martín Larios solicita construir un corralón adosado a la fábrica de tejidos de algodón. Fechado el 27 de octubre de 1858. Legajo 1300. Expediente. 68.

<sup>12</sup> Este barrio obrero de Málaga ha sido estudiado por RODRÍGUEZ MARÍN, Francisco José. "Urbanismo Obrero y burgués en Málaga: los barrios de Huelin y el Limonar" *Jábega* (Málaga), 66 (1989), págs. 45-55.

<sup>13</sup> Archivo Histórico Municipal de Málaga. Legajo 1229. Expediente. 92.

<sup>14</sup> Legajo 1229. Expediente. 92.

<sup>15</sup> Legajo 1229. Expediente. 92.

<sup>16</sup> Legajo. 1233. Expediente. 69.

<sup>17</sup> Legajo. 1234. Expediente. 22.

<sup>18</sup> Archivo Sociedad General Azucarera de España. Plano de Hispania. Número 34. Fechado el plano en Madrid el día 9 de mayo de 1950. Este es el plano más completo que existe del barrio obrero de Hispania.

<sup>19</sup> Para la realización de este apartado se ha investigado la documentación encontrada en el ASGAE de su sede central en Madrid, y además la documentación planimétrica de toda la fábrica de Hispania localizada en el Archivo de la Sociedad en la Fábrica de Benavente en Zamora. Los planos de la fábrica son los planos originales de la construcción industrial; todos ellos están firmados y fechados en Madrid el día 12 de diciembre de 1930, indicándose en ellos que la Sociedad propietaria de la azucarera era Sociedad Azucarera Ibérica.

<sup>20</sup> Para entender lo mencionado arriba hay que comparar los planos de las construcciones del Ingenio Ordóñez y el plano del barrio obrero de la azucarera Hispania. Observándose que son coincidentes en forma y perímetro. Ingenio Ordóñez. Plano N° 1. Fuente: Archivo Sociedad General Azucarera de España, también otro igual se encuentra en el Archivo de Protocolos de Madrid. Plano N° 2.

<sup>21</sup> *Ibidem*.

<sup>22</sup> El Patronato Escolar privado era más rentable desde el punto de vista económico, que el mantener Escuelas de carácter privado, puesto que la creación del mismo conllevaba que los maestros obligatoriamente tenían que ser funcionarios del Estado, y este les sufragaba un sueldo estatal, además de recibir un complemento mínimo por parte de la azucarera. Los maestros eran nombrados por los integrantes del Patronato, es decir, por los accionistas de la Sociedad propietaria de la fábrica y bajo el control de la misma. Con la creación de un Patronato Escolar se recibían más ayudas económicas del Estado, no sólo en material escolar, sino, para la construcción de los edificios escolares. En definitiva, la fábrica tenía a funcionarios pagados por el Estado, nombrados y a disposición de la Sociedad, e incluso, habitando en las viviendas del barrio obrero, propiedad de la fábrica. El control y la servidumbre eran completos.

