

# EL PATRIMONIO RIQUEZA CONCEPTUAL Y PROYECCIÓN EDUCATIVA



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 2: 978-84-608-3896-8**

© 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 4

### ARTES PLÁSTICAS: PROPUESTAS DIDÁCTICAS

#### LA ESCULTURA BARROCA ESPAÑOLA. POSIBILIDADES Y PROPUESTAS DE INNOVACIÓN EDUCATIVA EN LA DIDÁCTICA UNIVERSITARIA DE LA HISTORIA DEL ARTE

Fernández Paradas, Antonio Rafael y Sánchez López, Juan Antonio

pág. 15

#### EL GRECO COMO RECURSO DIDÁCTICO: PROYECTO DE INNOVACIÓN Y MEJORA DOCENTE “MIRAR CON IMÁGENES: EL GRECO EN CASTILLA-LA MANCHA”

García Alcázar, Silvia y Morales Cano, Sonia

pág. 25

#### ARTE Y PSICOLOGÍA. UNA ACTIVIDAD DIDÁCTICA PARA LA ENSEÑANZA DE LA PINTURA EN ESTUDIOS DE GRADO

Gordillo Rodríguez, Rodolfo y Hidalgo Giralt, Carmen

pág. 33

#### VISIÓN SERIADA Y FOTOGRAFÍA ESTEREOSCÓPICA: ESTUDIO INTERDISCIPLINAR DEL PATRIMONIO ARQUITECTÓNICO DE GRANADA

Rivas López, Esteban José y Castro Torres, José Juan

pág. 43

#### LA SECCIÓN PROPIA DE HISTORIA DEL ARTE (SEPHA): ACCIÓN SOCIAL Y EDUCATIVA

Romero Sánchez, Guadalupe/ Santiago Pérez, Irene/ López Fernández, Araceli/  
González Quesada, Ángela / Gómez Jiménez, Javier y Pérez Córdoba, Gloria

pág. 49

## Sección 5

### GESTIÓN PATRIMONIAL Y EDUCACIÓN

#### LA PROTECCIÓN FISCAL DEL PATRIMONIO HISTÓRICO: EDUCACIÓN Y CONSERVACIÓN

Almagro Martín, Carmen y Rancaño Martín, María Asunción

pág. 57

#### ARQUEÓLOGOS EN LAS AULAS. LA DIFUSIÓN DIRECTA DEL PATRIMONIO

Herrero Ayuso, Daniel / Polo Martín, Estíbaliz / Salinero Sánchez, Irene / Sánchez Salas, Francisco y Jiménez Cano, Cristina

pág. 65

**EDIFICIOS UNIVERSITARIOS AL ALCANCE DE TODOS. UNIVERSIDAD SIN BARRERAS**

Rodríguez, Ana / Ramos, Ismael y Luque, Olalla

pág. 73

**EL ESTUDIO CONSTRUCTIVO: UNA HERRAMIENTA PARA DESCUBRIR NUESTRO PATRIMONIO ARQUITECTÓNICO LOCAL**

Rodríguez Esteban, María Ascensión y Sáez Pérez, María Paz

pág. 81

**LA GESTIÓN E INTERVENCIÓN DEL PATRIMONIO EDIFICADO: LA NECESIDAD DE FORMACIÓN MULTIDISCIPLINAR Y EL TRABAJO EN EQUIPO**

Sáez Pérez, María Paz y Rodríguez Esteban, María Ascensión

pág. 89

**Sección 6**

**PAISAJE Y PATRIMONIO: SU VALOR EDUCATIVO**

**LOS ITINERARIOS DIDÁCTICOS COMO RECURSO PARA EL ESTUDIO DEL PAISAJE EN EDUCACIÓN PRIMARIA: UNA EXPERIENCIA EN MADINAT AL-ZAHARA**

Alcántara Manzanares, Jorge / Valverde Fernández, Francisco y Martínez Medina, Ramón

pág. 101

**PINTANDO EN LA CAVERNA, LOS INICIOS DEL ARTE Y LA COMUNICACIÓN. UNA EXPERIENCIA DIDÁCTICA**

Bardavio Novi, Antoni y Mañé Orozco, Sònia

pág. 109

**PROYECTO PRA2: MEDIDAS DE DIVULGACIÓN, CONCIENCIACIÓN Y EVALUACIÓN DE LA ACCESIBILIDAD UNIVERSAL A PATRIMONIO Y PAISAJE**

Chica Núñez, Antonio Javier / Cabezas Gay, Nuria y Haro Soler, María del Mar

pág. 117

**EL PAISAJE PATRIMONIAL DE LA VEGA DE GRANADA, MEMORIA DEL TRABAJO**

España Rodríguez, Rocío

pág. 123

**EL PAISAJE COMO RECURSO DIDÁCTICO PARA LA ENSEÑANZA DEL PATRIMONIO CULTURAL EN LA EDUCACIÓN INFANTIL, PRIMARIA, SECUNDARIA OBLIGATORIA Y BACHILLERATO**

Gómez Fernández, Ángel y Fernández Almenara, Mariano G.

pág. 129

<b>CUANDO EL PARK GÜELL NOS AYUDA A INNOVAR COMO MAESTROS</b> Jiménez Torregrosa, Lorena y Feliu Torruella, María	pág. 137
<b>A LA ÉTICA DEL PAISAJE POR EL PATRIMONIO Y LA EDUCACIÓN</b> Licerias Ruiz, Ángel	pág. 145
<b>VER Y PENSAR SOBRE EL PAISAJE, TAREA DEL MAESTRO DE GEÓGRAFOS. EL APRENDIZAJE DEL PATRIMONIO EN MURCIA</b> Mateo Girona, María Rosa	pág. 153
<b>ENSEÑAR A VALORAR EL PATRIMONIO CULTURAL. LA EXPERIENCIA EN LA UNIVERSIDAD DE GUAYAQUIL, ECUADOR</b> Rey Pérez, Julia	pág. 161
<b>EL PAPEL DE LOS CENTROS DE VISITANTES EN LA PUESTA EN VALOR DEL PATRIMONIO. MONTEAGUDO (MURCIA)</b> Sánchez Fuster, María del Carmen y de Valmaseda Guijarro, Eduardo Martín	pág. 171
<b>IMPACTO EN EL ENTORNO DE AZUCARERAS Y ALCOHOLERAS GRANADINAS Y MALAGUEÑAS. ALTERACIONES DEL PAISAJE</b> Sánchez Sánchez, Francisco José	pág. 179
<b>EDUCAÇÃO PATRIMONIAL EM PADERNE: AMBIENTE E CULTURA</b> Santos Batista, Patrícia	pág. 187
<b>PATRIMONIO CULTURAL: 150 AÑOS DE LA LEYENDA DE IRACEMA</b> Sartori, Renata Coelho y de Almeida, Maria da Conceição	pág. 195
<b>EL PAISAJE CULTURAL DE LAS HUERTAS HISTÓRICAS VALENCIANAS COMO MODELO PARA EL APRENDIZAJE DEL ENTORNO</b> Selma Castell, Sergi	pág. 199
<b>EL PAISAJE COMO COMPRENSIÓN PATRIMONIAL Y ANÁLISIS CRÍTICO DEL HECHO HISTÓRICO</b> Villalba Jiménez, Sergio	pág. 207

## Sección 7

### PATRIMONIO INMATERIAL Y SU CONEXIÓN EN LA ENSEÑANZA

#### HISTORIA DE UNA PLAZA. UNA INVESTIGACIÓN ESTÉTICA, DIDÁCTICA Y POLÍTICA DEL PATRIMONIO INMATERIAL

Angulo Delgado, María Teresa

pág. 213

#### ENSEÑANZA DE COMPETENCIAS ESCRITORAS DEL ESTUDIANTE UNIVERSITARIO, DE UN MODO MULTILINGÜE Y EN ENTORNOS VIRTUALES DE APRENDIZAJE

Arroyo González, Rosario y Fernández Almenara, Mariano G.

pág. 221

#### LAS ARTES ESCÉNICAS COMO PATRIMONIO INMATERIAL E IDENTIDAD DE LOS PUEBLOS

Biasco, Raffaele

pág. 229

#### BENEFICIOS DE LA ENSEÑANZA DEL PATRIMONIO INMATERIAL EN EL DESARROLLO COGNITIVO Y EMOCIONAL

Cernuda Lago, Amador

pág. 237

#### DIDÁCTICA APLICADA A LA CONSERVACIÓN DE EDIFICIOS HISTÓRICOS: MATERIALES Y TÉCNICAS TRADICIONALES

Gutiérrez Carrillo, María Lourdes y Valle Soriano, Ana Carlota

pág. 241

#### EL CONSEJO DE HOMBRES BUENOS DE LA HUERTA DE MURCIA. POSIBILIDADES EDUCATIVAS PARA EL ESTUDIO DE LOS VALORES SOCIALES

Martínez Medina, Ramón

pág. 249

#### TROVOS EN RED: MÚSICA, LITERATURA DE TRADICIÓN ORAL Y NUEVAS TECNOLOGÍAS

Ponce Gea, Ana Isabel

pág. 257

#### EL PATRIMONIO DEL MUNICIPIO DE LAS GABIAS Y SU VALOR EDUCATIVO

Romero López, Natalia

pág. 267



## Sección 4

# ARTES PLÁSTICAS: PROPUESTAS DIDÁCTICAS

# LA ESCULTURA BARROCA ESPAÑOLA. POSIBILIDADES Y PROPUESTAS DE INNOVACIÓN EDUCATIVA EN LA DIDÁCTICA UNIVERSITARIA DE LA HISTORIA DEL ARTE

ANTONIO RAFAEL FERNÁNDEZ PARADAS y JUAN ANTONIO SÁNCHEZ LÓPEZ

Universidad Internacional de Andalucía/Universidad de Málaga

## 1. INTRODUCCIÓN

Las redes sociales subrayan una interconexión sin precedentes entre el docente y el alumnado. Además de sus potencialidades en la generación de contenidos y su proyección en la docencia, investigación y difusión de resultados, constituyen una herramienta clave para la construcción de una conciencia colectiva en la difusión y conservación del Patrimonio Histórico, precisamente por el hecho de la cercanía y motivación que los jóvenes encuentran en su manejo<sup>1</sup>. Su aplicación a la casuística de la enseñanza de la escultura barroca y el establecimiento de nuevos discursos educativos en la Historia del Arte constituyen la base de las reflexiones vertidas en el presente trabajo.

## 2. ENSEÑANZA-APRENDIZAJE, ESCULTURA BARROCA E HISTORIA DEL ARTE.

Cualquier objeto de carácter artístico se compone en el doble plano de lo externo (forma) como instrumento que visualiza/materializa un mensaje-lenguaje (contenido). El artista y su acto de creación exteriorizan e implementan un deseo de comunicación que se tiene intención de proyectar y compartir con la comunidad de usuarios que encarga/demanda la obra. Para llegar a establecer esa relación obra/artista/espectador, o deseo de contemplación/acto de provocación, habría que partir desde la forma pura, preguntándole su razón. Ésta la percibiríamos mediante la contextualización, siendo la Iconografía y la Iconología las vías capaces de posibles respuestas a múltiples preguntas.

En muchos, aunque no en todos los casos, la contextualización podría apelar a procedimientos de lecturas adyacentes y/o auxiliares concretados en

la Sociología y, sobre todo, en la Semiótica. Hablar de Semiótica supone activar un recurso eficaz para entender las implicaciones de la imagen, por lo que esta ciencia tiene de vinculación con la comunicación y la significación, así como los mecanismos que rigen la génesis, producción, transmisión, intercambio, recepción e interpretación de los signos, estableciendo en paralelo sus diferentes tipologías y estudiando su inserción en el seno de la vida social.

Para entender esas conexiones nada mejor que evocar nuevamente la vertebración de la comunicación artística. En efecto, partimos de un mensaje codificado (obra de arte) por un emisor (artista) a partir de un código (lenguaje figurativo en nuestro caso) que el receptor (el alumnado en nuestro caso) debe conocer y descifrar. Un soporte o medio físico determinado concreta y otorga presencia física al mensaje y actúa de canal transmisor para el mismo. Esa materialización y exposición del mensaje codificado no bastan. El receptor/alumno deberá percatarse también de la existencia de un contexto proporcionado por el entorno o situación de la obra y el feed-back o referente del cual dependen los conceptos previos poseídos sobre el mensaje.

Castiñeiras<sup>2</sup> recrea literalmente el proceso mediante una ocurrente reflexión que adopta como argumento la novedad iconográfica y de planteamiento formal introducido por Praxíteles en la Afrodita Cnidia al representar a la diosa desnuda. El griego protagonista del relato decodifica el mensaje emitido por el escultor, con ayuda del contexto y su referente: *“ Esa nueva composición del mensaje -mujer sin ropa- en un contexto tan poco apropiado como un templo había provocado, por ejemplo, que los habitantes de la*

*isla de Cos hubiesen rechazado la estatua, que luego sería aceptada en Cnido. Sin embargo, una vez que el mensaje se integra dentro del código del arte griego, el tema de Afrodita totalmente desnuda será repetido hasta la saciedad, e incluso acentuado en su contenido sensual y erótico en contextos más adecuados para este discurso como eran la decoración interior y los jardines de casas y villas”.*

De las premisas anteriores se infiere que lo característico del lenguaje artístico es que la imagen se convierte en signo, siendo el referente el objeto de la realidad a la que remite. El significante es la sustancia (forma) expresiva del signo y el significado el concepto. Ese concepto sería al que alude Wittkower<sup>3</sup> cuando el artista recurre a “*un tema literario [...] característico e ingenioso, aplicable solo a este caso particular [...] [y] sinónimo del dominio del significado esencial del tema*”, en pro de la expresividad de la obra.

Al insistir en la importancia del contexto (y, por extensión, del feed-back) en el marco de una investigación histórico-artística que se pretende científica y rigurosa y, por extensión, de una enseñanza histórico-artística receptiva y sensible a las pautas de la innovación educativa. Gombrich<sup>4</sup> alude al carácter polisémico y abierto de la imagen, cuya comprensión es susceptible de variaciones según las épocas y las personas y supone un factor vital a la hora de afrontar la dificultad de determinar el significado de la obra de arte. Por esta causa, considera que tanto la forma como la función del arte han tenido continuamente que adaptarse a las transformaciones de la sociedad.

También los métodos, estrategias e iniciativas educativas y docentes están “condenados” a seguir el mismo camino según las pautas de la innovación, lo cual nos obliga a interactuar con el concepto de mental set (actitud mental) que, según Ginzburg<sup>5</sup>, englobaría, “*las actitudes y las expectativas que influirán en nuestras percepciones y nos predispondrán a ver u oír una cosa más bien que otra*”. Unos “juegos” entre expectativa y observación que, además de vincular forma y función en el arte llevan a los caminos de la investigación histórico-artística a discurrir por terrenos propios de la Sociología y la Antropología y a la docencia histórico-artística a reconocer en la concepción y organización del conocimiento uno de los escenarios donde provocar

el cambio y donde se localizan las innovaciones en materia educativa.

### **3. CONSTRUCCIÓN DE NUEVOS DISCURSOS EDUCATIVOS EN HISTORIA DEL ARTE. MOTIVACIÓN, ENTORNO E INVESTIGACIÓN**

Además de revolucionar las formas establecidas de relaciones y expresiones entre individuos, las redes sociales se prestan casi de manera “natural” a actuar/interactuar como herramienta de difusión del conocimiento<sup>6</sup>. Al editar material y enlaces de interés generalista o específico para complementar el desarrollo de la dinámica de clase, sirven de estímulo a los participantes de los grupos de trabajo en el aula a la hora de participar e interactuar en los sitios propuestos, con el fin de maximizar el aprendizaje propio y el de los demás compañeros. La selección y contraste junto a la capacidad crítica y de análisis de la información se muestran como el camino más idóneo para la generación de conocimiento. El consenso, la negociación y el acuerdo entre participantes, en complicidad con el papel tutelar y coordinador del docente a la hora de diseñar/proponer de actividades y ponderar su rentabilidad/viabilidad, constituyen factores que garantizan el éxito de la iniciativa. Asimismo, las ventajas de las redes de conocimiento no sólo respetan la autonomía del alumnado estimulando su motivación<sup>7</sup>, capacidades cognoscitivas, libertad para crear y desarrollar ideas y dimensión socio-afectiva, sino también alientan su autocontrol del aprendizaje en el contexto específico de un modelo “democrático” y no “autocrático” de enseñanza.

Como reconocen distintos autores, la investigación se erige desde esta fase del proceso educativo en el auténtico principio vertebrador de la enseñanza y en el refuerzo “instrumental” de la motivación. La investigación canaliza, orienta e instruye al alumnado al familiarizarlo con tareas de indagación, reflexión, confrontación y experimentación, que instan a los agentes implicados en el proceso a diversificar los espacios y lugares educativos, ya se trate de un archivo, colección, casa señorial, exposición, museo, iglesia, palacio... Invocando la referida autonomía del individuo/alumno, tales estrategias alientan su

capacidad de búsqueda y experimentación reflexiva a partir de lo que ve, percibe y, en última instancia, vive.

Las tremendas potencialidades de trabajar con imágenes vienen a ser un recurso instrumental decisivo y eficaz, como pocos, a la hora de formular y trabajar en la construcción de los nuevos discursos educativos

6-Estimular la familiaridad, flexibilidad y soltura con el manejo de un metalenguaje.

7-Desarrollar capacidades, aptitudes y mecanismos de reflexión, como corresponde a una intensa dimensión intersubjetiva que vuelve más comunicable el saber que el conocimiento práctico produce.



Fig. 1. Esta fotografía de la Semana Santa de Málaga de los años veinte es un ejemplo elocuente del interés de las imágenes no ya como mero testimonio gráfico del pasado, sino como un material didáctico óptimo para que el alumnado reflexione y se encuentre con la “memoria histórica” de su entorno conocido, a través de la simbiosis de la escultura barroca con lugares, personas, usos, modas que pueden resultar familiares, pero a veces muy distintos a los ojos de hoy.

universitarios y no universitarios en Historia del Arte, fomentando un proceso de maduración del alumnado que tiende hacia los siguientes fines:

- 1-Desarrollar su sentido crítico.
- 2-Convertirse en elemento plenamente activo del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- 3-Comprender la importancia de construir/construirse una parte importante de su propia formación científico-profesional, con independencia y además de la formación/información suministrada por el docente.
- 4-Utilizar y rentabilizar al máximo los recursos a su disposición dentro y fuera del aula, dentro y más allá de la institución docente.
- 5-Responsabilizarse de las metas y objetivos a cumplir.

#### 4. ¿POR QUÉ LA ESCULTURA BARROCA?

Entre otros factores, los especialistas asocian el éxito de las estrategias de innovación al tacto y oportunidad que el docente demuestre a la hora de seleccionar, priorizar y favorecer la enseñanza y el aprendizaje de “*contenidos culturalmente relevantes, socialmente útiles y psicológicamente adaptados a los intereses y necesidades del alumnado*”<sup>8</sup>. Si la cultura cotidiana y las ideas previas del alumnado determinan a priori la excelencia de la propuesta innovativa, sería en torno a este último factor donde, además de la “cultura de masas” (masscult) globalizadora de nuestro tiempo<sup>9</sup>, quedan incluidos determinados elementos y manifestaciones históricas de esa otra “cultura popular” (folklore) que, proveniente de una herencia secular

y antropológicamente singularizada, los individuos del siglo XXI de determinados entornos geográfico-culturales pueden llegar a sentir tan propios como los que homologan a todos los habitantes de la “aldea global”. Precisamente, uno de los rasgos diferenciadores entre *masscult* y *folklore* gravita en torno al hecho de que, aún siendo igual y consustancialmente participativas, la primera asigna al usuario un rol pasivo cual corresponde a una comunicación unidireccional, a diferencia de la segunda que contemplaba abiertamente, además de un papel activo la posibilidad de un *feedback* o respuesta inmediata al mensaje en cuanto a su recepción, inteligibilidad y deseable “reacción” o respuesta al mismo.

¿Por qué la escultura barroca? La imaginería en madera policromada, y específicamente la de carácter procesional, sigue gozando en la actualidad de un espléndido estado de salud y, acorde a ello, continúa hundiendo sus raíces en la tradición barroca española de la escultura policromada. Al mismo tiempo, y como tal, estos productos artístico-culturales siguen teniendo hoy día esa capacidad plena en el territorio español –especialmente en Andalucía- para conectar con el pueblo y hacer que éste sienta la obra como “suya”, en el sentido más rabiosamente literal y “posesivo” del término. Una de las claves de su éxito, desde mediados del XVI, nos remite a una realidad fascinante: aunque podría pensarse que la implicación de las élites artísticas en el lenguaje de la escultura procesional pudo suponer una contradicción con el carácter marcadamente “popular” de la misma, lo cierto es que su fenomenología estética produjo, ya siglos atrás, un efecto globalizador, en virtud del cual artistas cultos y artesanos, maestros e discípulos, creadores, seguidores e imitadores, comulgaban de unos mismos principios y suscribían unas mismas pautas que, a la postre, servían a los mismos intereses y, en última instancia, a todos y cada uno de los segmentos de la clientela sin distinción en este caso. En suma, la escultura policromada puso de manifiesto la capacidad del Barroco para plasmar, a la par que los gustos imperantes del momento, los miedos y las preocupaciones de las personas, de todas las personas, que desde el prisma socio-antropológico del momento, y justo es decir, no admitía distingos de clases sociales, niveles culturales o baremos económicos: Vanidad de Vanidades, todo es Vanidad. No lo olvidemos.

De este modo, y entendiendo que, a partir de entonces, cada obra de imaginería es inherente a las mentalidades de su época, no puede obviarse cómo al sobrevenir la crisis y la destrucción del Barroco, no se produjo la de las Hermandades que, desde mucho tiempo atrás, habían promovido estas obras. Con la supervivencia de las Cofradías que, paradójicamente y durante siglos, figuraron en el furgón de cola de la comitencia escultórica española, subsistieron sus gustos. Consecuentemente, su demanda artística se mantuvo acorde a los principios barrocos, propiciando –aunque ya con distinta aceptación por parte de los artistas- la perpetuación de una escultura procesional de esencia e “impronta” barroca, aunque progresivamente “contagiada” de los vientos estilísticos y los giros iconográficos que, desde principios del XIX hasta hoy, vienen sucediéndose sin solución de continuidad “reflejando” los gustos, modas y miradas de cada momento.

Esa pervivencia de “lo barroco” que respira el universo simbólico que gira en torno a la escultura policromada –a la estatuaría procesional en particular- ni constituye un fenómeno limitado a la creación plástica ni tampoco se constriñe al marco temporal de tres siglos, sino que se desborda e invade el plano de lo extra-artístico y de lo cronológico para manifestarse en ciertos gestos, actitudes y consignas rituales, cuya presencia específica en el mundo andaluz podemos detectarlo, hoy mismo, tan sólo practicando una somera indagación en los testimonios visibles que informan variopintas facetas de la sociedad de esta comunidad. Semejante “realidad” fue advertida y magistralmente “teorizada” por Bonet<sup>11</sup> en la antológica e inolvidable introducción de su obra *Andalucía Barroca*: “*El barroco hecho por los poseedores como arte para todos, no es extraño que gustase, dulcificase la vida y fuese tomado por el público como el colmo del refinamiento, el no va a más del gusto. [...] Región con distintas fases, reflejo de su proteico pasado, antes que clásica, mora, romántica y modernista, la imagen que recibimos al conocerla es la del barroco de sus iglesias y rincones monumentales, de sus bailes y sus gestos, de sus manifestaciones lúdicas y luctuosas, de su refinado y agudo sentido estético, tanto para lo solemne como lo cotidiano. Sincrónica y diacrónicamente, Andalucía desde el siglo XVII hasta nuestros días es barroca...*”.

En definitiva, como decimos, es evidente que el Barroco como Arte y como Cultura sigue formando parte de las manifestaciones colectivas e individuales de la sociedad andaluza actual, revelándose al exterior a raíz de un conjunto de intuiciones y de matices que, desde la perspectiva antropológica, irradia hasta los aspectos más cotidianos y familiares, en el comportamiento, las actitudes y la filosofía existencial, en las formas que impregnan el *modus operandi* y el *modus vivendi* y, por supuesto, en el sentido estético. No puede sorprender, por tanto, que la escultura policromada sea, por todo ello, uno de los testimonios “vivos” que mejor ilustren y continúen ilustrando la condición del pueblo andaluz como testigo y protagonista vivencial de una atípica “congelación” atemporal de formas y modelos<sup>12</sup>. Sin embargo, y aunque heredados/importados del pasado, esos modelos están siempre “vivos”, dada su capacidad de reinventarse sucesivamente, cual corresponde a un producto cultural que, a su vez, actúa/interactúa con la comunidad de seres vivos y los mecanismos asociativos para los que sirve de referente o elemento identificador<sup>13</sup>. De todas formas, y aunque con menor intensidad, esa vigencia “atemporal” de la escultura barroca a la que nos referimos sigue siendo válida para la mayor parte del territorio hispano, especialmente en los casos castellano-leoneses, castellano-manchegos, extremeño, levantino y canario, lo cual amplifica el alcance de nuestros razonamientos. En consecuencia, y en virtud de tales razonamientos, queda perfectamente claro que nuestra idea y nuestro concepto de “escultura barroca” va mucho más allá de aquella noción que pretendiese “simplificarla como la producida por y desde los talleres artísticos de los siglos XVI, XVII y XVIII. Creer eso, sería incurrir en una tremenda equivocación y en un flagrante dislate, a la vista de la realidad socio-antropológica y cultural que hemos esbozado a propósito del caso de Andalucía.

## **5. ¿PARA QUÉ LA ESCULTURA BARROCA? ACTIVIDADES, RESULTADOS Y EFECTOS DE INNOVACIÓN.**

Desde aquí justifiaremos la validez de la escultura barroca como campo de conocimiento para “experiencias-piloto” para aplicar las exitosas experiencias de innovación aplicadas en otras áreas basadas en el trabajo con imágenes<sup>14</sup>. La selección y

priorización del saber, el aprendizaje de contenidos culturales relevantes y sensibilización/implicación del docente con el contexto socio-cultural y antropológico específico del alumnado son los tres argumentos fundamentales que avalan su idoneidad en dicha dirección. Si la creación escultórica en madera policromada pasa por ser, en los Siglos de Oro, una de las aportaciones españolas más idiosincrásicas, genuinas, características, singulares, novedosas y originales a la Historia del Arte Universal no puede resultar extraño ni indiferente a nadie que se integre como bloque temático destacado en las asignaturas dedicadas al Arte Español de los Siglos de Oro y a los Estudios Culturales sobre el Humanismo y el Barroco español en la totalidad de los planes de estudio de los estudios de Grado y anteriores Licenciaturas en Historia del Arte de las Universidades de nuestro país. También encuentra, incluso, cabida específica en algunos Másteres Oficiales y estudios de posgrado y aún la reconocemos como protagonista absoluta de determinados Másteres Propios, cuya razón de ser estriba precisamente en el hecho mismo del reconocimiento de su importancia.

En una vertiente más puramente práctica, del uso de las redes sociales en el aula, y con vistas a su aplicación al tema objeto del presente trabajo, se desprenden una serie de sugestivas motivaciones para el alumnado; entre ellas:

1. El deseo de trabajar directamente con imágenes. Que implica el contacto directo del alumno con la mancha visual, que si bien es siempre fruto de una mirada previa, al no tratarse del original, es cierto que se nos presenta como uno de los medios más atractivos que el docente posee para dinamizar las clases. En nuestro caso además, la escultura barroca se presenta a la multitud de posibles lecturas e interpretaciones por lo que el alumnado puede llegar a construir su “propia” historia interpretativa de la imagen. Sirvan como ejemplo lecturas posibles en clave: poscolonial, de género, sociológica, homosexual, teológica, etc.

2. La proyección popular de la escultura barroca y sus reinventiones sitúan las obras analizadas en un lugar fundamental para la comprensión de los valores culturales idiosincrásicos del/los territorio/s que la integran en su Patrimonio Histórico. En este sentido, la imagen anónima, o no, que podemos encontrarnos

en cualquier perfil social, nos pondrá de manifiesto las expectativas sociales que ha creado esa imagen en un entorno. Esta cuestión es de gran importancia para el alumnado de Historia del Arte, que en su obligación de comprender la dimensión social tanto de la obra como del escultor, estará llamado a decir la “calidad” de la obra, y para esto deberá ser capaz de despegarse tanto de sus propios valores, en el caso de una imagen popular, como de los comentarios que sobre la imagen se vierten en la red social.

3. El poder evocador y el impacto visual de las imágenes como agentes estimulantes que permiten “reconstruir” la memoria histórica y la historia gráfica de las diferentes comunidades locales -villas, pueblos y ciudades- a través del ejercicio contextualizador e identificador de las propias esculturas y los escenarios que comparten con el elemento humano de cada tiempo. En este sentido el uso y disfrute de la imagen fotográfica histórica por parte del docente abre una vía de interpretación muy particular en lo que respecta a la comprensión de la escultura barroca, ya que la obra es siempre la misma, pero sus circunstancias son siempre diferentes. Cambian los atrezos, las vestimentas, los pasos o tronos, la ciudad y sobre todo las personas que entienden que la imagen ocupa un lugar temporal en el contexto social de una determinada población. Por lo tanto el número de posibilidades que ofrece la imagen histórica desde un punto de vista de la didáctica se nos antoja cuanto menos amplia.

4. La alta capacidad evocadora y los acentos realistas/naturalistas de la escultura barroca hacen de ella una creación artística expresiva como pocas, de cara a introducir al alumnado en la percepción de las sensaciones artísticas y en la comprensión de los fenómenos de la comunicación humana en un marco espacial –su ciudad, pueblo, villa...- que, aun siendo el mismo en el que los estudiantes desarrollan su vida, es, a todas luces muy diferente por mor de la incidencia de coordenadas temporales que a través de las imágenes fotográficas los retrotraen a otros momentos, a otros periodos, a otros escenarios, a “otro espacio urbano”, en definitiva; tratándose siempre, pese a todo, de la “misma” ciudad que, de hecho, se reinventa a sí misma y es muy “diferente” no ya en cada secuencia histórica, sino en cuestión de pocos años.

En paralelo con las motivaciones, también se imponen una serie de objetivos<sup>10</sup> que debería cumplir la imagen barroca para seguir desempeñando su función inicial de formación aleccionadora, en el sentido de comunicar todo aquello que se “supone” que el alumnado de Historia del Arte debería saber:

1. La escultura barroca, “usada” correctamente es un vehículo ideal con el que originar en el alumnado la necesidad personal de interesarse en la comprensión de imágenes que en otros entornos podrían resultar ajenas o extrañas a su propio tiempo, en otras palabras “anacrónicas” a la realidad del momento presente, pero que demuestran plenamente su cohabitación con la realidad de la cultura popular actual. Las redes sociales han democratizado el uso de las imágenes, y ciertamente imágenes como las propias barrocas, que quedarían teóricamente muy lejanas en el espacio-tiempo, al día de hoy, aunque pudiera parecer lo contrario, vienen a ser un fenómeno emergente. Sin temor a equivocarnos, podemos afirmar que la producción de imaginería policromada se encuentra, ya avanzado el siglo XXI, en una de las cotas más altas de reconocimiento de su historia, y en el momento actual ocupan miles de páginas. Por ejemplo en Facebook, donde en el entorno de Andalucía sería “raro” no abrir nuestro muro y no encontrarnos con un santo, una Virgen o un Cristo. Esta fenomenología nos habla de la plena vigencia y del movimiento favorable a favor de la imagen escultórica barroca o de la imaginería del siglo XXI y su reutilización en el aula.

2. Desde su puesta en funcionamiento en 2012, la página de Facebook del “I Máster Propio en Escultura Barroca. Desde la sociedad de la Información y las Redes Sociales” ofertado para el curso académico 2013-2014 por la Universidad Internacional de Andalucía (UNIA), dirigido por los autores de este trabajo, ha trascendido la labor informativa para convertirse en un punto de generación de conocimiento cooperativo y una plataforma de encuentro, discusión y debate para muchas personas interesadas por el tema, demostrando con ello su éxito de difusión y potencialidades educativas.

2. Este mundo de imágenes imposibles nos permite descubrir y resaltar las relaciones entre la tradición artística y las experiencias culturales y estéticas contemporáneas. La visión moderna de la

Historia del Arte apuesta por una visión integradora que tiende a considerarla una continuidad. Desde la aparición de las vanguardias, ha quedado de manifiesto que el arte se transforma con una capacidad ilimitada para generar lo nuevo sin desprestigiar necesariamente lo anterior. En este sentido, no sorprende que un contexto

probablemente haya sido el mismo a lo largo de los siglos. El correcto uso de las imágenes en su comprensión estética situará al alumnado en una posición preferente como respecto al común de los espectadores, ya que serán capaz de hablar con propiedad y sobre todo desenvolverse con una actitud crítica del asunto en



Fig. 2. Desde su puesta en funcionamiento en 2012, la página de Facebook del “I Máster Propio en Escultura Barroca. Desde la sociedad de la Información y las Redes Sociales” ofertado para el curso académico 2013-2014 por la Universidad Internacional de Andalucía (UNIA), dirigido por los autores de este trabajo, ha trascendido la labor informativa para convertirse en un punto de generación de conocimiento cooperativo y una plataforma de encuentro, discusión y debate para muchas personas interesadas por el tema, demostrando con ello su éxito de difusión y potencialidades educativas.

cultural tan rico en formas y en signos como el barroco dejase indiferente a la creación contemporánea. Por esta causa se nos antoja un recurso educativo de primera índole reflexionar sobre las relaciones del barroco “histórico” con sus revisiones actuales, muy diversas y que podemos reunir bajo el concepto “neobarroco”<sup>15</sup>. Por esta razón tienen cabida, reflexiones tanto sobre el barroco propiamente dicho, en cuanto a cultura artística de los siglos XVII y XVIII, como las visiones y revisiones sobre el mismo en los siglos XX y XXI, que nos permiten una comprensión de las imágenes reconociendo sus valores expresivos, estéticos, comunicativos y su finalidad.

3. La escultura, la antigua y la moderna, nació y sigue teniendo un determinado fin, que muy

cuestión, ya que conocer y analizar las principales aportaciones originales, idiosincrásicas, singulares y particulares en materia escultórica de la cultura artística española del Humanismo y el Barroco, dictadas por las transformaciones experimentadas por la sociedad española de la época y en consonancia con sus exigencias y demanda artística, permite reconocer e identificar los valores singulares y ejercicios creativos en las diferentes tendencias estilísticas, alternativas y corrientes artísticas originadas en España durante los siglos XVI, XVII y XVIII -esto es, lo que denominamos la Edad del Humanismo y el Barroco- y su reinterpretación/renovación/transformación/reinvención en la imaginería de los siglos XX y XXI.

4. Desde el análisis y reconocimiento de la

incidencia del contexto cultural, literario, sociológico, teórico y religioso de cada momento sobre la función, razón de ser y configuración formal e iconográfica de estas creaciones escultóricas, especialmente las de carácter procesional, entra en contacto directo con una idea básica: el arte es hijo de su tiempo. Un ejemplo paradigmático en este sentido sería la iconografía de Jesús recogiendo sus vestiduras después de la flagelación<sup>16</sup> y sus relaciones con la literatura mística. La contraposición de la imagen escultórica con el consabido pasaje literario de la misma, o pasajes en este caso, aumenta exponencialmente tanto el interés sobre el alumno –que contempla en ella una composición visual insólita para él, pero no para una persona de hace siglos- como la puesta en valor de la misma permitiendo asumir que las obras son como son por unas circunstancias determinadas.

5. De esta manera, saber utilizar imágenes y otras fuentes directas como principal medio para obtener la información necesaria para comprender y analizar los datos obtenidos y aplicarlos a la elaboración de conclusiones y resultados debería ser, en cualquier caso, una de las prioridades para los futuros historiadores del arte, ya que en la imagen tienen en principio su materia prima. La capacidad de “diseccionarlas” primero para interpretarlas después pasa por ser una de las principales capacidades que el alumno puede llegar a conseguir tras su adiestramiento en las competencias que, según vamos viendo, se presta la escultura barroca.

6. Los alumnos son hijos de tiempo y los profesores también deberían serlo de igual manera. Aunque el estudiante, en sus diferentes niveles educativos, suele estar familiarizado con las redes sociales, también es cierto, que una correcta guía por parte del profesorado conllevará a que el alumno pase de usar la red social como mero entretenimiento a usarla como medio generador de conocimiento, desarrollando el manejo de las redes sociales en complicidad con diversas técnicas para el trabajo de investigación. Cuestión que también puede ser extrapolada al aula compartiendo imágenes, textos, noticias, ideas... que su “investigación” en la red social le haya aportado. Facebook, por ejemplo, se convierte en una fuente inagotable de estas cuestiones junto a numerosos portales específicos, ya sea de carácter

divulgativo, especializado o colateral en el caso de los portales cofrades. La docencia de las buenas prácticas con respecto al uso de las redes llevaría a capacitar al alumnado en el contraste de las afirmaciones vertidas en la red social, y discernir lo apropiado o no de ellas, identificando y siendo capaz de calibrar la importancia de los artistas y círculos artísticos españoles en la gestación de un lenguaje artístico con personalidad y entidad específica, dentro de la perspectiva poliédrica inherente a la visión del Humanismo y el Barroco en Europa.

3. La existencia de numerosos portales y perfiles específicos dedicados a la escultura barroca española dice mucho de la complicidad “natural” establecida por la cultura digital y las redes sociales con respecto al tema. El fenómeno no sólo avala la popularidad de la escultura barroca a nivel social, sino que justifica la eficacia instrumental de las redes sociales al servicio de la formación del alumnado como agente motivador y fuente generadora de conocimiento, además de contexto interesante para la puesta en práctica y aplicación de estrategias de innovación educativa.

## 6. CONCLUSIÓN.

Hoy en día, el uso de las redes sociales permite a docentes/alumnos transmitir/intercambiar/debatir/fomentar/generar conocimientos objetivos y críticos y fomentar en el aula el concepto de “investigar” como sinónimo de participación y de diálogo pedagógico. Al respetar las diferentes perspectivas y sentimientos de cada grupo, se garantiza el compromiso e interés del alumnado por la resolución de los problemas sin resolver, sin olvidar la asimilación de las experiencias sugeridas y adquiridas, como parte de un proceso flexible y abierto de reconstrucción y recreación cultural. Estamos firmemente convencidos que el caso de la escultura barroca, por su inexcusable presencia y vivencia en Andalucía, ofrece como pocos una oportunidad única y especialmente valiosa para profundizar en la identidad de las sociedades y favorecer la educación en valores de la juventud al favorecer el conocimiento de productos culturales singulares que, a imagen y semejanza de sus usuarios, siguen siendo capaces de reinventarse y estar de renovada actualidad porque nunca el cordón umbilical que los liga a la sociedad que los creó todavía no ha sido cortado. Y, de

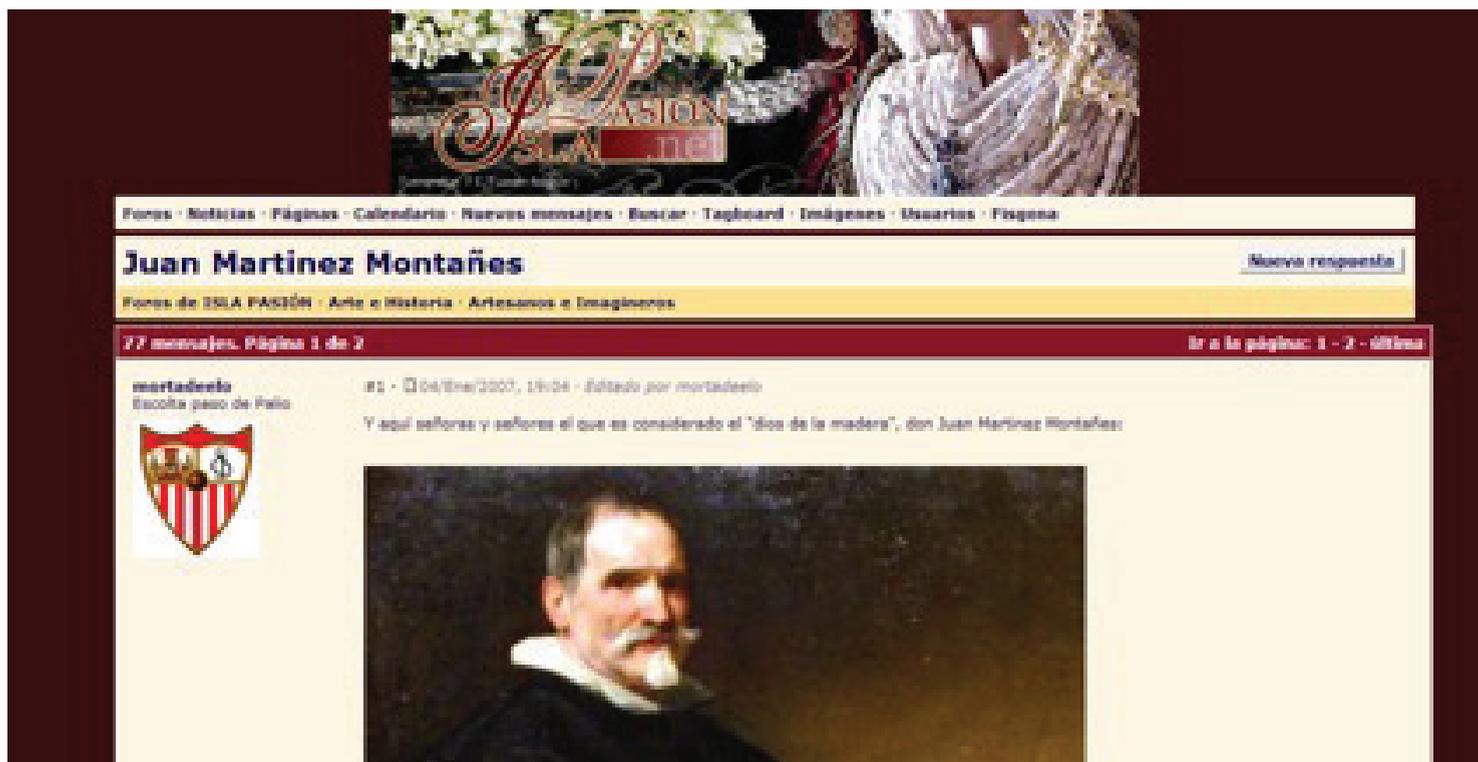


Fig. 3. La existencia de numerosos portales y perfiles específicos dedicados a la escultura barroca española dice mucho de la complicidad “natural” establecida por la cultura digital y las redes sociales con respecto al tema. El fenómeno no sólo avala la popularidad de la escultura barroca a nivel social, sino que justifica la eficacia instrumental de las redes sociales al servicio de la formación del alumnado como agente motivador y fuente.

momento, no creemos que tampoco vaya a serlo.

## NOTAS

<sup>1</sup> SÁNCHEZ LÓPEZ, Juan Antonio y FERNÁNDEZ PARADAS, Antonio Rafael. “Redes sociales al servicio de la Innovación Educativa Universitaria: nuevos sistemas pedagógicos aplicados al conocimiento de la escultura barroca española y su imbricación en la docencia e investigación de la Historia del Arte”. En: DURÁN MEDINA, José Francisco. *Comunicación 2.0 y 3.0*. Madrid: Visión Libros, 2013, págs. 17-45.

<sup>2</sup> CASTIÑEIRAS GONZÁLEZ, Manuel Antonio. *Introducción al Método Iconográfico*. Santiago de Compostela: Tórculo Edicions, 1997, págs. 31-32.

<sup>3</sup> WITTKOWER, Rudolf. *Arte y Arquitectura en Italia (1600-1750)*. Madrid: Cátedra, 1985, pág.169.

<sup>4</sup> GOMBRICH, Ernst Hans. *Imágenes simbólicas. Estudios sobre el Arte del Renacimiento*. Madrid: Alianza Editorial, 1986, págs 168-169, 246 y 263.

<sup>5</sup> GINZBURG, Carlo. *Mitos, emblemas, indicios. Morfología e Historia*. Barcelona: Gedisa, 1994, págs. 72-73.

<sup>6</sup> MARTÍN-MORENO CERRILLO, Quintina. “Aprendizaje colaborativo y redes de conocimiento”. En: VV.AA., *Actas de las IX Jornadas Andaluzas de Organización y Dirección de Instituciones Educativas*. Granada, 15-17 de diciembre de 2004. Granada, España: Grupo Editorial Universitario, 2004, págs. 55-70, pág. 50.

<sup>7</sup> RAMOS GARCÍA, Joaquín. “Motivación, entorno e investigación”. En Cañal de León, Pedro. *La Innovación Educativa*. Madrid: Akal-UNIA, 2002, págs. 27-47.

<sup>8</sup> CARBONELL SEBARROJA, Jaume. *El profesorado y la innovación educativa*. En: Cañal de León, Pedro. *La Innovación Educativa*. Madrid: Akal-UNIA, 2002, págs. 11- 26.

<sup>9</sup> GUBERN, Roman. *Mensajes icónicos en la cultura de masas*. Barcelona: Lumen, 1974, pág. 129.

<sup>10</sup> ALMODÓVAR GARCÍA, Javier. “Tras las huellas de Ulises”. En: VV.AA. *Premios Nacionales de Investigación e Innovación Educativas 1994*. Madrid: España: Ministerio de Educación y Ciencia-CIDE, 1996, págs. 229-236.

<sup>11</sup> BONET CORREA, Antonio. *Andalucía Barroca. Arquitectura y Urbanismo*. Barcelona, Polígrafa, 1978, págs. 6-7.

<sup>12</sup> SÁNCHEZ LÓPEZ, Juan Antonio. “Simbolismo ritual y puesta en escena de la escultura procesional en Andalucía”. En: Romero Torres, J.L. *El referente escultórico de la Pasión*. Sevilla,: Ediciones Tartessos, 2004, págs. 44-63.

---

<sup>13</sup> MORENO NAVARRO, Isidoro. *Las Hermandades Andaluzas. Una aproximación desde la Antropología*. Sevilla: Universidad, 1999.

<sup>14</sup> ARROYO VÁZQUEZ, María Luz, SAGREDO SANTOS, Antonio y RÁBANO LLAMAS, Manuel “La historia estadounidense a través del arte: su análisis y recepción en el entorno virtual universitario español”. En: SANTAMARÍA LANCHO, Manuel y SÁNCHEZ-ELVIRA PANIAGUA, Ángeles. *Innovación Docente Universitaria en Entornos de Aprendizaje Enriquecidos*. Madrid, España: UNED, 2013, págs.211-213.

<sup>15</sup> CALABRESE, Omar. *La Era Neobarroca*. Madrid: Cátedra, 1989.

<sup>16</sup> FERNÁNDEZ PARADAS, Antonio Rafael y Sánchez Guzmán, Rubén. *Orígenes, desarrollos y difusión de un modelo iconográfico. Jesús recogiendo sus vestiduras después de la flagelación (siglos XV- XX)*. La Laguna, España: Sociedad Latina de Comunicación Social, 2012.

# EL GRECO COMO RECURSO DIDÁCTICO: PROYECTO DE INNOVACIÓN Y MEJORA DOCENTE “MIRAR CON IMÁGENES: EL GRECO EN CASTILLA-LA MANCHA”

**SILVIA GARCIA ALCÁZAR y SONIA MORALES CANO**  
**Universidad de Castilla-La Mancha**

## 1. ORIGEN DEL PROYECTO

La figura de El Greco se encuentra de plena actualidad en este año 2014 por la conmemoración del cuarto centenario de su muerte, lo que está conllevando la celebración de infinidad de actividades culturales y científicas en torno a su vida y obra. Debemos ser conscientes de que el masivo homenaje que se le está rindiendo en nuestros días no habría sido posible realizarlo antes del siglo XX ya que Doménikos Theotokopoulo será un artista poco apreciado. Afortunadamente, esa situación cambió a finales del siglo XIX y su figura fue definitivamente reivindicada en el primer tercio del siglo siguiente. Después de su muerte, en 1614, el pintor había caído en el olvido a consecuencia de la incomprensión de su particular estilo artístico, calificado por teóricos del arte como “extravagante”, apelativo que a día de hoy aún le acompaña. Sin embargo, ese inicial desprecio hacia su obra se transformó en aprecio y admiración de forma que aquello que antes se rechazaba de su obra ahora era interesante y atrayente. Así, El Greco acabó transformado en un referente de modernidad para las vanguardias artísticas tal y como podemos constatar en la influencia ejercida en obras de artistas reconocidamente modernos como, por ejemplo, Pablo Picasso<sup>1</sup>.

De forma progresiva y gracias a esa tarea de recuperación de su figura, hoy sabemos más del genial artista. Nació en Candía (Creta) en 1541, donde se formó como pintor de iconos de tradición bizantina pero su deseo de evolucionar le condujo a Italia, donde pudo conocer el arte “occidentalizado” que llevaban a cabo artistas como Tiziano, Tintoretto o Miguel Ángel, los cuales influyeron notablemente en aspectos de su pintura como el color y el estudio anatómico de las figuras. Hacia 1576, tal vez buscando

la oportunidad de triunfar en la Corte de Felipe II, se trasladó a España para participar en la decoración del Monasterio de El Escorial, que en ese momento estaba en construcción. Sin embargo, su entrada en la Corte no fue todo lo buena que esperaba lo que le llevó a trasladarse en 1577 a Toledo donde permaneció hasta su muerte<sup>2</sup>. Allí encontró su nuevo hogar, formó una familia, fundó un próspero taller y, por fin, alcanzó el reconocimiento artístico de sus clientes humanistas y eclesiásticos de modo que, como afirmara su gran amigo fray Hortensio Paravicino, “Creta le dio la vida y los pinceles de Toledo, mejor patria donde empieza a lograr con la muerte, eternidades”<sup>3</sup>. Esta circunstancia, unida a la procedencia geográfica de sus encargos, que alcanzaban a todas las provincias que hoy forman Castilla-La Mancha<sup>4</sup> han hecho de El Greco una de las principales señas de identidad de la Región.

Precisamente, esa coincidencia geográfica con el espacio en el que se asienta actualmente la Universidad de Castilla-La Mancha ha sido uno de los motivos que nos impulsaron a desarrollar este proyecto junto con otros aspectos importantes entre los que se encuentran la celebración del IV centenario de la muerte de El Greco en 2014, las directrices marcadas por el Espacio Europeo de Educación Superior y la novedad que supone vincular la obra del artista a este territorio concreto desde la innovación docente.

A partir de ahí tomó forma el Proyecto de Innovación Docente Mirar con imágenes. *Mirar con imágenes: El Greco en Castilla-La Mancha*, concedido por el Vicerrectorado de Docencia y Relaciones Internacionales de la Universidad de Castilla-La Mancha para el curso académico 2013-2014. Está integrado por cinco profesores doctores del

Departamento de Historia del Arte de la Universidad de Castilla-La Mancha: Dña. Sonia Morales Cano (Directora del proyecto), Dña. Silvia García Alcázar (Subdirectora del proyecto), D. Miguel Cortés Arrese, D. Fernando González Moreno y D. José Arturo Salgado Pantoja. Tres de ellos imparten docencia en el Grado de Historia del Arte, en la Facultad de Letras del Campus de Ciudad Real, y dos lo hacen en el Grado de Humanidades y Estudios Sociales, en la Facultad de Humanidades del Campus de Albacete. Esta situación, hace que las propuestas y acciones que llevamos a cabo, tengan siempre una dimensión interdisciplinar, muy enriquecedora y motivadora para nuestros alumnos, que tienen la posibilidad de participar en las actividades que desarrollamos en ambos Campus universitarios.

Es preciso apuntar que este proyecto había tenido sus antecedentes en el Grupo de Estudios Kora (GEK), formado un año antes por los mismos profesores que integran el proyecto con la intención de hacer de la Historia del Arte una disciplina “aplicada”, acercando el patrimonio artístico del entorno más cercano a los universitarios. Para ello, se celebraron numerosos Seminarios, Jornadas de Innovación Docente y salidas de campo en las que se ofreció al alumnado instrumentos didácticos y metodológicos con los que poder interpretar el arte más próximo y, por sí mismos, poderlo vincular al panorama nacional e internacional.

## 2. OBJETIVOS DEL PROYECTO

Los objetivos del proyecto se enmarcan dentro de la necesidad, cada vez más presente, de motivar e implicar al alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje, planteando para ello una docencia dinámica y una metodología activa que garantice una formación de calidad basada no solo en la asimilación de los contenidos recogidos en las asignaturas y los planes de estudio, sino también en la adquisición de competencias previstas en los mismos. Por esa razón, consideramos que la celebración del IV centenario de la muerte de El Greco podía ser el perfecto telón de fondo para analizar, estudiar y experimentar las posibilidades de estudio que ofrece su producción artística desde el ámbito universitario<sup>5</sup>. En consecuencia, los objetivos planteados fueron los siguientes:

a) Aprovechar al máximo las posibilidades que ofrece la estrecha vinculación del artista con Castilla-La Mancha, ya que ese espacio coincide con el que ocupa la Universidad regional y, por tanto, esta institución es el escenario idóneo desde el que se puede potenciar el binomio Innovación docente-El Greco, algo que resulta totalmente novedoso.

b) Utilizar la obra de El Greco como recurso didáctico a fin de potenciar una formación de calidad para nuestros alumnos al considerar su producción artística como contexto para el desarrollo de la transversalidad y la adquisición de competencias previstas en los planes de estudios de los Grados de Historia del Arte y Humanidades y Estudios Sociales. La adquisición de esas competencias han de permitirles aprender a aprender y lograr un conocimiento activo mediante la búsqueda de la información en diferentes fuentes gráficas y escritas, atendiendo al marco histórico, religioso, artístico y cultural del artista – siglos XVI y XVII-, así como la fortuna crítica a la que se ha visto sometido El Greco hasta nuestros días.

c) Desarrollar una simulación de lo que podría ser el trabajo real de los alumnos tras su paso por la Universidad como equipo interdisciplinar. Para ello, es necesario transformar los espacios físicos en los que desarrollamos diferentes actividades vinculadas al proyecto en laboratorios y lugares fronterizos entre el ámbito universitario y el exterior para que los estudiantes se vinculen de manera continuada y permanente con la actualidad socio-cultural<sup>6</sup> de modo que participen en el IV centenario de la muerte de El Greco al mismo tiempo como espectadores y actores para que dialoguen con el artista de ayer y le miren con ojos de hoy y del mañana.

## 3. DESARROLLO DEL PROYECTO: METODOLOGÍA Y ACTIVIDADES

El planteamiento de este proyecto, por tanto, puede y ha de servir como instrumento para homenajear a El Greco en el IV centenario de su muerte, así como un medio para contribuir a la difusión de nuevas ideas sobre y desde la Historia del Arte, abriendo a los estudiantes un amplio abanico de posibilidades para sus futuras investigaciones y salidas profesionales

para las que capacitan sus estudios de Grado. A esta motivación, además, puede contribuir el ingrediente emocional que supone el hecho de que nuestros estudiantes se identifiquen con este territorio -al igual que hacemos con El Greco- y quieran profundizar en el conocimiento de su entorno.

La metodología desarrollada se basa en la interdisciplinariedad<sup>7</sup> y se ha puesto en práctica a través de numerosas actividades teórico-prácticas, orientadas a ofrecer una mirada diferente y original hacia el artista y su obra:

### 3.1. Seminarios

Si bien es cierto que los contenidos desarrollados en el marco de nuestro proyecto tienen una vinculación muy estrecha con algunas de las asignaturas que impartimos los integrantes del proyecto, hemos creído que la plataforma más adecuada para materializar los objetivos propuestos sean los Seminarios específicos. Estos son una magnífica oportunidad para profundizar en el conocimiento del pintor y su época, planteando nuevas formas de lectura y diálogo con El Greco, con un hilo argumental coherente.

Aunque el proyecto se está desarrollando durante el curso académico 2013-2014, en el curso anterior, 2012-2013, el mismo equipo humano ya comenzó a preparar el terreno del IV centenario de la muerte del artista. Así, desde 2012 hasta ahora, se han celebrado cuatro Seminarios cuyas temáticas siguen un orden cronológico racional, abordando la vida y obra del candiota desde sus inicios hasta la ubicación actual de sus obras en los museos a los que, con ligeras excepciones, han asistido los alumnos. Los programas completos de todas estas actividades pueden consultarse en el blog del proyecto al que nos referiremos a continuación:

a) Seminario *El Greco y Bizancio* (celebrado del 27 al 29 de noviembre de 2012, en la Facultad de Letras del Campus de Ciudad Real): el objetivo principal fue profundizar en las raíces bizantinas del artista durante su primera etapa de formación en su Creta natal, como pintor de iconos realizados con la técnica al temple.

b) Seminario *El Greco viajero* (celebrado del 12

al 14 de marzo de 2013, en la Facultad de Letras del Campus de Ciudad Real): el encuentro se centró de forma específica en los viajes que acometió el propio Doménikos Theotokopoulos desde la ciudad de Candía a Venencia, Roma y Toledo.

c) Seminario *El horizonte de El Greco* (celebrado del 26 al 28 de noviembre de 2013, en la Facultad de Letras del Campus de Ciudad Real): tal y como recordó nuestro compañero, D. Miguel Cortés Arrese en la conferencia inaugural, el descubrimiento de nuevas obras del artista en el primer tercio del siglo XX demostró que la procedencia geográfica de los clientes del pintor no se limitaba a Toledo, sino que alcanzaba a todas las provincias que hoy forman Castilla-La Mancha. Debido a esta circunstancia, se creyó conveniente y original que cada uno de los participantes se ocuparan de las obras más significativas de cada una de las provincias, algunas de las cuales, hoy en día forman parte de las colecciones de diferentes museos de todo el mundo.

d) Seminario *Las casas de El Greco* (celebrado del 11 al 13 de marzo de 2014, en la Facultad de Letras del Campus de Ciudad Real): el objetivo, en esta ocasión, fue acercarnos a la obra del artista tal y como la vemos hoy, expuesta en diferentes museos del mundo que se han convertido en sus “casas”, entre los que destaca la Casa Museo del Greco de Toledo, el Museo del Prado, el Museo Tavera o el Hermitage de San Petersburgo. El acercamiento al último de los museos citados, a diferencia del resto, no se hizo mediante una ponencia, sino a través de la película *El arca rusa*, dirigida por Aleksandr Sokurov en 2002. Con este film, los asistentes al Seminario tuvieron la oportunidad de recorrer el museo del Hermitage -el más grande del mundo, formado por varios edificios imperiales que incluyen el Teatro Hermitage y el Palacio de Invierno de los zares-, de la mano del Marqués de Custine que, sin un orden temporal lógico nos descubre los últimos trescientos años de la Historia de Rusia y nos presenta numerosos cuadros de la pintura universal. Entre ellos, se detiene en Los apóstoles Pedro y Pablo de El Greco, que se utilizamos para reflexionar acerca de las múltiples maneras de mirar un cuadro, en función de la estética, el significado, la procedencia, etc. Ese mismo lienzo, ha sido cedido de manera temporal al Museo de Santa Cruz de Toledo, con motivo de la exposición *El griego de Toledo*. Por tanto, los alumnos

podrán visualizar “en vivo” una obra de arte sobre la que previamente han trabajado, de modo que podrán interactuar con los personajes representados de una manera diferente. En consecuencia, hemos utilizado el cine como herramienta didáctica para la adquisición de competencias transversales y específicas a través de la presentación del film, el visionado y el posterior coloquio, convencidos de que las artes audiovisuales pueden servir para ilustrar un tema, estimular el aprendizaje, la observación crítica, la participación y la capacidad de reflexión y debate.

Finalmente, a fin de poder detectar las fortalezas y debilidades de estos Seminarios, al igual que en las Jornadas de Innovación Docente a las que se aludirá a continuación y para medir los conocimientos previos de los alumnos, hemos elaborado diferentes cuestionarios, anónimos, que repartimos entre los asistentes al comienzo de cada una de estas actividades, con diez preguntas vinculadas a la temática específica de cada una de ellas. Asimismo, al término de los Seminarios y las Jornadas solicitamos a los alumnos una breve memoria de los mismos, con la inclusión de su valoración crítica. Ese material nos sirve como base para poder emitir los correspondientes certificados de asistencia y participación y como medidor para comparar los conocimientos previos reflejados en los cuestionarios y las reflexiones de las memorias, a tener en cuenta en la elaboración del informe final del proyecto.

### 3.2 Jornadas de Innovación Docente: visitas guiadas, viajes de estudios y concurso de carteles

Junto a los Seminarios, otro punto de encuentro que consideramos fundamental para interactuar con los alumnos desde una dimensión más práctica, son las Jornadas de Innovación Docente. Con el objetivo de que los alumnos del Grado de Humanidades y Estudios Sociales de la Facultad de Humanidades de Albacete puedan entrar en contacto con los del Grado de Historia del Arte de la Facultad de Letras de Ciudad Real y viceversa y, de ese modo, se puedan crear equipos interdisciplinares, animamos a los alumnos de ambos Grados, en los que impartimos docencia, a que se desplacen al Campus en el que se celebren para que los resultados sean más enriquecedores, con varios casos en los que así ha sido.

En este sentido, en el marco del proyecto se han celebrado dos actividades de estas características:

a) Jornadas de Innovación Docente *El Greco: perspectivas humanísticas* (celebradas del 4 al 6 de marzo de 2014 en la Facultad de Humanidades del Campus de Albacete). El objetivo principal, en clara sintonía con el título, fue abordar la figura del artista desde los diferentes enfoques que ofrecen las disciplinas presentes en la Facultad, de la mano de reconocidos especialistas de Historia del Arte, Geografía, Historia y Literatura, mediante el uso de diversas herramientas didácticas, entre las que cabe destacar, además de las obras de arte originales y versionadas por artistas modernos, fuentes literarias, grabados, fotografías antiguas y las Tecnologías de la Información Geográfica como medio de acercamiento, estas últimas, a la obra *Vista y plano de Toledo* de El Greco.

**Jornadas de Innovación Docente**  
**"El Greco: perspectivas humanísticas"**

Curso monográfico  
 FACULTAD DE HUMANIDADES DE ALBACETE  
 4, 5 y 6 de marzo de 2014

**Programa**

**Día 4 de marzo (Aula 1.41)**

- 16:00-16:30h. Presentación.
- 16:30-17:15h. D. Miguel Ángel Arnes: "El Retorno del El Greco en Castilla-La Mancha: Ciudad Real".
- 17:15-18:00h. Dña. Sonia Muñoz Caro: "Imago mortis. A propósito del enterrío de El Conde de Orgaz".
- 18:00-18:15h. Descanso.
- 18:15-19:00h. D. Fernando González Moreno: "El Greco y Paravico: un tomo a la Plasti de Cristo".
- 19:00-19:45h. Debate.

**Día 5 de marzo (Salón de Grados)**

- 16:30-17:15h. D. José Antonio Salgado Parraño: "El Greco y La Alcaraz".
- 17:15-18:00h. Dña. Silvia García Arce: "El Greco: espejo: memoria y arte".
- 18:00-18:15h. Descanso.
- 18:15-19:00h. D. Juan Benito Cañadas: "La visión de Toledo y El Greco por Diana y Benet".
- 19:00-19:45h. Debate.

**Día 6 de marzo (Salón de Grados)**

- 16:30-17:15h. D. Juan Antonio García González: "Vista y plano de Toledo. Aproximación desde las tecnologías de la Información Geográfica (TIG)".
- 17:15-18:00h. Descanso.
- 18:00-18:15h. D. Francisco Javier Jover Martí: "El Greco: un recurso para la dinamización del turismo en Toledo".
- 18:15-19:00h. Debate.
- 19:00-19:45h. Cierre.

**Coste de inscripción:**  
 14 € alumnos de la UCLM  
 14 € resto de interesados

**Matriculación:**  
 Del 3 de febrero de 2014 al 31 de enero de 2014.  
 02.02.0001.02.01.000001  
 1 crédito (C. de Innovación)

**Objetivo:**  
 Departamento de Historia del Arte

**Colaboran:**  
 Proyecto de innovación y mejora docente "Musa con  
 Imágenes. El Greco en Castilla-La Mancha" y  
 Unidades de Innovación de Albacete

**División:**  
 Silvia García Arce

**Más información:** [www.uclm.es/innovacion](http://www.uclm.es/innovacion)

Fig. 1. Cartel de las Jornadas de Innovación Docente celebradas en el campus de Albacete.

b) Jornadas de Innovación Docente *El Greco, ayer y hoy* (celebradas del 8 al 10 de abril de 2014 en la Facultad de Letras del Campus de Ciudad Real). El propósito de las mismas fue ofrecer una visión práctica de la obra de El Greco a los alumnos, que habrán de convertirse en protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje a través del coloquio “Los alumnos miran a El Greco, hoy”. Además de las sesiones teóricas, las jornadas incluyeron un viaje de estudios, visita a exposiciones y un concurso de carteles.

a. En primer lugar se visitó la exposición *El Greco después del Greco*, ubicada en el Museo de la Merced de Ciudad Real donde los alumnos tuvieron la ocasión de conocer la obra de uno de los mejores copistas de El Greco en la Edad Contemporánea: el alemán August Bresgen y reflexionar en torno a la idea del original y la copia de El Greco, de la mano de nuestro compañero, D. Miguel Cortés Arrese.

b. Al día siguiente, realizamos un viaje de estudios a Toledo para conocer los llamados “Espacios Greco”, que ofrecen la oportunidad de conocer, *in situ*, obras maestras del candiota en el lugar para el que las ideó y las creó y la exposición El griego de Toledo, situada en el Museo de Santa Cruz que, reúne más de un centenar de obras del artista procedentes de la colección permanente y numerosos museos de todo el mundo.

c. Concurso de carteles: La última sesión de las Jornadas se dedicó a desvelar algunas de las claves de la genialidad de El Greco, las singularidades de su obra, la crítica que recibió por parte de sus contemporáneos y el modo en el que se ve hoy en día, para establecer, a continuación, un coloquio con los alumnos y mirar a El Greco hoy. Para estimular su pensamiento reflexivo y su motivación, y conocer diferentes puntos de vista sobre el mismo tema, cada alumno realizó un cartel con la que consideraban que es la obra maestra del artista y su justificación. Para ello, contaron con el plazo de un mes y, trascurrido ese tiempo, los trabajos fueron expuestos en la Facultad de Letras del Campus de Ciudad Real. Finalmente, todos los participantes en las Jornadas tuvieron la oportunidad de votar los tres mejores trabajos y, los ganadores, se han publicado como material didáctico en el blog del proyecto.

En este sentido, todas las actividades desarrolladas en las Jornadas de Innovación Docente permitieron utilizar el conocimiento directo del patrimonio histórico-artístico del entorno más cercano como recurso pedagógico, a través de visitas guiadas, posibilita la integración transversal de las distintas áreas de conocimiento de los estudios humanísticos y contribuye a la formación integral del alumno que demanda el Espacio Europeo de Educación Superior. Al mismo tiempo, supone una práctica profesionalizante para nuestros futuros graduados, que podrán ejercer su

labor como docentes, investigadores, documentalistas o trabajadores del sector turístico, entre otras salidas profesionales para las que capacitan sus estudios. Y no solo porque pueden poner en práctica lo aprendido en las aulas o a través de las conferencias impartidas en los diferentes Seminarios y Jornadas organizadas dentro del proyecto; también porque se les pide que preparen, bajo la supervisión de los profesores, una parte de la visita para explicarla ellos mismos a los compañeros.

### 3.3 Diseño y montaje de exposición sobre El Greco

Una de las actividades más interesantes que hemos llevado a cabo ha sido el diseño y montaje de una exposición monográfica en torno a la figura y obra de El Greco titulada *El Greco, ab aeterno*. Esta actividad ha sido realizada por los alumnos de la asignatura de Museología y Museografía de 4º de Grado de Humanidades y Estudios Sociales del Campus de Albacete y se contempla como una actividad de evaluación.

Los estudiantes, asesorados por el Profesor D. Fernando González Moreno, han pensado y decidido hasta el último detalle de la muestra: cómo organizarla, qué bloques temáticos introducir, cómo orientar el discurso expositivo, qué elementos museográficos usar (vitrinas, paneles, etc.), qué contenidos y objetos incluir, entre otras cuestiones, además de realizar el montaje de la misma. Igualmente, poniendo de nuevo de manifiesto la importancia del uso de las TIC, se ha generado un perfil de Facebook (El Greco en Humanidades\_AB) donde en las semanas previas a la inauguración se fueron colgando diariamente imágenes de las obras de El Greco con el fin de que la gente las comentase y eligieran sus obras favoritas de manera que las más votadas han sido las que se han incluido en la exposición.

La muestra, que se puede visitar entre el 15 de mayo y el 20 de junio, se sitúa en el vestíbulo de la Facultad de Humanidades de Albacete y se ha organizado en base a cinco ejes temáticos: 1) “Doménikos el candiota” (sobre sus orígenes); 2) “Colore veneciano, disegnoromano” (sobre su estancia en Italia); 3) “El Greco, entre la Corte y Toledo” (sobre su trabajo en España); 4) “El genio consolidado” (sobre la consecución del reconocimiento) y 5) “De la sombra

a la luz” (sobre el olvido y posterior recuperación de su figura en el arte contemporáneo). Además de mostrar reproducciones de las obras, la exposición también cuenta con libros originales como *El Greco* de Manuel B. Cossío (1908) cedidos por la Biblioteca General de la Universidad de Castilla-La Mancha o con reproducciones de espadas del siglo XVI como las recogidas en algunas obras del pintor cretense y que fueron cedidas por la Asociación de Esgrima Antigua Caballeros de Al-basit.

Y está previsto que la exposición, al igual que otras realizadas en cursos académicos anteriores, sea después llevada a algunos institutos de la ciudad y la provincia con el fin de acercar la universidad al mundo de la educación secundaria, donde se encuentran nuestros potenciales alumnos del futuro.



Fig. 2. Panel inicial de la exposición "El Greco, ab aeterno".



Fig. 3. Vista general de la exposición "El Greco, ab aeterno" en el vestíbulo de la Facultad de Humanidades de Albacete.

### 3.4 Herramientas de la web 2.0<sup>8</sup>

Conscientes de la importancia de las nuevas tecnologías en el proceso de enseñanza-aprendizaje y con el fin de desarrollar la competencia del empleo de las TIC en nuestros planes de estudio, hemos optado por implementar como eje vertebrador de nuestro proyecto, dentro de las herramientas de la web 2.0 posibles, un blog y Twitter, con el objetivo de difundir nuestras actividades y avances, así como ofrecer un espacio virtual de intercambio y discusión en relación a la temática de nuestro proyecto, no solo entre profesores y alumnos, sino también abierto al público interesado. Twitter, por sus características, lo utilizamos para difundir la información de nuestras actividades y las novedades de forma instantánea que se puede encontrar, de manera más ampliada, en el blog.

La página principal de nuestro blog *Mirar con imágenes. El Greco en Castilla-La Mancha*, es el apartado de novedades el cual funciona como el verdadero blog ya que los alumnos o cualquiera que lo visite puede dejar su comentario. En esa página de inicio, el usuario puede visualizar el menú principal y acceder a ocho apartados con información sobre los integrantes del proyecto, la información detallada de todas las actividades que llevamos a cabo y que tenemos previsto realizar, fichas didácticas de obras maestras de El Greco situadas en Castilla-La Mancha, recomendaciones de lecturas relacionadas y links de interés.

### 3.5 Informe final

Al término de nuestro proyecto, el 15 de junio de 2014, los integrantes elaboraremos un informe final para evaluar el planteamiento de los objetivos y el desarrollo del mismo, de cara a futuras iniciativas, en



Fig. 4. Pantalla del blog.

base a los siguientes ítems:

- Objetivos propuestos
- Objetivos logrados
- Actuaciones
- Fortalezas
- Debilidades
- Propuestas de mejora
- Discusión

## 4. CONCLUSIONES

Las acciones llevadas a cabo dentro del proyecto corroboran la importancia de crear grupos de trabajo entre el profesorado como medio de intercambio de ideas, propuestas metodológicas dinámicas y prácticas docentes constructivas, con un hilo conductor coherente. Al mismo tiempo, sirven para trabajar en equipo e interactuar con los alumnos, potenciar el aprendizaje autónomo, fomentar su espíritu crítico y motivarles porque, llevar a la práctica los contenidos teóricos, hace que sean conscientes de la utilidad de sus estudios en la sociedad y las salidas profesionales que ofrecen. Igualmente, los contenidos del proyecto han permitido ampliar contenidos que por falta de tiempo

no pueden ser incluidos en las asignaturas al mismo tiempo que han sido tratados desde una perspectiva novedosa con un marcado carácter profesionalizante.

El ingrediente emocional de vivir, sentir, conocer y difundir el patrimonio cultural de su entorno, en este caso la obra de El Greco, les ha hecho sentirse, quizás por primera vez, como verdaderos Historiadores del Arte y Humanistas.

## NOTAS

<sup>1</sup> STORM, Eric. *El descubrimiento de El Greco. Nacionalismo y arte moderno (1860-1914)*. Madrid: Centro de Estudios de Europa Hispánica, 2011.

<sup>2</sup> Para conocer más sobre la vida y obra de El Greco véase: ÁLVAREZ LOPERA, José et al. *El Greco*. Barcelona: Galaxia Gutenberg, 2003; COSSÍO, Manuel Bartolomé. *El Greco*. Madrid: Victoriano Suárez, 1908; MARÍAS FRANCO, Fernando. *El Greco. Historia de un pintor extravagante*. Madrid: Nerea, 2013.

<sup>3</sup> PÉREZ SÁNCHEZ, Alfonso. "El Greco y Toledo". En BOTELLA LLUISÁ, José y FERNÁNDEZ DE MOLINA, Antonio (z.). *Marañón en Toledo (Sobre Elogio y nostalgia de Toledo)*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha, 1999, pág. 119.

<sup>4</sup> CORTÉS ARRESE, Miguel. *El fuego griego. Memoria de El Greco en Castilla-La Mancha*. Toledo: Cuarto Centenario, 2014.

<sup>5</sup> CALAF MASACHS, Roser. *Arte para todos: miradas para enseñar y aprender el patrimonio*. Gijón: Trea, 2003.

<sup>6</sup> MARTÍNEZ-QUINTANA, Lucía y ORTEGA-UMPIÉRREZ, Modesto. "La innovación como espacio fronterizo". En: CASTRO, Ángel y GUILLÉN-RIQUELME, Alejandro (Comps.). *VII Foro sobre Evaluación de la Calidad de la Investigación y de la Educación Superior*. Granada: Asociación Española de Psicología Conductual, 2010.

<sup>7</sup> COBO SUERO, José María. *Interdiscipliniedad y Universidad*. Madrid: Universidad Pontificia de Comillas, 1986; FERNÁNDEZ RÍOS, Luis. "Interdiscipliniedad en la construcción del conocimiento: ¿más allá de Bolonia?". *Innovación Educativa*, 20(2010).

<sup>8</sup> DURÁN MEDINA, José Francisco. "La utilización de edublog en las aulas como dinamizador del proceso de enseñanza-aprendizaje". *Revista de Docencia e Investigación*, 20 (2010); AGUADED GÓMEZ, José Ignacio y LÓPEZ MENESES, Eloy. "La blogosfera educativa. Nuevos espacios universitarios de innovación y forma-

---

ción del profesorado en el contexto europeo”. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 3 (2009), págs. 165-172. Disponible en: [http://www.aufop.com/aufop/uploaded\\_files/articulos/1254437860.pdf](http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1254437860.pdf). Consultado: abril de 2014.

<sup>9</sup> La dirección web del blog es [http://elgrecoclm.blogspot.com/es/](http://elgrecoclm.blogspot.com.es/) y la de Twitter es <https://twitter.com/ElGrecoCLM>.

# ARTE Y PSICOLOGÍA. UNA ACTIVIDAD DIDÁCTICA PARA LA ENSEÑANZA DE LA PINTURA EN ESTUDIOS DE GRADO

**RODOLFO GORDILLO RODRÍGUEZ y CARMEN HIDALGO GIRALT**  
**Universidad a Distancia de Madrid**

## 1. ARTE Y PSICOLOGÍA, UNA PROPUESTA DIDÁCTICA INNOVADORA ADAPTADA A LAS DIRECTRICES DEL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR (EEES)

La adaptación de la universidad española al EEES<sup>1</sup> ha generado profundos cambios estructurales en los procesos de aprendizaje. En el nuevo modelo de educación implantado tras la Declaración de Bolonia (1999), es el alumnado el responsable de su propio aprendizaje, mientras que el docente se encarga de diseñar y poner en práctica las herramientas adecuadas para facilitar la asimilación del conocimiento. En la actualidad, nos encontramos en un momento clave en el que se está produciendo una migración entre un sistema educativo tradicional, centrado en el profesor, y otro, innovador, en el que se fomenta la enseñanza activa, colaborativa y transversal del estudiante.

Por ello, resulta indispensable poner en marcha competencias y metodologías docentes adaptadas a las directrices del nuevo EEES. Varios autores apuntan a las competencias transversales como fundamentales en el nuevo currículo universitario al nacer de la intersección de diferentes disciplinas y resultar básicas en entornos comunicativos y técnicos propios de ámbitos profesionales<sup>2</sup>. El trabajo colaborativo, entendido como la creación de grupos reducidos en los que los estudiantes cooperan conjuntamente para maximizar el aprendizaje de todos<sup>3</sup>, se posiciona como una metodología de aprendizaje idónea para fomentar la adquisición de este tipo de habilidades. El trabajo colaborativo no sólo consiste en el intercambio de información entre los miembros del grupo, un individuo solamente adquiere sus objetivos si el resto de los participantes adquieren el suyo. Se trata, por lo

tanto, de una intervención coordinada para alcanzar unos fines determinados<sup>4</sup>.

Paralelamente a la implantación del EEES, el sistema universitario español ha tenido que hacer frente al rápido desarrollo e implantación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). El uso de las TIC favorece la innovación metodológica, contribuye a la formación digital y mejora la productividad en términos de aprendizaje<sup>5</sup>. El estudiante debe adquirir competencias digitales para poder desenvolverse adecuadamente en un plano profesional y, por su parte, el docente debe incluirlas en sus metodologías de trabajo para generar aprendizajes más innovadores<sup>6</sup>. En los últimos años se ha publicado numerosa bibliografía especializada que confirma los beneficios de incorporar las TIC en los procesos de aprendizaje<sup>7</sup>.

Atendiendo a las nuevas propuestas formativas del EEES, la Universidad a Distancia de Madrid (UDIMA) puso en marcha un proyecto piloto interdepartamental, una actividad innovadora denominada “Arte y Psicología” cuya hipótesis de trabajo se centraba en los beneficios del aprendizaje transversal, colaborativo y digital. Es objetivo de esta comunicación presentar las características principales de dicha propuesta didáctica y comentar los resultados más representativos derivados de su evaluación tras tres años de funcionamiento.

## 2. ARTE Y PSICOLOGÍA, UNA ACTIVIDAD DIDÁCTICA INNOVADORA EN EL CONTEXTO DE UNA INSTITUCIÓN UNIVERSITARIA NO PRESENCIAL

“Arte y Psicología” es una actividad didáctica

innovadora que se desarrolla conjuntamente entre las asignaturas “Movimientos Artísticos y Tendencias Estéticas”, del Grado en Periodismo; y, “Psicología de la Personalidad y las Diferencias Humanas II”, del Grado en Psicología. Se puso en marcha en el curso académico 2011-2012 y, en la actualidad, se está desarrollando su tercera convocatoria.

Tanto el Grado en Periodismo como el Grado en Psicología forman parte de la oferta de títulos oficiales de la UDIMA aprobados por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA). La UDIMA es una institución privada de educación superior no presencial y de carácter internacional cuyo sistema de enseñanza se articula en metodologías “on-line” y “e-learning”. La misión de la UDIMA se articula en *“fomentar y facilitar la formación y el aprendizaje universitario así como la mejora de los modelos educativos a través de la Tecnología de la Información y de las Comunicaciones, mediante el desarrollo de una investigación de excelencia, encaminada al avance del conocimiento, la mejora de la calidad de vida e igualdad de los ciudadanos y la competitividad de las empresas”*<sup>8</sup>.

Todas las asignaturas de la UDIMA, entre las que se incluyen tanto “Movimientos Artísticos y Tendencias Estéticas” como “Psicología de la Personalidad y las Diferencias Humanas II”, se imparten en un entorno virtual a través de “Moodle”, una *“plataforma de gestión de cursos on-line” y gratuita que permite a los educadores crear su propio sitio web privado lleno de cursos dinámicos que extiende el aprendizaje, a cualquier momento y cualquier lugar*<sup>9</sup>. (Ver Figura 1.)

### 2.1. “Movimientos Artísticos y Tendencias Estéticas” y Psicología de la Personalidad y las Diferencias Humanas II”. Presentación y caracterización de las asignaturas

“Movimientos Artísticos y Tendencias Estéticas”, asignatura optativa de 3 ECTS, se oferta entre el segundo y tercer curso del Grado en Periodismo. Esta asignatura aborda el estudio del arte contemporáneo, concretamente desde finales del siglo XIX (vanguardias artísticas) hasta las últimas tendencias y corrientes del siglo XXI más significativas (arte digital, street art, etc.). Se analizan no sólo los principales movimientos artísticos sino también los creadores más representativos



Fig. 1. Aula Virtual UDIMA “Movimientos Artísticos y Tendencias Estéticas”.

de cada uno de ellos (Monet, Picasso, Warhol, etc.) con el objetivo de alcanzar una visión global e integral del arte contemporáneo universal. Con el fin de dotarle de una perspectiva más práctica a la asignatura y, sobre todo, orientarla al mundo profesional, se realizan ejercicios específicos, especialmente comentarios de obras de arte basados en el análisis de obras pictóricas, que permitirán al estudiante, una vez asimilados los conocimientos teóricos, iniciarse en un género literario a medio camino entre el periodismo y la historia del arte, la crítica. Una vez superada esta asignatura, el estudiante adquiere las siguientes competencias:

- Ser capaz de elaborar críticas de arte.
- Ser capaz de analizar y comentar obras de arte relacionadas con la pintura contemporánea.
- Ser capaz de realizar un uso adecuado de las técnicas de comunicación escritas vinculadas al mundo del arte.

“Psicología de la Personalidad y las Diferencias Humanas II” del Grado en Psicología (rama Ciencias Sociales, plan antiguo) es una asignatura básica de 6 ECTS<sup>10</sup> de tercer curso que tiene como objetivo la realización de un recorrido que lleva descubrir, a partir de las teorías y modelos factoriales, los procesos psicológicos que permiten establecer las diferencias entre individuos. En esta asignatura se hace especial hincapié en cómo las bases biológicas, tales como la velocidad de conducción nerviosa, los potenciales evocados, el consumo de energía y la configuración de redes neurales en su interacción con el entorno, afectan a los procesos psicológicos contingentes a la

respuesta propia que experimenta un individuo para su adaptación. En este sentido, resulta imprescindible explorar las principales áreas actuales de aplicación de la investigación en diferencias individuales, sobre todo, las relacionadas con el ámbito educativo, laboral y de la salud que permitirán al estudiante obtener un conocimiento totalmente actualizado de aquellas diferencias encontradas empíricamente entre individuos y que van a marcar todo el desarrollo de su estructura psicológica con la que se enfrentará al mundo. Con la realización de esta asignatura, el estudiante adquiere las siguientes competencias:

- Ser capaz de describir y medir los rasgos de personalidad, así como las principales características en inteligencia que conforman las diferencias entre individuos.

- Conocer las principales técnicas de evaluación psicológica que permitan establecer con mayor fiabilidad y validez las diferencias intra e inter individual.

- Ser capaz de detectar la influencia de la herencia y el ambiente en la diversidad psicológica humana.

## 2.2 Arte y Psicología. Objetivos generales y específicos

El objetivo fundamental de la actividad “Arte y Psicología” consiste en acercar el arte contemporáneo a los estudiantes de los grados en Periodismo y Psicología mediante la utilización de recursos didácticos no tradicionales. Para lograrlo, se proponen los siguientes objetivos específicos:

- Objetivo 1. Fomentar el trabajo colaborativo entre estudiantes de áreas de conocimiento diferentes a través de un aprendizaje transversal.

- Objetivo 2. Acercar el conocimiento de la pintura contemporánea a estudiantes universitarios que cursan grados en cuyos planes de estudio no se incluyen asignaturas obligatorias vinculadas con las artes plásticas.

- Objetivo 3. La utilización de las TIC como

herramientas de trabajo.

## 2.3 Arte y Psicología. Evolución metodológica

La actividad “Arte y Psicología” ha ido evolucionando metodológicamente a lo largo sucesivas convocatorias en función de las observaciones realizadas por los estudiantes y los recursos disponibles sin que por ello se hayan modificado sus objetivos generales y específicos. A continuación, se presenta una descripción de cada uno de los tres periodos incidiendo tanto en la fase de trabajo colaborativo, desarrollado entre los estudiantes de ambos grados, como en las tareas que realizaron de forma independiente.

Durante el curso académico 2011-2012, se puso en marcha la actividad “Arte y Psicología” en ambos grados. Los estudiantes de “Movimientos Artísticos y Tendencias Estéticas” tuvieron que realizar un informe sobre dos obras de Vincent Van Gogh: “Noche Estrellada sobre el Ródano” (1888) y “Noche Estrellada” (1889)<sup>11</sup>. El trabajo se estructuró en tres etapas. En la primera fase, los estudiantes analizaron y comentaron las dos obras del pintor holandés haciendo hincapié en sus diferencias estilísticas más representativas. En la segunda fase, los estudiantes subieron al grupo “Arte y Psicología” de “Linkedin”<sup>12</sup>, creado ex profeso, tres preguntas sobre la personalidad de Van Gogh para que los estudiantes de “Psicología de la Personalidad y las Diferencias Humanas II” respondieran aplicando los conocimientos adquiridos durante la asignatura (Fig. 2). Por último, en la tercera fase, los estudiantes realizaron una crítica de las dos obras pudiendo utilizar para ello todo el material generado durante la actividad.

Los estudiantes de “Psicología de la Personalidad y las Diferencias Humanas II” realizaron una patografía retrospectiva de Van Gogh en dos momentos específicos de su vida que evidencian una clara dicotomía en su personalidad. Para ello, utilizaron datos psicológicos extraídos de bibliografía<sup>13</sup> especializada en el análisis del brote psicótico que experimentó el pintor holandés tras su relación con Gauguin<sup>14</sup>. De esta manera, los estudiantes de psicología detectaron el tipo de personalidad de Van

Gogh expresada en estos dos momentos clave: antes y después de su contacto con Gauguin (Tabla 1).

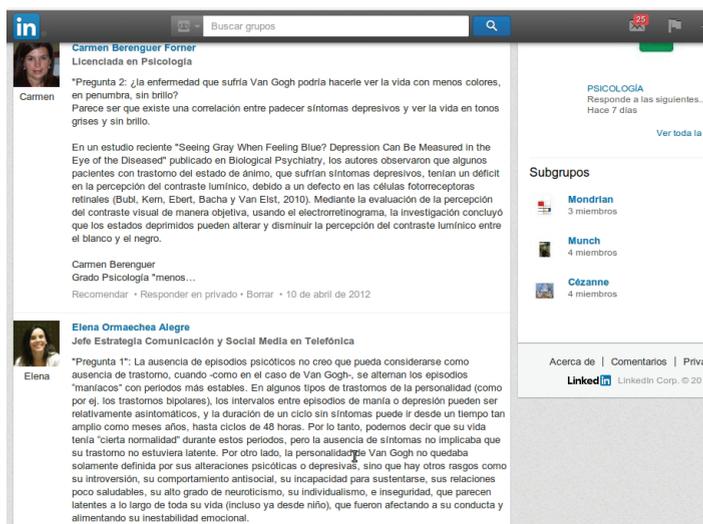


Fig. 2. Ejemplos de preguntas formuladas en “Linkedin”.

Una vez detectada la patografía de Van Gogh los estudiantes de Psicología tenían que establecer dos hipótesis acerca de cómo este cambio de personalidad se veía reflejado en las obras “Noche estrellada sobre el Ródano” y “Noche estrellada”. Ésta última, pintada en junio de 1889, en Saint-Rémy, es una de las pinturas más intrigantes de Van Gogh<sup>15</sup>. El artista, por lo general, tan verbal a la hora de expresar qué quería comunicar con sus obras, nunca reveló el origen de tal escena, tan característica por su cielo transfigurado: *“el fuego que*

*ardía dentro de él, estalló en las alucinaciones de los sentidos que aquí se ha establecido por todo el lienzo de la manera más sorprendente”*<sup>16</sup>. Esta descripción se asocia con el cambio de personalidad de Van Gogh que, según el inventario de personalidad “Big Five”, indica una inestabilidad emocional con la realidad y la coherencia.

En el curso académico 2012-2013, la actividad “Arte y Psicología” se centró en el estudio de un artista español contemporáneo, Mario Sánchez Nevado, especializado en arte digital. Los estudiantes de “Movimientos Artísticos y Tendencias Estéticas” desarrollaron la actividad, como en el caso anterior, en tres etapas diferenciadas. En la primera fase, realizaron un informe sobre la obra del joven pintor contemporáneo. En la segunda fase, se configuraron 10 grupos de trabajo integrados por dos estudiantes de cada grado con el objetivo de que intercambiaran información sobre los aspectos artísticos y psicológicos de Mario Sánchez. En la tercera fase, se puso en marcha el trabajo colaborativo grupal que consistía en la formulación de tres hipótesis que conectaban las características pictóricas del pintor contemporáneo con su rasgos de personalidad y creatividad. Las hipótesis se colgaron en un hilo del grupo de “Linkedin” para su posterior evaluación. (Figura 3)

Los estudiantes de “Psicología Diferencial” analizaron con instrumentos psicométricos el nivel de

	IA-TP	Big Five
<b>Antes Gauguin</b>	Altas puntuaciones en las escalas personalidad inhibida, sensible e impulsiva y bajas puntuaciones en las escalas de personalidad cooperativa y respetuosa.	Altas puntuaciones en <u>neuroticismo</u> y bajas puntuaciones en <u>extraversión</u> , <u>voluntad (responsabilidad)</u> , <u>apertura a la experiencia</u> y <u>amabilidad</u> .
<b>Después Gauguin</b>	Altas puntuaciones en personalidad confiada, convincente, sensible e impulsiva, siendo bajas en cooperativa y respetuosa.	Altas puntuaciones en <u>extraversión</u> , <u>neuroticismo</u> y bajas puntuaciones en <u>neuroticismo</u> , <u>amabilidad</u> , <u>apertura a la experiencia</u> , <u>responsabilidad</u> y <u>extraversión</u> .
<b>Cambios importantes personalidad</b>	Inhibida desaparece, confiada y convincente sube (más seguro de sí mismo) se mantienen impulsividad y sensible	Bipolaridad en <u>extraversión</u> y <u>neuroticismo</u>

Tabla 1. Cambio de personalidad antes y después del episodio psicótico.

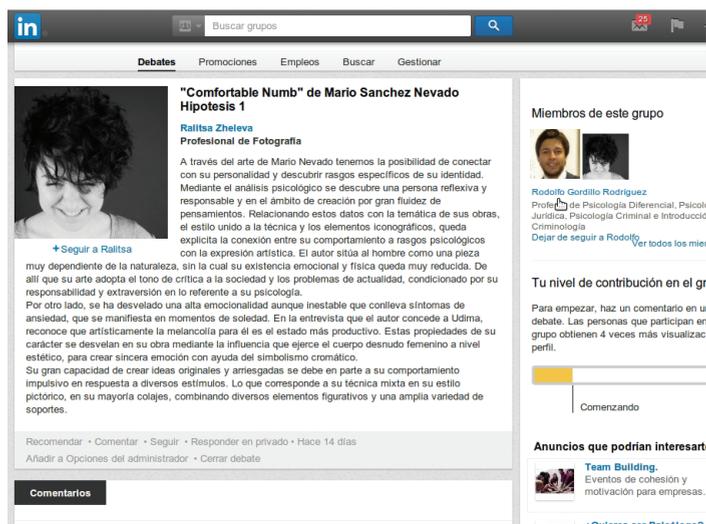


Fig. 3. Hipótesis subidas a “Linkedin”.

creatividad, el tipo de personalidad y estado emocional del artista para posteriormente, junto con los alumnos de periodismo, hipotetizar cómo estas tres variables estudiadas se reflejaban en la expresión artística de Mario Sánchez<sup>17</sup>. En la Tabla 2, se pueden observar los principales resultados del sujeto analizado. (Tabla 2)

Para profundizar en la obra de Mario Sánchez Nevado y que éste verificara in situ las hipótesis planteadas por los estudiantes, se celebraron las I Jornadas de Arte y Psicología. Durante el transcurso



Fig. 4. Flyer I Jornadas Arte y Psicología.

de las mismas, se revisó la trayectoria profesional de Mario Sánchez así como la relación existente entre el arte y la locura y la percepción psicológica de la belleza (Fig. 4).

En el curso académico 2013-2014, se ha desarrollado la última cita de la actividad. En “Movimientos Artísticos y Tendencias Estéticas” se ha seguido la misma estructura que en el curso anterior pero, en este caso, las jornadas han sido sustituidas por la grabación de dos clases virtuales, “Claves sobre personalidad, emoción y creatividad”, impartida por el

Variables Psicológicas	Mario Sánchez Nevado
<b>Personalidad</b>	Es una persona cercana y comprometida al que le gusta trabajar en solitario con una fuerte autocrítica y perfeccionista.
<b>Emoción</b>	Destaca por una alta emocionalidad que utiliza para expresar y traspasar a través de sus obras cómo se siente tanto consigo mismo, como respecto al mundo que le rodea, y donde la sensación pesimista se contrapone con cierto grado de cinismo y manipulación de la realidad, la cual remarca a través de detalles especiales que equilibran y ponen el contrapunto a su visión de la realidad.
<b>Creatividad</b>	Destaca por la gran fluidez de pensamientos que utiliza para crear y desarrollar un elevado número de elementos que combina gracias a su capacidad para crear narrativas originales, donde destaca el significado que tanto de manera unitaria como global juegan todos y cada uno de los elementos que conforman cada una de sus obras.
<b>Conclusiones</b>	En definitiva, Mario Sánchez Nevado es un artista que destaca por ser muy creativo, sensible y perfeccionista capaz de crear obras llenas de detalles con las que expresa de forma muy original una narración, a veces cínica otras hostil, de la realidad.

Tabla 2. Variables psicológicas de Mario Sánchez Nevado.

profesor Rodolfo Gordillo, y “Claves para la introducción al arte digital”, desarrollada por la profesora Carmen Hidalgo, así como por una entrevista realizada a Mario Sánchez Nevado. Los vídeos se encuentran disponibles en la Aulas Virtuales de ambas asignaturas así como en el “Canal You Tube” de la UDIMA’.

Los estudiantes de “Psicología Diferencial”, dada la complicación que les suponía trabajar e interpretar los datos reales sacados de instrumentos psicométricos y teniendo en cuenta que cualquier error invalida una ulterior conclusión fiable, realizaron la actividad dividida en tres partes, dos de las cuales englobaban la totalidad del informe psicológico realizado a Mario Sánchez. La primera parte era una lección (4 puntos) de 40 preguntas con 3 alternativas de respuesta, siendo una la correcta y sin límite para realizarla. Esto suponía que, al completar la lección, tenían todos los datos disponibles para poder realizar una conclusión fiable. Dicha conclusión era la segunda parte de la actividad, la cual tenían que subir a un buzón para su corrección (3 puntos). Con los datos obtenidos trabajaron conjuntamente con los estudiantes de Periodismo desarrollando hipótesis acerca de cómo las variables psicológicas medidas eran expresadas de manera artística en la obra de Mario Sánchez. La conclusión, subida a “Linkedin” se puntuaba sobre tres.

### 3. EVALUACIÓN DE LOS OBJETIVOS GENERALES Y ESPECÍFICOS DE LA ACTIVIDAD DIDÁCTICA “ARTE Y PSICOLOGÍA”

Para evaluar los objetivos de “Arte y Psicología”, se ha realizado una encuesta entre los estudiantes que participaron en la actividad en el curso 2013-2014. Aunque, sólo 6 de los 12 estudiantes respondieron al cuestionario de evaluación, las ideas apuntadas permiten obtener una visión global del resultado de la actividad y verificar el cumplimiento de los objetivos generales y específico planteados en el apartado “2.2. Arte y Psicología. Objetivos generales y específicos”.

En lo que se refiere al objetivo 1, fomentar el trabajo colaborativo entre estudiantes de áreas de conocimiento diferentes a través de un aprendizaje transversal, los datos revelan los siguientes resultados:

- El 66% de los estudiantes consideran “bastante enriquecedor” la colaboración con estudiantes procedentes de otros grados. El 33,3% lo consideran “algo enriquecedor”.

- El 66% opinan que la actividad “Arte y Psicología” les ha facilitado una mejor asimilación de

**Arte y Psicología**

1. Según el Anexo 3 en el que se indican las correlaciones entre el cuestionario de personalidad IA-TP y el Big Five de Costa y Mc Crae, la escala de personalidad del IA-TP para varones "Introvertida" tiene el siguiente tipo de correlación con el Big Five:

- positivo con amabilidad; y negativo con apertura a la experiencia y responsabilidad
- positivo con amabilidad; y negativo con extraversión y responsabilidad
- positivo con neuroticismo; y negativo con extraversión y responsabilidad

Ha completado el 3% de la lección

**3%**

Fig. 5. Ejercicio Lección realizado en la asignatura “Psicología Diferencial”.

los conocimientos frente a actividades de aprendizaje con planteamientos didácticos más clásicos. Un 33,3% consideran que esta actividad no les ha facilitado el aprendizaje.

-El 83,3% volvería a participar en actividades grupales frente a un 16,6% que no.

Respecto al objetivo 2, acercar el conocimiento de la pintura contemporánea a estudiantes universitarios que cursan grados en cuyos planes de estudio no se incluyen asignaturas obligatorias vinculadas con las artes plásticas, los datos arrojan los siguientes resultados:

- El 66% de los encuestados manifestaron tener “algún conocimiento” de arte contemporáneo antes de realizar la actividad. Un 33,3% no tenían “ningún conocimiento”.

- El 100% consideran que han ampliado sus conocimientos sobre arte contemporáneo tras la realización de “Arte y Psicología”.

- El 50% indicaron tener un conocimiento “bastante profundo” de la obra de Mario Sánchez tras la realización de la actividad. El 50% restante apuntaron haber adquirido un conocimiento “algo profundo”.

En cuanto al objetivo 3, la utilización de las TIC como herramientas de trabajo, los estudiantes ofrecieron las siguientes respuestas:

- El 50% de los estudiantes no eran usuarios de “Linkedin” frente al 50% que sí.

- Al 83,3% de los estudiantes no le resultó útil la herramienta Linkedin. Al 16,6% sí.

- El 83,3% no incrementaron el uso de “Linkedin” tras la realización de la actividad “Arte y Psicología”. El 16,6%, lo incrementaron.

Teniendo en cuenta estos resultados, se puede concluir que los estudiantes valoran positivamente el trabajo colaborativo, no sólo porque intercambian conocimientos con estudiantes de otros grados sino porque, además este tipo de actividades facilitan el

aprendizaje. De hecho, un alto porcentaje volverían a participar en propuestas similares. Los resultados también evidencian que los estudiantes consideran haber aumentado su conocimiento sobre el arte contemporáneo y la propia obra de Mario Sánchez. La valoración negativa de la actividad proviene de la herramienta “Linkedin”, los estudiantes no la consideran operativa. Esta apreciación se tendrá en cuenta en futuras convocatorias.

#### 4. CONCLUSIONES

El desarrollo de una actividad colaborativa y transversal como “Arte y Psicología” fortalece el aprendizaje del estudiante al potenciar el intercambio de conocimientos teóricos y técnicos entre el alumnado de grados diferentes. Su metodología, que supera los límites de propuestas docentes tradicionales, la convierten en una actividad didáctica innovadora valorada muy positivamente. La implementación de las TIC en el aula, en este caso mediante el uso de una red social de carácter profesional como es “Linkedin”, supone una excelente oportunidad para que los estudiantes adquieran competencias digitales que puedan aplicar en un entorno de trabajo real. Todas estas apreciaciones, resumidas en aprendizaje transversal, colaborativo y digital, convierten a “Arte y Psicología” en una actividad didáctica adecuada para su desarrollo en el marco del EEES (Tabla 3).

A la hora de implementar una actividad de estas características, hay que tener en cuenta determinadas debilidades y amenazas (Tabla 3). En primer lugar, los resultados de aprendizaje están condicionados a la responsabilidad de propio estudiante. Si un estudiante no colabora en el trabajo grupal, la actividad reduce su efectividad. Por otro lado, el nivel de formación inicial en TIC de los estudiantes es otro factor determinante. Un participante con un conocimiento bajo puede llegar a abandonar la actividad grupal, resulta indispensable generar grupos equilibrados y motivados. Otro factor a tener en cuenta en el diseño y elaboración de la actividad es su alto consumo de recursos materiales. Antes de ponerla en marcha es necesario analizar objetivamente su viabilidad.

Debilidades	Amenazas
<ul style="list-style-type: none"> <li>● Resultados del aprendizaje condicionados a la responsabilidad del estudiante.</li> <li>● Nivel inicial de formación en TIC de los estudiantes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Recursos disponibles en términos materiales y de tiempo.</li> </ul>
Fortalezas	Oportunidades
<ul style="list-style-type: none"> <li>● Facilita el aprendizaje.</li> <li>● Intercambio de conocimientos teóricos y técnicos entre grados diferentes.</li> <li>● Actividad didáctica innovadora.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Utilización de las TIC.</li> <li>● Adquisición de competencias enfocadas al mundo profesional.</li> </ul>

Tabla 3. Análisis de “Arte y Psicología”.

## NOTAS

<sup>1</sup> UNIÓN EUROPEA, “Documentación”, Espacio Europeo de Educación Superior, [Fecha de consulta: 20/04/2014]. <http://www.eees.es/es/documentacion>

<sup>2</sup> ECHAZARRETA, Carmen; PRADOS, Ferrán; POCH, Jordi [et al.] “La competencia -El trabajo colaborativo-: una oportunidad para incorporar las TIC en la didáctica universitaria. Descripción de la experiencia con la plataforma ACME (UdG)”. *UOC Papers* (Barcelona), 8 (2009) [Fecha de consulta: 20/04/2014]. <[http://www.uoc.edu/uocpapers/8/dt/esp/echazarreta\\_prados\\_poch\\_soler.pdf](http://www.uoc.edu/uocpapers/8/dt/esp/echazarreta_prados_poch_soler.pdf)>

<sup>3</sup> MARCELO, Carlos, MAYOR Cristina y GALLEGU, Beatriz “Innovación educativa en España desde el punto de vista de sus protagonistas”. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, (Granada) 14 (1) (2010), págs. 113-134 [Fecha de consulta: 20/04/2014]. <http://www.ugr.es/~recfpro/rev141ART6.pdf>

<sup>4</sup> OVEJERO, Anastasio. *El aprendizaje cooperativo: Una alternativa a la enseñanza tradicional*. Barcelona: Editorial P.P.U

<sup>5</sup> MARQUÉS, Pere. “Impacto de las TICs en Educación: funciones y limitaciones”. *Revista de investigación 3Ciencias*, (Alcoy) 3 (2013), págs. 1-15 [Fecha de consulta: 20/04/2014]. <http://www.3ciencias.com/wp-content/uploads/2013/01/impacto-de-las-tic.pdf>

<sup>6</sup> ESTEBAN Prudencia, YUSTE Rocío, CUBO Sixto y LUCERO Manuel, “Buenas prácticas en el desarrollo de trabajo colaborativo en materias TIC aplicadas a la educación”. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, (Granada) 15 (2011), págs. 179-194, Granada, [Fecha de consulta: 20/04/2014]. <http://www.ugr.es/~recfpro/rev151ART13.pdf>

<sup>7</sup> CARRIÓ Diana e HIDALGO, Carmen. “Mi espacio del arte y Movimientos artísticos y tendencias estéticas. Dos blogs para la enseñanza de la Historia del Arte” En: *Innovación Metodológica y Docente en Historia, Arte y Geografía*, Santiago de Compostela: Editorial: Universidad Santiago de Compostela, 2011, pág. 1266; CARRIÓ Diana, FERNÁNDEZ, Carolina e HIDALGO, Carma. “Social-learning a través de Elluminate en la UDIMA: tres experiencias en los grados de Periodismo, Historia y Turismo”. *RELADA-Revista Electrónica de ADA-Madrid*, (Madrid), 5 (3), (2011), págs. 210-221 [Fecha de consulta: 20/04/2014]. <http://polired.upm.es/index.php/relada/article/view/1383/1386>.

<sup>8</sup> UDIMA, “Misión y Visión Udima”, UDIMA, [Fecha de consulta: 20/04/2014]. <http://www.udima.es/es/vision-mision-udima.html>

<sup>9</sup> MOODLE, “Acerca de Moodle”, Moodle, [Fecha de consulta: 20/04/2014]. [http://docs.moodle.org/27/en/About\\_Moodle](http://docs.moodle.org/27/en/About_Moodle)

<sup>10</sup> En el curso académico 2012-2013, se realizó un cambio de plan de estudios para incorporar el Grado en Psicología a la rama de las Ciencias de la Salud. En el nuevo grado, esta asignatura ha pasado a denominarse “Psicología Diferencial” y tener un carácter optativo. Se oferta en la mención de “Psicología de la Salud”.

<sup>11</sup> Estas dos obras se seleccionaron para analizar los cambios estéticos y de personalidad del pintor holandés antes y después del episodio psicótico ocurrido el 23 de diciembre de 1888 y que derivó en el corte del lóbulo de su oreja.

<sup>12</sup> <http://www.linkedin.com/groups/Arte-Psicolog%C3%ADa-4271982>

<sup>13</sup> HEERLEIN, Andrés. “Patografía de Vincent van Gogh”. *Casos Clínicos de Psiquiatría*, 2 (1), 2000, págs. 32-41.

<sup>14</sup> El instrumento de evaluación utilizado fue el inventario de adjetivos para la evaluación de los trastornos de personalidad (IA-TP) que permite, en base a la detección de adjetivos calificativos, explorar la personalidad de un individuo estableciendo correlaciones con uno de los inventarios de personalidad más utilizados en la actualidad, el “Big Five” de Costa y McCrae.

<sup>15</sup> BLUMER, D. “The illness of Vincent Van Gogh”. *Am J Psychiatry*, 159 (4), 2000, págs. 519-526.

<sup>16</sup> TRALBAUT, M. E. *Vincent van Gogh*. Switzerland: Edita. (1969).

<sup>17</sup> Para profundizar en el conocimiento de la creatividad se utilizó un artículo de Fernández y Peralta “Estudio de tres modelos de creatividad: criterios para la identificación de la producción creativa” para a continuación medir la creatividad utilizando el cuestionario denominado “Prueba de Imaginación Creativa para Adultos; PIC-A” donde se miden aspectos como el pensamiento divergente, la fluidez, la flexibilidad, la originalidad narrativa, la elaboración y los detalles especiales. Respecto a la exploración de la personalidad y grado de expresión de la emoción del artista se utilizó el inventario de adjetivos para los trastornos de personalidad (IA-TP) y su correspondencia con el “Big Five”, así como el cuestionario de 90 síntomas (SCL-90-R) que permite establecer el grado de depresión, ansiedad, hostilidad, sensibilidad interpersonal, miedos y obsesión.

<sup>18</sup> Tres estudiantes pertenecía al Grado en Periodismo y 3 al Grado en Psicología.



# VISIÓN SERIADA Y FOTOGRAFÍA ESTEREOSCÓPICA: ESTUDIO INTERDISCIPLINAR DEL PATRIMONIO ARQUITECTÓNICO DE GRANADA

ESTEBAN JOSÉ RIVAS LÓPEZ y JOSÉ JUAN CASTRO TORRES  
 Universidad de Granada

## 1. LA TÉCNICA DE LA VISIÓN SERIADA DE GORDON CULLEN

Dentro de la formación del Arquitecto, se presenta imprescindible el dominio de la destreza del Análisis Visual de la ciudad, y por ende, de su patrimonio arquitectónico. Para ello, dentro del contexto de la asignatura Análisis de Formas Arquitectónicas I de los estudios de Grado en Arquitectura de la Universidad de Granada, se invita a los alumnos a participar en una propuesta docente apoyada en esencia sobre el método de la «primacía de hacer», es decir, el aprehender haciendo, poniendo en práctica continuamente los conocimientos adquiridos.

En concreto, se enseña a realizar una aproximación al estudio de la arquitectura en el contexto de las ciudades a través del trabajo con las diversas herramientas gráficas del Análisis Arquitectónico, esto es, «el conjunto de técnicas que nos permiten acercarnos al hecho arquitectónico y revelar sus elementos constitutivos». Entre ellas se encuentra la técnica de la Visión Seriado propuesta por Gordon Cullen, urbanista británico de mediados del siglo XX conocido sobre todo por la contribución que supuso su obra *El Paisaje Urbano*. En ella trata sobre lo que él mismo denominaría como el «arte de la relación» entre los diferentes componentes de la imagen de la ciudad. Pero, ¿en qué consiste esto exactamente? El propio Cullen lo explica en su obra como sigue<sup>3</sup>:

*“Una casa, un edificio del género que sea, que se alza aislado en medio del campo, podrá ser considerado como una obra arquitectónica más o menos agradable a la vista, pero pongamos media docena de edificios uno junto a otro y comprobaremos que es posible la existencia de otro arte, perfectamente distinto del de la arquitectura misma. En el conjunto de edificaciones se hallan presentes*

*varios elementos cuya realidad es prácticamente distinta de los de la arquitectura e imposibles de encontrar en un edificio aislado. Podemos dar un paseo a lo largo de las edificaciones y al dar vuelta a una esquina tal vez aparezca ante nosotros, súbitamente otro u otros edificios cuya presencia no esperábamos. Su visión puede llegar a sorprendernos, incluso a asombrarnos (reacción generada por la composición del grupo de edificaciones y no por un edificio aislado). Supongamos también que los edificios han sido construidos y agrupados de forma que se pueda andar, pasear entre ellos. Entonces, el espacio que se ha dejado entre uno y otro parece como si tuviera vida propia, una vida completamente aparte de la de los edificios que lo limitan, y la relación del paseante será decirse: “Estoy en él” o “estoy entrando en él[...]”.*

En realidad existe un arte de la relación, del mismo modo que existe un arte de la arquitectura. Su finalidad consiste en estudiar todos los elementos que constituyen el conjunto: edificios, árboles, paisaje, agua, tráfico, señalizaciones, etc. y ensamblarlos, entretejerlos de forma tal que se desencadene el drama. Para una ciudad, su ambiente, sus circunstancias, constituyen un auténtico acontecimiento dramático.

La siguiente pregunta que nos hemos de hacer entonces es, cómo estudiar dicho «arte de la relación» para llegar a entender el verdadero funcionamiento de la arquitectura de nuestras ciudades y, en consecuencia, aprender a trabajar con ella. En esencia, el secreto no radica en establecer normativas absolutas sobre el aspecto y configuración de las urbes, acontecimiento al que, desafortunadamente, estamos demasiado acostumbrados. Lo importante es algo mucho más modesto; se trata simplemente de operar dentro de ciertas tolerancias, volviendo nuestras miradas a otros

valores<sup>4</sup>. Pero, ¿a qué valores nos referimos? Según el maestro Cullen, el quid de la cuestión está en algo mucho más próximo al ser humano, en nuestra forma de ver, en nuestra mirada, en este caso la del arquitecto<sup>5</sup>:

*“Debemos preocuparnos por la facultad de ver, porque es precisamente por medio de la vista por la que podremos formarnos una idea del conjunto. [...] De hecho, la visión no resulta solamente útil, sino que, además, tiene la virtud de evocar nuestros recuerdos y experiencias, todas aquellas emociones íntimas que tienen el poder de conturbar la mente en cuanto se manifiestan. Es este exceso de visión lo que importa, puesto que, cuando el ambiente está a punto de provocar una reacción emocional con o sin la intervención de nuestra voluntad, nos interesa comprender los tres caminos por los que ello tiene lugar.”*

Esos tres caminos a los que Cullen se refiere son Lugar, Contenido, y fundamentalmente, Óptica. Así, centrémonos por lo tanto en la consideración de la emoción Óptica. Ésta se refiere a que «en los paseos a pie por una ciudad, a paso uniforme, los escenarios ciudadanos se nos revelan, por regla general, en forma de series fragmentadas o, por decirlo de otro modo, en forma de revelaciones fragmentadas<sup>6</sup>.» Pues bien, eso es exactamente lo que denominamos como Visión Seriada, concepto que entendido como técnica de análisis consiste en el entendimiento en un esquema gráfico sintético, de que la experiencia del caminar por las ciudades -y por lo tanto de su proyecto-, no es más que el compromiso entre lo que estamos viendo en un momento determinado y lo que esperamos ver. Esas son las dos caras de la experiencia emocional de la ciudad<sup>7</sup>. Por lo tanto, «aunque desde el punto de vista cívico la ciudad pueda suponerse como una unidad, desde nuestra propia contemplación hemos de analizarla siempre partiendo de dos momentos: la visión existente y la visión que se aparece<sup>8</sup>», o lo que es lo mismo, el «aquí» y el «allí», puesto que «uno no es posible sin otro, y que los más exitosos panoramas urbanos se crearon con una muy hábil relación entre ambos<sup>9</sup>.»

De este modo, lo que la Visión Seriada nos supone es una maravillosa herramienta que nos permite tanto planear como analizar nuestras ciudades,

nuestro patrimonio urbano, desde el punto de vista de una persona de carne y hueso en movimiento por sus calles. En la práctica, esta técnica que define el paisaje urbano como un conjunto de espacios relacionados<sup>10</sup>, se desarrolla mediante la realización de una serie de visiones arquitectónicas encadenadas a lo largo de un itinerario urbano -tradicionalmente apuntes dibujados a mano alzada-, que considerados en suma serán los fotogramas de la película que nos permitirán entender dicho paisaje urbano con características únicas, de manera que el conjunto de fotogramas se convierten en una representación gráfica virtual de la experiencia plástica real, del viaje a través de aglomeraciones y vacíos, de la secuencia de explosiones y encierros, de expansiones y represiones que se producen al caminar por la ciudad.

Así, en el desarrollo de la técnica de la Visión Seriada tradicional, cada momento singular del recorrido, iluminado por una serie de súbitos contrastes que producen un impacto en la retina y que dan vida al plano, debe ser representado en un dibujo a mano alzada -o lo que en arquitectura acordamos en llamar un apunte arquitectónico-, que representará los cambios y contrastes que se producen en el carácter del paisaje urbano y que, por tanto, una persona experimentará cuando se mueva por dicho itinerario de la ciudad<sup>11</sup>. A esto se le sumará necesariamente un dibujo en planta del área concreta de la ciudad que contenga el itinerario recorrido, sobre el que se señalarán tanto el trayecto como los puntos de vista de los diferentes bocetos que componen el estudio espacial. Así se aprecia en el ejemplo dibujado por el propio Cullen que se acompaña, donde cabe destacar cómo «la más ligera desviación en el alineamiento y la mínima variación en la proyección del plano, dan lugar a un efecto desproporcionado al ser trasladados a la tercera dimensión<sup>12</sup>.»; de ahí la potencialidad de esta herramienta.(Ver Fig.1.)

## **2. LA LLEGADA DE LA FOTOGRAFÍA ESTEREOSCÓPICA**

La fotografía estereoscópica o tridimensional es una técnica que se descubrió en un momento coincidente con la invención de la fotografía, pero a pesar de ello, no ha sido hasta hace pocos años cuando su uso se ha extendido gracias a los avances de la

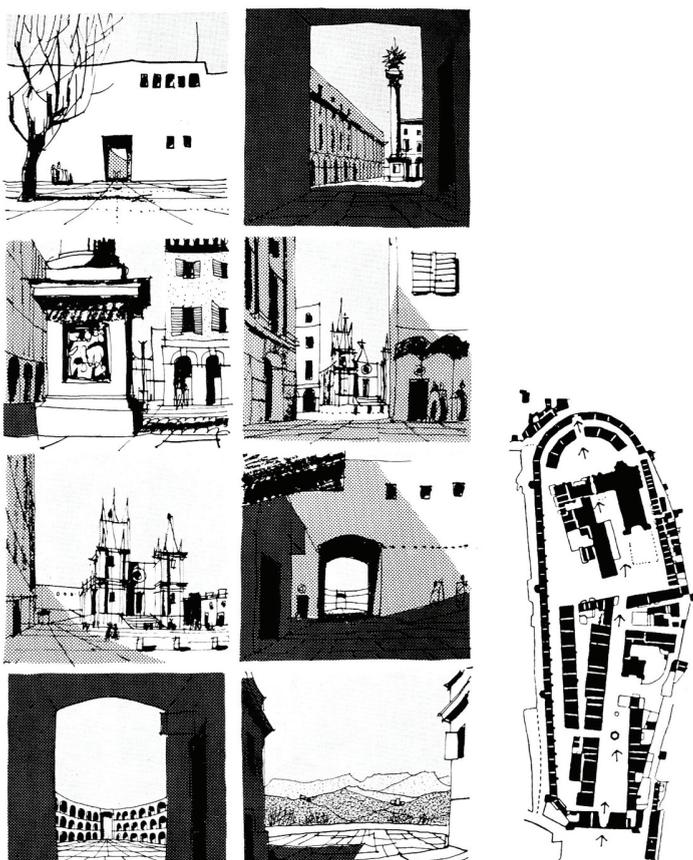


Fig. 1. Gordon Cullen. Ejemplo de Visión Seriado. 1974. (Cullen 1981, pág.17).

tecnología. A nivel metodológico consiste en realizar dos fotografías de una misma escena o referente desde perspectivas ligeramente desplazadas en su punto de vista en la dirección del eje horizontal.

Este tipo de fotografía se suelen presentar al observador para su percepción tridimensional mediante un par estereoscópico o un anaglifo.

En el par estereoscópico, se presentan ambas imágenes una junto a la otra y, mediante la ayuda de un estereoscopio (ya sea de espejos, de lentes o combinado), el observador percibirá con el ojo izquierdo la fotografía desde una perspectiva, y con el ojo derecho la otra perspectiva, que sería justamente la desplazada ligeramente hacia la derecha, con respecto a la primera.

En el anaglifo, cada una de las imágenes del par se presentará en una capa de color complementario al de la otra imagen del par, normalmente rojo y verde (aunque también rojo y azul o rojo y cian), superponiéndose ambas imágenes con una disparidad

de perspectivas que, a simple vista, se puede notar. Tras el montaje del anaglifo, para que el observador pueda visualizarlo en tres dimensiones, éste necesitará de unas gafas con filtros de colores complementarios a las correspondientes imágenes del par estereoscópico a observar con cada ojo.

El resultado de todo este proceso es una fotografía de carácter tridimensional, que nos proporcionará una información adicional de profundidad y volumen con respecto a una fotografía convencional -de carácter bidimensional-, así como también una percepción mucho más real de la escena, aspectos más que interesantes a los efectos que en este texto estamos tratando.

### 3. LA NUEVA TÉCNICA DE LA VISIÓN SERIADA ESTEREOSCÓPICA

Con todo lo anterior, la propuesta que presentamos en este trabajo consiste en crear una colaboración interdisciplinar entre la Arquitectura y la Óptica, haciendo que la teoría arquitectónica del Análisis Visual de la ciudad se nutra de las ventajas que presenta la fotografía tridimensional.

Se trata pues de incorporar al desarrollo de la técnica tradicional de la Visión Seriado de Cullen, la técnica de la fotografía estereoscópica, creando una simbiosis que enriquezca el método de análisis arquitectónico tradicional, y a la vez, de sentido de aplicación en nuevas áreas de conocimiento a la técnica de la estereoscopia.

De este modo, de la innovación e interdisciplinariedad nace una nueva técnica de trabajo para el Análisis Visual de la ciudad, que hemos acordado en denominar como Visión Seriado Estereoscópica. En esencia, consiste en realizar desde cada punto del itinerario urbano analizado, no un apunte a mano alzada, sino una fotografía en tres dimensiones -par estereoscópico- que a posteriori nos aportará información adicional a la ofrecida por la Visión Seriado convencional. Se trata en esencia de datos relacionados con las variables físicas dimensionales constitutivas del ámbito urbano analizado, y con la variable textura-color.

Así, la técnica de la Visión Seriado Estereoscópica supone todo un nuevo abanico de posibilidades a nivel de análisis y proyecto para el Arquitecto. Esto es así, puesto que la recreación de la visión del paseante al recorrer un determinado itinerario del paisaje urbano -objetivo principal de la Visión Seriado de Cullen-, se hace ahora mucho más fidedigna a la experimentada en la realidad, al dar al investigador la posibilidad de poder observar y analizar en tres dimensiones las visiones o fotogramas captados durante el recorrido urbano.

No obstante, aunque ya se ha hecho constar de algún modo, debemos aclarar que la aparición de esta nueva técnica no debe suponer el olvido de la tradicional; lo que aquí se propone es la posibilidad del trabajo paralelo y complementario con ambas, pues cada una de ellas nos ofrece unas ventajas que la otra no puede suplir. Tengamos en cuenta que los apuntes dibujados a mano alzada de la Visión Seriado de Cullen, nos ofrecen una información más depurada que la fotografía, ofreciéndonos datos muy sintéticos acerca de los volúmenes y las variables energéticas generadoras de los espacios estudiados. Esto es muy interesante para el trabajo del arquitecto, cuyo método de trabajo está además plenamente fundamentado en el uso de la herramienta gráfica. Por lo tanto, entendemos que el secreto del éxito está en la conjugación de ambas técnicas, esto es: Visión Seriado de Cullen más Visión Seriado Estereoscópica.

#### **4. LA PUESTA A PRUEBA DEL MÉTODO: UNA EXPERIENCIA PILOTO**

La nueva técnica de estudio de la imagen de la ciudad aquí relatada, fue puesta a prueba durante el desarrollo del Proyecto de Innovación Docente de la Universidad de Granada de código 13-38 y titulado 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, cuya primera fase se celebró exitosamente durante el primer semestre del Curso Académico 2013-2014.

En dicho proyecto se realizaron diversas actividades encaminadas a mejorar el proceso de

aprendizaje del alumnado y desarrollar sus habilidades de trabajo en equipo, no sólo con compañeros de asignatura y/o titulación sino también con compañeros de otras titulaciones (Grado en Arquitectura, Grado en Derecho, Grado en Historia del Arte y Grado en Óptica y Optometría), con objeto de favorecer la interacción interdisciplinar.

El método de trabajo se apoyó en la creación inicial de varios grupos interdisciplinares 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. De este modo, se llevó a cabo el análisis de un total de ocho referentes arquitectónicos usando como nexo de unión de todas las disciplinas la fotografía tridimensional: Casa de los Tiros, Palacios Nazaríes de la Alhambra, Puertas de la Alhambra, Palacio de Carlos V, Capilla Real, Real Audiencia y Chancillería, Plaza Bib-Rambla y Palacio de la Madraza<sup>13</sup>.

Entre las diversas actividades que se realizaron, se planteó a los alumnos de los diferentes grupos interdisciplinares, el estudio del referente asignado a su grupo empleando paralelamente las técnicas de la Visión Seriado de Cullen y de la nueva Visión Seriado Estereoscópica, con objeto de poder comparar posteriormente los resultados obtenidos. En concreto, el enunciado de trabajo que se proporcionó fue el siguiente:

Se profundizará en el análisis visual del referente arquitectónico objeto de estudio y del paisaje urbano que contextualiza al mismo. Para ello, los alumnos se apoyarán en el método de la «primacía de hacer», es decir el aprehender haciendo, poniendo en práctica los conocimientos adquiridos en el desarrollo de la asignatura Análisis de Formas Arquitectónicas I, y transmitiéndolos a su vez al resto de compañeros del grupo interdisciplinar de trabajo.

En primer lugar se realizará una aproximación a la arquitectura a estudiar a través del trabajo con la técnica de la Visión Seriado propuesta por Gordon

Cullen. Los alumnos propondrán un itinerario urbano de aproximación al bien estudiado como soporte para una serie de cuatro a seis visiones encadenadas, que concluirá en el ámbito urbano en el que se inserta objeto arquitectónico a estudiar. Desde cada uno de los puntos escogidos para las diferentes vistas, se realizará un apunte arquitectónico (a lápiz grafito, plumilla o rotulador, con texturas y sombras). Posteriormente se repetirá el proceso tomando desde los mismos puntos de vista que fueron hechos los apuntes, una serie de fotografías tridimensionales, constituyendo lo que denominaremos como una Visión Seriada Estereoscópica. Finalmente, se deberán comparar los resultados obtenidos, indicando los alumnos, a su juicio, qué tipo de información proporciona cada una de las técnicas empleadas.

Sin mayor dilación, se acompañan a continuación los resultados de esta experiencia piloto en relación a uno de los referentes arquitectónicos estudiados: el Palacio de la Madraza. Se muestran los apuntes de la Visión Seriada de Cullen y los anaglifos de la Visión Seriada Estereoscópica, realizados por los alumnos del grupo interdisciplinar encargado de estudiar dicho edificio.

Creemos que las imágenes obtenidas hablan por sí solas, ratificando lo expuesto con anterioridad. Se constituye de este modo un nuevo Análisis Visual de la ciudad mucho más fidedigno, sin duda, herramienta necesaria en el estudio de las urbes del siglo XXI<sup>14</sup>.

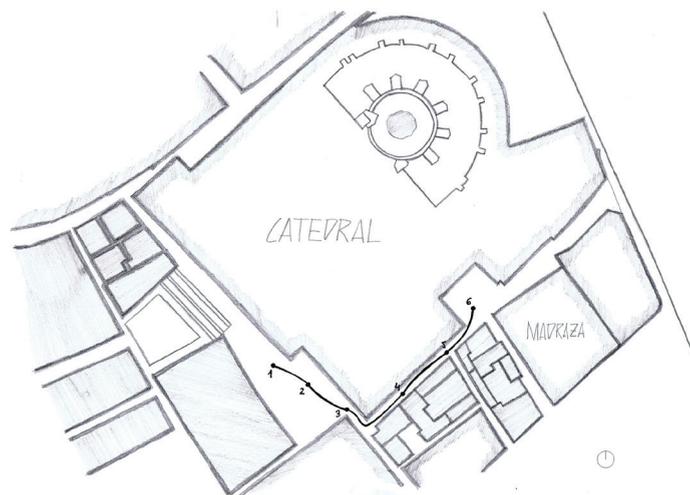


Fig. 2. Laura del Moral Carrascosa. Palacio de la Madraza: Itinerario de la Visión Seriada de Cullen y de la Visión Seriada Estereoscópica. 2014. PID UGR 13-38.



Fig. 3. Laura del Moral Carrascosa y Patricia Prados Pérez. Palacio de la Madraza: apuntes de la Visión Seriada de Cullen. 2014. PID UGR 13-38.

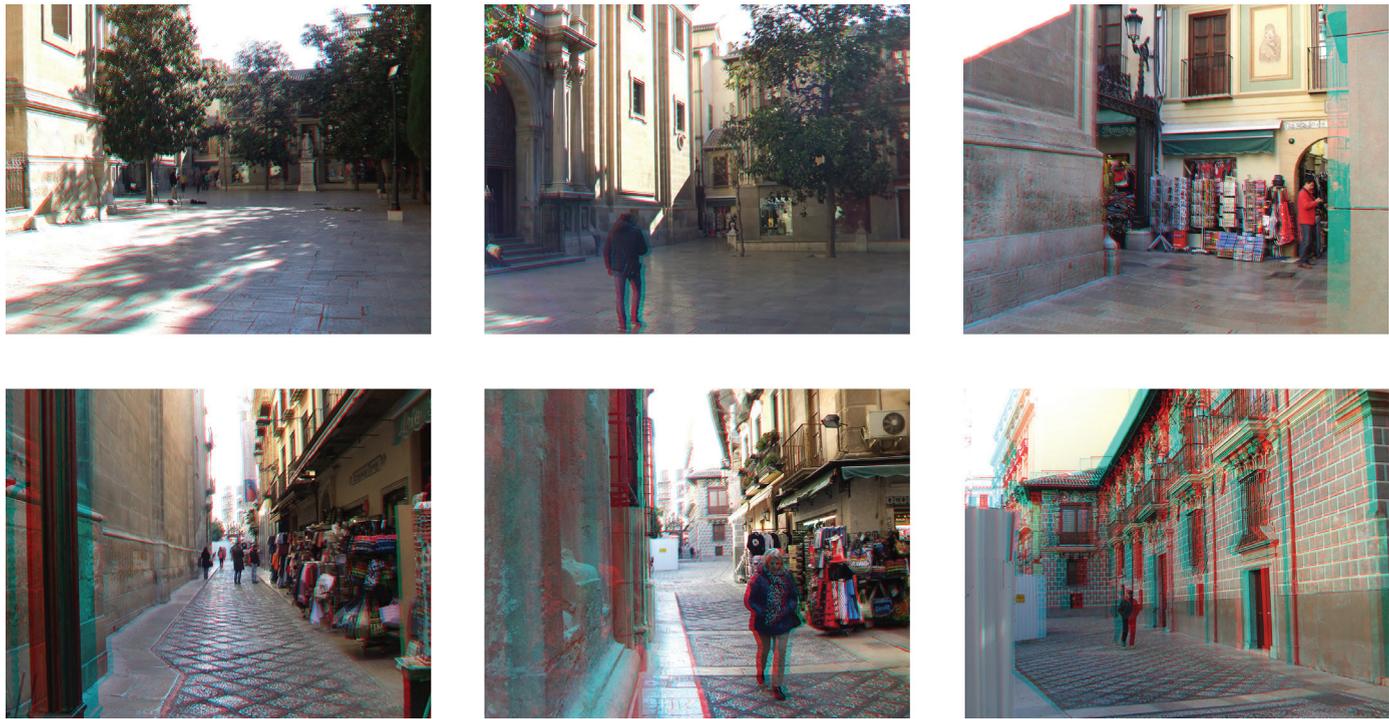


Fig. 4. Laura del Moral Carrascosa y Patricia Prados Pérez. Palacio de la Madraza: anglifos de la Visión Seriado Estereoscópica. 2014. PID UGR 13-38.

## NOTAS

<sup>1</sup> Agradecemos a Elena España Estévez por su colaboración en la traducción de este texto.

<sup>2</sup> CASADO DE AMEZÚA, Joaquín. *Elementos de análisis arquitectónico* (2ª ed.). Granada: Editorial Copicentro, 2010, pág. 13.

<sup>3</sup> CULLEN, Gordon. *El paisaje urbano. Tratado de estética urbana* (4ª ed.). Barcelona: Editorial Blume, 1981, págs. 7-8.

<sup>4</sup> *Ibidem*, pág. 8.

<sup>5</sup> *Ibid.*, págs. 8-9.

<sup>6</sup> *Ibid.*, pág. 9.

<sup>7</sup> AUSTIN, Steve. *Serial Vision*. On-line [15/5/2014]: <http://bellacitta.org/2012/12/14/serial-vision>

<sup>8</sup> CASADO DE AMEZÚA VÁZQUEZ, Joaquín. *Referencias para una metodología del diseño*. Granada: Rolsa, 1989, pág. 31.

<sup>9</sup> *Ibidem*, pág. 32.

<sup>10</sup> VELIBEYOGLU, Koray. *Urban design in the postmodern context*. On-line [23/4/2014]: [http://www.angelfire.com/ar/corei/Velibeyoglu\\_UD.pdf](http://www.angelfire.com/ar/corei/Velibeyoglu_UD.pdf)

<sup>11</sup> ROBERTS, Blake. *Serial Vision: the dynamic downtown*. On-line [9/5/2014]: <http://www.downtownsplus.com/blogs/downtowns-plus/serial-vision-dynamic-downtown>

<sup>12</sup> CULLEN, Gordon. *El paisaje urbano...* Op. cit., pág. 17

<sup>13</sup> Para más detalles, dirigirse en este mismo libro de capítulos al siguiente texto: CASTRO TORRES, José Juan, RIVAS LÓPEZ, Esteban José, ARREDONDO GARRIDO, David, JUMÉNEZ CUESTA, José Ramón, GARCÍA GALLARDO, María Teresa, PRADOS GARCÍA, Celia y LÓPEZ NEVOT, José Antonio. *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*.

<sup>14</sup> 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 "Interdisciplinaria 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

## LA SECCIÓN PROPIA DE HISTORIA DEL ARTE (SEPHA): ACCIÓN SOCIAL Y EDUCATIVA

**GUADALUPE ROMERO SÁNCHEZ, IRENE SANTIAGO PÉREZ, ARACELI LÓPEZ FERNÁNDEZ,  
ÁNGELA GONZÁLEZ QUESADA, JAVIER GÓMEZ JIMÉNEZ y GLORIA PÉREZ CÓRDOBA**  
**Ilustre Colegio Oficial de Doctores y Licenciados**

### INTRODUCCIÓN

El Ilustre Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias de Granada, Almería y Jaén (CODOLI) es una institución centenaria que se constituyó en el año 1906. Como Colegio Profesional es una corporación de derecho público, con personalidad jurídica propia y plena capacidad para el cumplimiento de sus fines, y como tal, desempeña la función de servir de garantía frente a la sociedad en el correcto ejercicio profesional. Sus fines son “adecuar los intereses generales en relación con el ejercicio de la profesión, su ordenación, la representación de sus intereses y competencias, la defensa de los intereses profesionales de los colegiados, velar por el adecuado nivel de calidad de las prestaciones profesionales de éstos y controlar que su actividad se someta a las normas deontológicas de la profesión”<sup>1</sup>.

Necesariamente el CODOLI ha tenido que renovarse en los últimos años para adaptarse y adecuarse a las nuevas profesiones que se han ido definiendo en el panorama nacional, de esta manera el funcionamiento y acción del CODOLI se ha modernizado dando cabida a un representante profesional de las diferentes secciones autónomas que lo integran para la representación de su colectivo profesional ante el órgano principal de gobierno, teniendo voz y voto en las cuestiones que afectan directamente al CODOLI, circunstancia que hace escasamente 10 años no se producía.

A nivel de representación el CODOLI está integrado por una Decana (María José Mártir Alario), un Vicedecano (Rafael Turatti Guerrero), un Secretario (David Torres Ibañez), una Tesorera (Esther Rull Pérez) y un Interventor (Manuel L. Peregrina Palomares), a los que se suman tres vocales de Formación y Comunicación (José Javier Gómez Jiménez), de Ciencias (Mercedes

Torres Martín) y de Letras (Francisco Jiménez Bedman) y los Presidentes de las 4 secciones autónomas que funcionan bajo su paraguas como son la Sección de Arqueología (Santiago M. Pecete Serrano), la Sección Propia de Historia del Arte (Ángela Quesada González), la Sección de Pedagogía y Psicopedagogía (Antonio Lorenzo Quesada) y la Sección de Pericia Caligráfica (María del Carmen Martín Garrido).

### LA SECCIÓN PROPIA DE HISTORIA DEL ARTE (SEPHA)

La SEPHA se constituyó el 26 de febrero de 2005 y desde entonces ha sufrido varios procesos de remodelación en los que paulatinamente se ha ido abriendo a los colegiados integrándolos cada vez más en su gestión y en la toma de decisiones. Internamente está formada por una Junta Directiva que coordina diferentes comisiones de trabajo que se van modificando en función de las necesidades que en ese momento haya, por lo que, algunas de ellas pueden modificarse o disolverse en función de las necesidades puntuales que puedan surgir o de lo urgencia que se presente.

A nivel de comunicación con sus colegiados se utiliza de manera habitual el perfil de Facebook, aunque los colegiados también reciben las noticias y novedades a través de la cuenta de e-mail propia del Colegio y a través de la página web oficial. La SEPHA es una sección transparente que busca una relación fluida con los colegiados y tiene las puertas abiertas en todo momento para que se integren en las distintas comisiones de trabajo si así lo requieren. Tenemos que tener en cuenta que al ser una entidad Sin Ánimo de Lucro el tiempo de trabajo real que podemos dedicarle cada uno de sus miembros es limitado y siempre

insuficiente, pues todas las personas que integramos la Junta Directiva de la SEPHA trabajamos en otras instituciones y organismos vinculados con la Historia del Arte pero diferente a la estructura del Colegio, por lo que, toda la ayuda que los colegiados quieran brindarnos es más que bienvenida.

Por otro lado, la propia composición de la Junta Directiva ya nos da una idea de las preocupaciones y ámbitos profesionales de los historiadores del arte donde se sufre de intrusismo, de indefensión o donde se requiere de medidas de apoyo en su relación con la sociedad, de hecho, este último aspecto se ha convertido en un elemento primordial de nuestro trabajo, pues entendemos que la sociedad no comprende demasiado la labor profesional del Historiador del Arte y parte de la valoración de nuestro colectivo depende en parte de la comprensión de la ciudadanía a nuestra capacitación para la actuación sobre el Patrimonio Histórico-Artístico, en todas sus vertientes<sup>2</sup>.

## **ACTIVIDADES ORGANIZADAS POR LA SEPHA**

Las actividades que desarrollamos desde la Sección de Historia del Arte son muy variadas y van desde la formación cualificada hasta la movilización en la defensa de los intereses de nuestra profesión.

### **1. Formación**

Desde el año 2006 venimos organizando cursos especializados con perfil eminentemente práctico, el primero se hizo en colaboración con el Instituto Andaluz de Patrimonio Histórico (IAPH) y estuvo a cargo del Dr. José Castillo Ruiz, “Historia del Arte. Investigación histórico-artística aplicada a proyectos de intervención en el patrimonio inmueble”, que posteriormente contó con una segunda edición. Otro curso que tuvo muy buena acogida y del que también se realizó una segunda edición fue el dirigido por el Dr. Rafael López Guzmán denominado “Historia del Arte. Exposiciones temporales: gestión y diseño”. En colaboración con el Máster de Gestión Cultural organizado por las Universidades de Granada y de Sevilla también realizamos un curso de mayor especialización profesional sobre “Exposiciones Temporales”. En los

últimos años hemos desarrollado otros cursos que han superado con creces las perspectivas de demanda por lo que ya estamos organizando nuevas ediciones, de entre ellos, el más solicitado por parte de los colegiados es el de “Autocad 2D: aplicación al patrimonio histórico”. El último Curso que todavía se está impartiendo es el denominado “Peritaje y Tasación de Obras de Arte” que concluye en el mes de junio y que el próximo año va a contar también con una nueva edición.

### **2. Convenios**

En la SEPHA colaboramos con varias instituciones y asociaciones relacionadas con la Historia del Arte y con las que hemos firmado diferentes acuerdos o convenios específicos, entre los más destacados mencionamos.

LICEUS SERVICIOS DE GESTIÓN Y COMUNICACIÓN S.L: Se trata de un Centro de Posgrado Online que cuenta con la colaboración de la Universidad de Alcalá y con la Universidad a Distancia de Madrid, entre otras instituciones. En este sentido, apoyamos las actividades desarrolladas por LICEUS que redunden en beneficio de la formación y la especialización de los historiadores del arte a través de la difusión. Colaboramos en el desarrollo de los contenidos de la Biblioteca de recursos electrónicos E-excellence, en este caso, hacemos una selección de profesionales colegiados para que ayuden e intervengan en el proyecto bajo su supervisión académica, celebrándose de forma individual con cada colegiado contratos editoriales con inclusión del 40% de remuneración de los derechos económicos derivados de su participación en su biblioteca Virtual. Igualmente en todos sus cursos nuestros colegiados cuentan con un 10% de descuento.

ÁFRICAINFOMARKET: Integrado por la Cámara de Comercio de Las Palmas, la Cámara de Comercio de Santa Cruz de Tenerife, la Dirección General de Relaciones con África y PROEXCA. El acuerdo con vigencia durante los años 2007 y 2008 consistió en la dirección académica de la SEPHA para la selección de un artículo mensual remunerado relacionado con las culturas del Magreb que iba a ser publicado en la Sección de Cultura del Portal [www.africainfomarket.org](http://www.africainfomarket.org). El objetivo fundamental del

acuerdo era marcar y establecer lazos de diálogo interculturales a través del conocimiento de las investigaciones desarrolladas en Andalucía Oriental, ampliando el margen de repercusión y permitiendo servir de plataforma digital al interesante proyecto que desde estas instituciones se estaban desarrollando.



Fig. 1: Aula de educación. Desarrollo del curso de “Autocad 2D: aplicación al patrimonio histórico”.

### 3. Jornadas Reivindicativas

Desde la SEPHA mantenemos una actitud muy crítica hacia el intrusismo laboral que sufrimos por parte de muchos sectores profesionales en el ejercicio de nuestra profesión. Los Historiadores del Arte, por las propias competencias derivadas de la Titulación y sin contar las propias de los Cursos de Expertos o Máster de Especialización que muchos de nuestros colegiados poseen, están capacitados para el desarrollo profesional de actividades relacionadas con el campo histórico-artístico.

La actividad reivindicativa desarrollada que mayor repercusión mediática tuvo fue, sin duda, la que se realizó coincidiendo con el Día de los Monumentos y Sitios que se celebró el 18 de abril de 2013. Ese día los miembros de la SEPHA y otros historiadores del arte, que sin ser colegiados se quisieron sumar, trasladaron a la ciudadanía y a la Consejería de Cultura y Deporte de la Junta de Andalucía su complicada situación profesional que se resumió en dos puntos de un

manifiesto al que se dio lectura pública frente a la Real Chancillería de Granada<sup>3</sup>.



Fig. 2: Lectura del Manifiesto durante el desarrollo de las jornadas reivindicativas en el “Día de los Monumentos y Sitios” que se celebró el 18 de abril de 2013.

### 4. Acciones para la normalización profesional en el campo del Patrimonio Histórico

Perseverantes los historiadores del arte con la protección, conservación y difusión del Patrimonio Histórico, además de ser éste una materia básica de actividad profesional para nuestro colectivo, la SEPHA ha canalizado una serie de reclamaciones ante la administración cultural andaluza con un objetivo doble: primero, conseguir unos mejores índices de tutela sobre los bienes culturales y segundo, posicionar y normalizar profesionalmente al historiador del arte como agente con responsabilidad en las tareas tutelares hacia el patrimonio.

En este sentido, cabe mencionar la presentación y negociación de un documento titulado “Metodología de elaboración de informe histórico-artístico para actividades de intervención en el Patrimonio Histórico Inmueble”. Se trata de un protocolo marco de informe que busca, entre otros aspectos, concretar científicamente los objetivos y contenidos de análisis y dictamen que una investigación histórica-artística debe suministrar ante la confección de un proyecto de restauración, conservación o rehabilitación en bienes culturales arquitectónicos.

Otra actuación emprendida por la SEPHA ha sido la redacción y remisión a la Consejería de Cultura andaluza de alegaciones al documento de desarrollo de la Ley de Patrimonio Histórico de Andalucía de

2007. Estas alegaciones, las primeras realizadas por un colectivo profesional de historiadores del arte, buscaba mejorar los instrumentos y acciones tutelares previstos en relación al patrimonio histórico-artístico a lo que se suma, la inclusión de un articulado propio que otorgue formalidad administrativa y legal al historiador del arte en sus cometidos profesionales (aspiración análoga a lo conseguido por otras agentes profesionales).

Un último punto de interés para la SEPHA en sus últimos meses está siendo el análisis en lo que convoca a la difusión del Patrimonio Histórico. Se ha creado para este tema una comisión la cual lleva trabajando en cuestiones relativas al tema y en especial, a la problemática devenida entre los historiadores del arte y los guías turísticos. Las conclusiones obtenidas en breve serán nuevamente objeto de remisión a los organismos públicos competentes para que posiciones acciones que subsanen errores.

## ACCIÓN SOCIAL Y EDUCATIVA

### Proyecto Patrimonio

Durante los últimos años hemos tenido especial preocupación por la situación laboral de los historiadores e historiadoras del arte y no solo en el campo del desempeño profesional. Por esa razón, un grupo de colegiados miembros a su vez de InPulse Sociedad Cooperativa Andaluza para profesionales de la cultura, presentaron este proyecto que la SEPHA apoya debido a su importancia.

#### OBJETIVOS: PARA LA COLABORACIÓN ENTRE LA SEPHA Y LOS MIEMBROS DEL PROYECTO

- Acercar y poner en consonancia la labor de la SEPHA con la iniciativa de fomento y difusión del Patrimonio incluida en el Plan Nacional de Patrimonio y Educación.

- Fomentar el uso de los recursos del Colegio por parte de sus colegiados.

- Apoyar las iniciativas de los colegiados que vayan encaminadas a la obtención de un trabajo cualificado.

- Velar porque las retribuciones de los colegiados-cooperativistas sean acordes al convenio colectivo y éstos estén en situación regularizada en el Régimen General de la Seguridad Social.

- Garantizar un trabajo de calidad por parte de los colegiados historiadores del arte creando la SEPHA mecanismos de formación y evaluación acordes que se desarrollarán en la sede del Colegio.

- Acercar la labor del Historiador/a del Arte a la sociedad.

- Fomentar el conocimiento del Patrimonio granadino a los habitantes de la ciudad sentando las bases para reforzar el sentimiento de pertenencia y de identidad hacia los mismos.

- Ofrecer rutas de calidad realizadas por profesionales del ámbito histórico-artístico, adaptando el discurso en función del público.

- Dar cabida en la iniciativa a diferentes colectivos de ciudadanos, incluyendo aquellos que se encuentran en riesgo de exclusión social.

## DESCRIPCIÓN DEL PROYECTO

A raíz de la publicación del *Plan Nacional de Patrimonio y Educación*<sup>4</sup>, donde se pone de relieve la presencia cada vez más creciente del patrimonio en todos los sectores sociales así como el fomento de la difusión de sus valores de manera progresiva a la ciudadanía (previendo para ello entre otras medidas un peso cada vez más importante en el currículum desde Infantil hasta la Universidad), hemos visto oportuno desarrollar este proyecto para que, en consonancia con esta iniciativa nacional, podamos acercar nuestro patrimonio a la sociedad a la que pertenecemos de una manera rigurosa y profesional.

Para ello, la Sección de Historia del Arte ha realizado un estudio exhaustivo de las rutas que algunas empresas públicas y privadas están desarrollando en la ciudad y que se promueven para los granadinos. En ese sentido y sin entrar en competencia con éstas,

nuestros colegiados han propuesto una serie de rutas especializadas y adaptadas, que hagan que la sociedad que convive con el patrimonio lo comprenda, valore y asuma como suyo. Muchas de estas rutas están adaptadas tanto al público infantil como al adulto, siendo garante de una transmisión adecuada de conocimientos y su necesaria aplicación didáctica para su comprensión y asimilación. Es cierto, que por razones de carácter físico o de madurez intelectual algunas de ellas no pueden realizarlas ciudadanos de determinadas franjas de edades, por lo que, en principio algunas rutas se tendrán que adaptar en su itinerario patrimonial y otras se tendrán que descartar desde el principio. No obstante, el catálogo que presentamos intenta integrar todas a mayoría de facetas patrimoniales, contando en su caso específico con arqueólogos u otros profesionales para rutas que tengan un carácter diferente al histórico-artístico.

De esta manera, los colegiados y cooperativistas historiadores del arte comenzamos a tener un papel más activo dentro de la estructura del Colegio y dentro de la sociedad propiciando una mejor comprensión por parte de la ciudadanía a nuestra actividad profesional, al menos en lo que a difusión e interpretación del patrimonio se refiere.

Esta iniciativa enlaza con otra actividad de formación especializada y de control de la calidad de nuestros colegiados, como avanzamos anteriormente. Así, a los historiadores del arte noveles se les dará un curso de formación específica que les aportará todas las herramientas necesarias para el desempeño de esta

actividad, que contempla, un periodo de prácticas con profesionales experimentados durante el desarrollo de las rutas. De esta manera una vez acabado el curso tendrán un periodo de adaptación para comprender los recursos didácticos en el trabajo con grupos y las diferentes maneras de aplicar el conocimiento en función de la edad. Para ello contaremos con profesionales de la Sección de Pedagogía así como con la presencia de docentes especialistas en Educación Patrimonial.

En cuanto a la evaluación y control de calidad, la SEPHA ha elaborado unas plantillas de evaluación a cumplimentar por los ciudadanos que hayan realizado una ruta con nosotros. De esta manera conoceremos su opinión sobre el itinerario en sí, además de sobre el colegiado que les acompañara durante el recorrido, así como sus propuestas de mejora para el futuro. Estas evaluaciones se realizarán sobre papel sellado que evite su falsificación.

En resumen, esta actividad dentro del Colegio permite que la iniciativa, que ahora comienza a andar, tenga un carácter social y no meramente laboral. De hecho, aunque los historiadores del arte estarán dado de alta en el Régimen de la Seguridad Social y cobrarán en función del convenio colectivo, los precios de los itinerarios serán lo más económicos posible, permitiendo que cualquier ciudadano pueda acercarse a su patrimonio sin que le suponga un esfuerzo extra. Entendemos que garantizar itinerarios histórico-artísticos de calidad a nuestros conciudadanos a precios económicos es la base para



Fig. 3: Nota de prensa publicada en el IDEAL del 18 de abril de 2013 informando de la actividad principal desarrollada por la SEPHA en el “Día de los Monumentos y Sitios”.

el acercamiento hacia el patrimonio por parte de sus vecinos, de esta manera ponemos nuestro grano de arena para la comprensión de nuestra profesional y de la importancia de la salvaguarda de nuestro patrimonio para las generaciones venideras, sin menospreciar otro elemento no menos importante como es el facilitar el acceso al mercado laboral regularizado de muchos de nuestros colegiados que se encuentran, como tantos otros colectivos, en una situación personal muy difícil.

Finalmente, la SEPHA a través del Colegio Oficial pondrá en catálogo la realización de una serie de cursos de iniciación a la Historia del Arte y hacia el patrimonio de Granada, Almería y Jaén (en función del ámbito territorial del propio Colegio) para los ciudadanos que se interesen por conocer más en profundidad los elementos culturales que nos rodean y sus valores.

## ITINERARIOS PATRIMONIALES

- *La Catedral y la Capilla Real: majestuosidad y símbolo del proyecto católico.*
- *La Cartuja de Granada: la belleza del silencio.*
- *Las fuentes históricas: cultura del agua en Granada.*
- *La Vega de Granada: un patrimonio por descubrir.*
- *El Paseo de los Tristes y la Acera del Darro: espacios de vida.*
- *Museos en el Palacio de Carlos V: encuentro entre dos culturas.*
- *Imaginería: devoción y arte en las iglesias de la ciudad.*
- *Descubriendo el Albaicín: de Mezquitas a Iglesias.*

## COLECTIVOS A LOS QUE SE DIRIGE EL PROYECTO

Colegios Profesionales, Miembros de la Universidad de Granada, Colegios, Institutos y otros centros educativos, Asociaciones de Vecinos, Unidades de Día, Residencias de la Tercera Edad, Presos con Tercer Grado Penitenciario, Asociaciones de Mujeres, Asociaciones de Madres y Padres de diferentes colegios, Asociaciones de Amigos de Museos, Asociaciones Culturales, discapacitados y otras asociaciones o colectivos afines.

## NOTAS

<sup>1</sup>Para más información consultar: [www.codoli.com](http://www.codoli.com)

<sup>2</sup> A este respecto la Junta Directiva está integrada por los autores de este texto que trabajamos en diferentes sectores vinculados con algunas de las salidas profesionales del historiador del Arte: educación, investigación, patrimonio, museos, tasación y gestión.

<sup>3</sup> En defensa de la profesión del historiador/a del arte en la difusión del Patrimonio Histórico de Andalucía y al derecho de acceso y disfrute patrimonial se desarrolló esta jornada reivindicativa que tuvo como puntos importantes los siguientes:

“1.- Los historiadores/as del arte, ante las afecciones de intrusismo y acoso profesional que sufrimos, reclamamos la capacidad y competencia para difundir a la sociedad los contenidos y valores de los bienes del Patrimonio Histórico que son propios de nuestra disciplina, es decir, el Patrimonio Histórico-Artístico. Atribución legitimada de acuerdo a los perfiles y competencias profesionales del título de Grado de Historia del Arte. En virtud a ello, exigimos una regulación precisa e inequívoca de la práctica científica y profesional de los historiadores/as del arte en todos aquellos ámbitos y acciones tutelares sobre el Patrimonio Histórico que le competen y son de su interés, y entre ellas: la difusión.

2.- El acceso y disfrute del Patrimonio Histórico andaluz es un derecho fundamental garantizado por el Estatuto de Autonomía. En este aspecto existen bienes culturales que se encuentran cerrados o muy limitados en cuanto al acceso de la ciudadanía. Situación, al margen de incumplir, en el caso de los declarados BIC, la obligación de visita pública y gratuita, provoca que se tenga infrutilizado y desaprovechado un capital cultural, social y económico de primerísimo nivel. Los historiadores/as del arte, quienes podemos prestar un servicio de gran relevancia social posibilitando el acceso, la valoración, el aprecio y la fruición de los bienes culturales, reclamamos que se impulse la accesibilidad y la puesta en valor del Patrimonio Histórico en cumplimiento de ese derecho, y en general, se apoye a los propietarios y profesionales dispuestos a poner recursos y productos culturales ante la sociedad”.

<sup>4</sup> Plan aprobado en 2013.

<sup>5</sup> Estos itinerarios son los que a priori se realizarán en la ciudad de Granada, a la espera de los oportunos permisos para acceder a la Alhambra y el Generalife. Debemos entender que estas rutas son las que se desarrollarán en nuestra ciudad, no obstante, nuestro ámbito territorial incluye a Jaén y Almería, contando estas ciudades con itinerarios propios para sus ciudadanos como la ruta Pueblos de Colonización que se desarrollará en Jaén.

## Sección 5

# GESTIÓN PATRIMONIAL Y EDUCACIÓN

# LA PROTECCIÓN FISCAL DEL PATRIMONIO HISTÓRICO: EDUCACIÓN Y CONSERVACIÓN

CARMEN ALMAGRO MARTÍN y M<sup>a</sup> ASUNCIÓN RANCAÑO MARTÍN  
 Universidad de Granada

## 1. INTRODUCCIÓN

Los bienes que integran el Patrimonio Histórico Español son una fuente de riqueza cultural y artística incuestionable. La exposición de motivos de la Ley 16/1985, de 25 de junio, de Patrimonio Histórico Español (en adelante, LPHE) dispone que *“la defensa del Patrimonio Histórico de un pueblo no debe realizarse exclusivamente a través de normas que prohíban determinadas acciones o limiten ciertos usos, sino a partir de disposiciones que estimulen a su conservación y, en consecuencia, permitan su disfrute y faciliten su acrecentamiento... De esa forma se impulsa una política adecuada para gestionar con eficacia el Patrimonio Histórico Español. Una política que complemente la acción vigilante con el estímulo educativo, técnico y financiero, en el convencimiento de que el Patrimonio Histórico se acrecienta y se defiende mejor cuanto más lo estiman las personas que conviven con él, pero también cuantas más ayudas se establezcan para atenderlo, con las lógicas contraprestaciones hacia la sociedad cuando son los poderes públicos quienes facilitan aquéllas... En consecuencia, y como objetivo último, la Ley no busca sino el acceso a los bienes que constituyen nuestro Patrimonio Histórico. Todas las medidas de protección y fomento que la Ley establece sólo cobran sentido si, al final, conducen a que un número cada vez mayor de ciudadanos pueda contemplar y disfrutar las obras que son herencia de la capacidad colectiva de un pueblo. Porque en un Estado democrático estos bienes deben estar adecuadamente puestos al servicio de la colectividad en el convencimiento de que con su disfrute se facilita el acceso a la cultura y que ésta, en definitiva, es camino seguro hacia la libertad de los pueblos”*.

## 2. ÁMBITO NORMATIVO

La Constitución española, en su art. 46, consagra la protección y el enriquecimiento de los bienes integrantes de nuestro patrimonio cultural y artístico, estableciendo textualmente que *“los poderes públicos garantizarán la conservación y promoverán el enriquecimiento del Patrimonio Histórico, cultural y artístico de los pueblos de España y de los bienes que lo integran, cualquiera que sea su régimen jurídico y su titularidad. La ley penal sancionará los atentados contra este patrimonio”*.

El artículo 167 del Tratado de Funcionamiento de la Unión Europea dispone que ésta contribuirá al florecimiento de las culturas de los Estados miembros, dentro del respeto de su diversidad nacional y regional, poniendo de relieve al mismo tiempo el patrimonio cultural común. La Unión favorecerá la cooperación entre Estados miembros y apoyará y completará la acción de éstos en el ámbito de la mejora del conocimiento y la difusión de la cultura y la historia de los pueblos europeos; la conservación y protección del patrimonio cultural de importancia europea; los intercambios culturales no comerciales y la creación artística y literaria. Asimismo, la Unión y los Estados miembros fomentarán la cooperación con los terceros países y con las organizaciones internacionales competentes en el ámbito de la cultura, especialmente con el Consejo de Europa.

La dispersión normativa en materia de protección del Patrimonio Histórico desembocó en la publicación de la LPHE. Tal y como se recoge en su preámbulo, la misma *“consagra una nueva definición de Patrimonio Histórico y amplía notablemente su*

*extensión. En ella quedan comprendidos los bienes muebles e inmuebles que los constituyen, el Patrimonio Arqueológico y el Etnográfico, los Museos, Archivos y Bibliotecas de titularidad estatal, así como el patrimonio Documental y Bibliográfico”.*

Por su parte, el Real Decreto 111/1986, de 10 de enero, de Patrimonio Histórico Español, desarrolla parcialmente la ley 16/1985 antes mencionada. Asimismo, y en el ámbito de las respectivas Comunidades Autónomas, se han publicado las correspondientes leyes para garantizar la protección del Patrimonio Histórico.

### **3. LA PROTECCIÓN DEL PATRIMONIO HISTÓRICO ESPAÑOL**

*“El Patrimonio Histórico Español es una riqueza colectiva que contiene las expresiones más dignas de aprecio en la aportación histórica de los españoles a la cultura universal. Su valor lo proporciona la estima que, como elemento de identidad cultural, merece a la sensibilidad de los ciudadanos. Porque los bienes que lo integran se han convertido en patrimoniales debido exclusivamente a la acción social que cumplen, directamente derivada del aprecio con que los mismos ciudadanos los han ido revalorizando”.*

En este sentido se pronuncia el legislador en el preámbulo de la LPHE, recogiendo los aspectos más relevantes y significativos del Patrimonio Histórico Español que justifican las ventajas y beneficios de los que goza. La especial protección de que son objeto estos bienes, su conservación y enriquecimiento constituyen obligaciones fundamentales que vinculan a todos los poderes públicos por mandato directo de la Constitución Española, recogido en sus artículos 46 y 149.1.28º.

Por tanto, no cabe duda alguna en cuanto a la necesidad de un régimen jurídico propio sobre el Patrimonio Histórico Español que regule cuantos derechos, deberes y cargas le afecten, cuestión que nos lleva a otra de singular importancia cual es la concreción de los bienes que han de formar parte del citado Patrimonio, merecedores de la especial protección a que nos referimos.

Acomete el legislador esta tarea en la LPHE, cuyo artículo 1.2 establece: *“Integran el Patrimonio Histórico Español 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 antropológico”.* Para, a continuación, añadir en su número 3 que *“los bienes más relevantes del Patrimonio Histórico Español deberán ser inventariados o declarados de interés cultural en los términos previstos en esta Ley”* -en este sentido se pronuncian las Disposiciones adicionales 1ª a 5ª de la LPHE-.

Una vez definido el Patrimonio Histórico Español, su ley reguladora divide en tres grandes grupos los bienes que lo integran, a cada uno de los cuales concede un grado diferente de protección. Analizaremos cada uno de ellos:

#### **A) Bienes Muebles e Inmuebles de Interés Cultural**

Sobre ellos se pronuncia el legislador en el preámbulo de la LPHE, poniendo de manifiesto su especial interés por este grupo de bienes cuando dice: *“En el seno del Patrimonio Histórico Español, y al objeto de otorgar una mayor protección y tutela, adquiere un valor singular la categoría de Bienes de Interés Cultural, que se extiende a los muebles e inmuebles de aquel Patrimonio que, de forma más palmaria, requieran tal protección.”*

Evidentemente, este grupo está formado por los bienes más relevantes de nuestro Patrimonio Histórico, y como tales, gozan de mayor protección que los demás. Para formar parte de esta categoría es necesario que el legislador a través de Ley, o la Administración mediante Real Decreto, y tras un proceso individual de valoración, hayan calificado el bien o los bienes de que se trata como de interés cultural; de no ser así, y por muy alto que el valor del bien pudiera ser para nuestra cultura, jamás pertenecería al grupo que nos ocupa (artículo 9.1 LPHE).

Una vez declarados de interés cultural, los bienes deberán ser inscritos en El Registro General de Bienes de Interés Cultural, adscrito a la Dirección General de Bellas Artes y Bienes Culturales del Ministerio de Cultura.

B) Bienes incluidos en el Inventario General de Bienes Muebles

A ellos se refiere el artículo 26 de la LPHE que encomienda a la Administración del Estado, en colaboración con las demás administraciones competentes, la elaboración del Inventario General de aquellos bienes muebles del Patrimonio Histórico Español no declarados de interés cultural, siempre y cuando tengan “*singular relevancia*”.

Igual que en el caso anterior se puede llegar a formar parte de esta categoría por decisión legal o previa declaración administrativa. Sin embargo, no todos los bienes muebles pueden inscribirse en el Inventario General sino solo aquellos que por su valor o antigüedad lo merezcan.

C) Resto de bienes del Patrimonio Histórico Español

Esto es, aquellos bienes que formando parte del Patrimonio Histórico Español por resultar de interés artístico, histórico, paleontológico, arqueológico, etnográfico, científico o técnico, carecen de “relevancia” suficiente para ser declarados de Interés Cultural, o formar parte del Inventario de Bienes Muebles o, teniéndola, aún no se ha promovido el procedimiento a tal fin destinado<sup>1</sup>.

#### 4. LAS MEDIDAS DE FOMENTO DEL PATRIMONIO HISTÓRICO ESPAÑOL

Las medidas de fomento del Patrimonio Histórico Español van dirigidas fundamentalmente a la financiación de las obras de conservación o enriquecimiento del Patrimonio Histórico por un lado y a la concesión de beneficios fiscales por otro.

A) La financiación de las obras de conservación o enriquecimiento del Patrimonio Histórico

La financiación se realiza a través de dos vías: bien mediante la adopción de las medidas necesarias para que las mismas tengan preferente acceso al crédito oficial (art. 67 LPHE); bien mediante la consignación de un porcentaje del presupuesto de cada obra pública que irá destinado a financiar trabajos de conservación o enriquecimiento del Patrimonio Histórico (art. 68 LPHE). Este es el llamado “uno por cien cultural”.

B) Los beneficios fiscales concedidos a los bienes del Patrimonio Histórico Español

Los beneficios fiscales se encuentran recogidos en los arts. 69 a 74 de la LPHE y tienen como principal objetivo la protección del Patrimonio Histórico Español, si bien la repercusión favorable que producen en la economía, aunque sea de forma indirecta, no es desdeñable<sup>2</sup>. Estamos de acuerdo con Muñoz del Castillo cuando afirma que “*los gastos e inversiones realizados en la conservación y difusión del Patrimonio Histórico no solo sirven a un fin cultural, sino que producen importantes efectos económicos en el sector servicios de determinadas ciudades y regiones*”<sup>3</sup>. El art. 69 del mencionado texto legal fundamenta la concesión de los beneficios fiscales en el fomento al cumplimiento de los deberes y en compensación a las cargas que en la Ley de Patrimonio Histórico se impone a los titulares o poseedores de los bienes integrantes del Patrimonio Histórico Español, aunque como tendremos ocasión de comprobar, las cargas y obligaciones impuestas a sus titulares parecen desproporcionadas en relación con los beneficios fiscales que se les conceden.

La LPHE recoge una serie de normas generales en relación al disfrute de estos beneficios. Así, para disfrutar de éstos los bienes deberán ser inscritos previamente en el Registro General en caso de Bienes de Interés Cultural o en el Inventario General en el supuesto de bienes muebles del Patrimonio Histórico no declarados de interés cultural que tengan singular relevancia. Además, en los términos que establezcan las correspondientes ordenanzas municipales, los bienes inmuebles declarados de interés cultural quedarán exentos de los impuestos locales que graven su propiedad o se exijan por su disfrute o transmisión, cuando sus propietarios o titulares de derechos reales hayan emprendido o realizado a su cargo obras de conservación, mejora o rehabilitación en dichos inmuebles.

## 5. LA PROTECCIÓN FISCAL DEL PATRIMONIO HISTÓRICO

Debemos comenzar haciendo alusión a la dificultad que entraña rescatar la legislación vigente relativa al tratamiento fiscal del Patrimonio Histórico Español, ya que ello precisa acudir, por una parte, a la Ley propia de cada tributo; por otra, a la Ley de Patrimonio Histórico Español y, por último, a la normativa específica para entidades sin fines lucrativos e incentivos al mecenazgo.

La mayor parte de los beneficios fiscales de los que disfrutan los bienes integrantes del Patrimonio Histórico o las operaciones con ellos relacionadas, se vinculan al disfrute público de los bienes que forman parte de ese patrimonio, de forma que sus titulares podrán beneficiarse de ellos siempre y cuando cumplan con los deberes de exposición pública y de visita a que la ley los obliga, es decir, siempre que se garantice el acceso de los ciudadanos a los mismos.

Los incentivos fiscales se concentran en una serie de beneficios concedidos por las leyes propias de cada tributo a los bienes del Patrimonio Histórico. Las ayudas públicas otorgadas por las Administraciones competentes a los titulares de bienes integrantes del Patrimonio Histórico Español y destinadas exclusivamente a su conservación y rehabilitación podrán acogerse en el Impuesto sobre la Renta de las Personas Físicas (en adelante IRPF) a una regla especial de imputación que beneficia al contribuyente, en tanto que permite paliar la progresividad del impuesto (art.14.2.j) LIRPF). Para ello, deberá el beneficiario de las mismas cumplir una serie de requisitos, dirigidos fundamentalmente a la conservación y mejora del Patrimonio Histórico, así como a asegurar el acceso de los ciudadanos a dicho patrimonio. Este objetivo estará presente en la mayor parte de los beneficios fiscales que recaen sobre los bienes integrantes de aquel.

En cuanto a las ganancias y pérdidas patrimoniales, el único beneficio fiscal que expresamente afecta a esta materia es la exención de las ganancias de patrimonio que se pongan de manifiesto con ocasión del pago del Impuesto mediante bienes

que formen parte del Patrimonio Histórico (art.33.4.c) LIRPF).

Por último, se prevé una deducción en la cuota del IRPF (art.68.5 LIRPF), del Impuesto sobre Sociedades (en adelante IS) –art.38 LIS- y del Impuesto sobre la Renta de no Residentes (en adelante, IRNR) –art.19.4 LIRNR- de los sujetos que actúen mediante establecimiento permanente, del 15 por cien de las cantidades destinadas a la adquisición, conservación, reparación y rehabilitación de los bienes integrantes del Patrimonio Histórico Español, si bien por una parte, esta deducción ha limitado su aplicación, al exigir nuevos requisitos y, por otra, se ha ampliado su ámbito a la rehabilitación.

En el Impuesto sobre el Patrimonio los beneficios fiscales tienen como objetivo declarar exenta la titularidad de los bienes del PHE (art.4.Uno, Dos y Tres LIP), así como incentivar la cesión de los mismos para su exposición pública. Ahora bien, tratándose de obras artísticas que no formen parte del Patrimonio Histórico Español, sorprende que la Ley declare la exención de los objetos de arte y antigüedades por debajo de un determinado valor, mientras que no exige dicho requisito cuando el sujeto titular de los mismos los haya cedido para su exhibición pública.

En relación con el Impuesto sobre Sucesiones y Donaciones, el legislador ha bonificado la adquisición inter vivos o mortis causa de bienes del Patrimonio Histórico (art.20.2 c) y 20.7 LISD), con la condición de que la misma lo sea por el cónyuge, descendientes o adoptados del fallecido, lo que excluye de la bonificación al resto de contribuyentes y siempre que además se cumplan los requisitos de permanencia del bien en el patrimonio del adquirente, cautela ésta necesaria para evitar situaciones fraudulentas.

En el Impuesto sobre el Valor Añadido (en adelante IVA) se declaran exentas, en virtud del art. 20. Uno.14 de la Ley 37/1992, de 28 de diciembre del Impuesto sobre el Valor Añadido, las siguientes prestaciones de servicios efectuadas por entidades de Derecho público o por entidades o establecimientos culturales privados de carácter social: a) Las propias de bibliotecas, archivos y centros de documentación; b) Las visitas a museos, galerías de arte, pinacotecas,

monumentos, lugares históricos, jardines botánicos, parques zoológicos y parques naturales y otros espacios naturales protegidos de características similares; c) Las representaciones teatrales, musicales, coreográficas, audiovisuales y cinematográficas; d) La organización de exposiciones y manifestaciones similares.

Hay que decir que la mayor parte de las exenciones en operaciones interiores en el IVA se establecen en la última fase del proceso de producción, lo que beneficia claramente al consumidor final de esos bienes o servicios. Por otra parte, el sujeto cuya operación se declara exenta no podrá deducir el IVA soportado en su adquisición. De todo ello, se deduce que la mencionada exención beneficia a los particulares que consumen dichos servicios, por lo que se fomenta el disfrute de los bienes que forman parte del Patrimonio Histórico.

Por su parte, el art. 54 de la LIVA declara exentas las importaciones de los objetos de colección o de arte de carácter educativo, científico o cultural, no destinados a la venta e importados por museos, galerías y otros establecimientos autorizados para recibir esos objetos. La exención está condicionada a que los objetos se importen a título gratuito; y si lo fueran a título oneroso, a que sean entregados por una persona o Entidad que no actúe como empresario o profesional. Otra vez más se concede una exención a operaciones de importación de objetos de arte cuyo destino no sea la venta, sino la exposición pública de los mismos.

Además, se establece un tipo de gravamen de IVA reducido para entregas, importaciones y adquisiciones intracomunitarias de objetos de arte, así como para prestaciones de servicios culturales. Por último, existe un régimen especial para los objetos de arte, antigüedades y objetos de colección que se aplica salvo renuncia del sujeto pasivo.

Por lo que respecta a las entidades beneficiarias del mecenazgo, entre las que se encuentran las entidades sin fines lucrativos de la Ley 49/2002, los donativos o donaciones de bienes que formen parte del Patrimonio Histórico Español que estén inscritos en el Registro general de bienes de interés cultural o incluidos en el Inventario general a que se refiere la LPHE, realizadas a favor de aquellas, dan derecho a una serie de beneficios

fiscales en distintos impuestos -IRPF, IRNR, IS, etc-, por ejemplo, se permite la deducción en la cuota del Impuesto sobre la Renta de las Personas Físicas y en la cuota del Impuesto sobre la Renta de los no Residentes de un porcentaje de las cantidades correspondientes a las donaciones efectuadas a las citadas entidades -art.17 y ss Ley 49/2002-.

La Ley General Tributaria (en adelante LGT), en su artículo 60.2, prevé el pago en especie de la deuda tributaria, como forma de extinción de la misma. Esta modalidad de pago viene matizada en función del momento en que se produzca su solicitud. En efecto, ello puede hacerse tanto en el período voluntario como en el ejecutivo, siendo diferentes las consecuencias que se derivan en uno y otro caso.

De la dicción literal utilizada por el legislador, se colige que el pago en especie se configura como una forma alternativa de extinción de la deuda tributaria pues el artículo 60.1 de la LGT utiliza una forma verbal cercana al imperativo para referirse al pago en efectivo (*“el pago de la deuda tributaria se efectuará en efectivo”*), mientras que, tratándose del pago en especie, las palabras utilizadas por el legislador en el párrafo segundo del citado artículo hacen referencia, más bien, a la posibilidad de que tal pago se admita (*“podrá admitirse el pago en especie...”*).

Son, o deben ser, pues las leyes propias de cada tributo las que deben contener disposición expresa que admita la utilización de esta forma de pago. Ni la actual LGT ni el vigente Reglamento General de Recaudación -Real Decreto 939/2005, de 29 de julio- (RGR), contienen alusión alguna a que los bienes de los que hará entrega el contribuyente a la Administración deban ser integrantes del Patrimonio Histórico Español. Sin embargo, la normativa reguladora de los tributos que admiten esta modalidad de pago, en concreto, el IRPF, el Impuesto sobre el Patrimonio, el Impuesto sobre Sociedades y el ISD, lo limitan a la entrega de bienes que formen parte del Patrimonio Histórico Español. Entendemos que, tras la entrada en vigor del actual RGR, la Administración ha querido prever, con el régimen jurídico contenido en su artículo 40, la posibilidad de que el pago se verifique con bienes que no tengan tal naturaleza, como una forma quizás, de facilitar la extinción de la deuda.

## 6. CONCLUSIONES

La protección del Patrimonio Histórico pasa por la imposición de una serie de medidas tendentes a la conservación del mismo. Haciendo un somero recorrido por la LPHE observamos la gran cantidad de obligaciones y limitaciones que recaen sobre los titulares de bienes del Patrimonio Histórico<sup>4</sup>, de entre las que destacamos: la obligación de inventariarlos o declararlos bienes de interés cultural (art. 1.3 LPH), así como reflejar en el Título oficial que los identifique todos los actos jurídicos y artísticos que sobre los bienes declarados de interés cultural se realicen e inscribir en el Registro las transmisiones y traslado de dichos bienes (art.13 LPH); la obligación de los titulares de bienes de interés cultural de permitir su inspección por parte de los Organismos competentes, su estudio a los investigadores y su visita pública al menos cuatro días al mes (art.13.1 LPH); las limitaciones y, en algunos casos, prohibiciones a la exportación de los bienes del Patrimonio Histórico (art. 5 LPH); las limitaciones a la realización de obras en los inmuebles declarados de interés cultural y las autorizaciones administrativas que éstas precisan para su realización (art. 14 a 25 LPH); la obligación por parte de propietarios de bienes muebles inscritos en el Inventario General de comunicar a la Administración la existencia de estos objetos antes de proceder a su transmisión a terceros (art. 26.4 LPH); la obligación de los titulares de muebles recogidos en el Inventario General de permitir a la Administración que inspeccione su conservación, permitir su estudio a los investigadores y prestarlos a exposiciones temporales por períodos inferiores a un mes al año y comunicar a la Administración las transmisiones de los mismos, así como cualquier otra modificación de su situación (art. 26 LPH); la obligación de conservación, mantenimiento y custodia de los bienes del Patrimonio Histórico y, en caso contrario, la posibilidad de expropiación por parte de la Administración (art. 36 LPH), etc.

Algunas de estas medidas nos parecen claramente excesivas, por no decir abusivas. Aunque es cierto que garantizan la conservación del Patrimonio Histórico, no son proporcionadas con la actuación de la Administración que parece imponer más deberes a los particulares de los que ella misma está dispuesta a cumplir. En el caso de las visitas públicas que han de estar garantizadas en las condiciones de gratuidad

establecidas reglamentariamente, es llamativo, como así manifiestan Orozco Pardo y Pérez Alonso<sup>5</sup>, que el Estado, que ha acabado con las visitas públicas a muchos monumentos, museos y demás bienes relevantes, imponga al particular el deber de exponer gratuitamente o permitir la visita pública de los mismos.

En el mismo sentido, no queda clara de quien es la obligación de conservar un inmueble tras su declaración de ruina. Si bien en algunas leyes autonómicas se desplaza esa obligación hacia los propietarios, en otras nada se dice al respecto y en otras se opta por una solución intermedia, de forma que compete a los propietarios esa obligación en caso de incumplimiento de su deber de conservación<sup>7</sup>. Pero ¿no es excesivo que la carga de la obligación de conservar un inmueble del Patrimonio Histórico tras su declaración de ruina corresponda al propietario, teniendo en cuenta las limitaciones que existen para demolerlo, llevar a cabo obras en el mismo, transmitirlo, rehabilitarlo, etc?. Si en muchos casos la propia Administración no puede hacerse cargo de la conservación de los bienes que son de su propiedad, sorprende que imponga al particular esa obligación.

No se puede olvidar que el coste económico de la conservación y rehabilitación de inmuebles en general y de los declarados de interés cultural en particular, suponen para el propietario de los mismos en muchos casos una carga imposible de afrontar, ni siquiera accediendo a las subvenciones públicas, de todo punto insuficientes, por otra parte. La falta de medios económicos del particular para afrontar las obligaciones de conservación de estos inmuebles conduce a sus propietarios a optar por enajenarlos, operación está sometida a muchas restricciones e incluso prohibiciones, o dejarlos morir lentamente por imposibilidad material de hacer frente a los gastos que mantenerlos conlleva. Esto favorece la especulación inmobiliaria, puesto que como manifiesta Sánchez Valdivia, las empresas promotoras parecen ser las únicas capaces de asumir y afrontar el sobrecoste derivado del retraso, la paralización, la lentitud y la burocracia administrativa que hoy por hoy conllevan las actuaciones de conservación, renovación y rehabilitación en los centros históricos de nuestras ciudades<sup>6</sup>.

Las obligaciones que pesan sobre los propietarios de bienes del Patrimonio Histórico no parecen estar compensadas con los beneficios fiscales y las medidas de fomento que se ofrecen en la normativa al respecto. Cuesta más conservar y mantener los bienes del Patrimonio Histórico, en particular los inmuebles, que las ventajas fiscales que los mismos reportan a sus titulares, por lo que la conclusión ha de ser necesariamente la desproporcionalidad de las medidas fiscales adoptadas (exención del IBI, deducción en la cuota del IRPF, imputación fiscal prorrateada de las ayudas públicas obtenidas para financiar los gastos de conservación, etc) con la carga que pesa sobre los titulares de los mismos, normalmente particulares que, en ningún caso pueden hacer frente, no ya a los gastos de conservación y reparación, sino a una rehabilitación del mismo<sup>8</sup>.

Podemos decir, por último, que aunque las medidas fiscales reguladas en la LPHE se establecen con la finalidad de fomentar el cumplimiento de los deberes y en compensación a las cargas que en esta Ley se impone a los titulares de los bienes integrantes del Patrimonio Histórico Español –son palabras textuales, art. 69.1 LPHE–, creemos que las mismas no fomentan el cumplimiento de los deberes que recaen sobre los titulares, porque son insuficientes y ofrecen muchas restricciones en su aplicación, y tampoco compensan en absoluto las cargas establecidas en esta Ley, pues la misma impone restricciones y prohibiciones a bienes que forman parte del Patrimonio Histórico Español, pero luego los excluye de la aplicación de los beneficios fiscales. Eso es lo que sucede con los bienes situados en un Conjunto o Sitio Histórico, que no están catalogados como objeto de especial protección: no están exentos de tributación en el Impuesto sobre Bienes Inmuebles, aún cuando su ubicación les imponga importantes restricciones en materia de conservación y rehabilitación. En este sentido, el art. 69.2 de la LPHE restringe la aplicación de los beneficios fiscales a aquellos bienes inscritos en el Registro General de Bienes de Interés Cultural o en el Inventario General de bienes muebles y en el caso de Sitios Históricos, Conjuntos Históricos o Zonas Arqueológicas, sólo se considerarán inscritos los inmuebles que reúnan los requisitos establecidos reglamentariamente.

## NOTAS

<sup>1</sup> Vid. BARRERO RODRÍGUEZ, Concepción. *La ordenación jurídica del Patrimonio Histórico*. Madrid: Editorial Civitas, 1990, pág. 265.

<sup>2</sup> MUÑOZ DEL CASTILLO, José Luis, VEGA HERRERO, Manuela y VAQUERA GARCÍA, Antonio. *Beneficios fiscales al Patrimonio Histórico Español*. León: Universidad de León, Secretariado de Publicaciones y Medios Audiovisuales, 2004, pág. 12.

<sup>3</sup> MUÑOZ DEL CASTILLO, José Luis. “Incentivos a los impuestos estatales al Patrimonio Histórico-Artístico”. *Revista de Información Fiscal* (Valladolid), 46 (2001), págs. 15 y ss.

<sup>4</sup> Para los bienes declarados de interés cultural, MUNART BERNAT, Pedro Antonio, diferencia entre los deberes positivos de actuación del titular del bien, los que expresan prohibiciones y los que supeditan el ejercicio de las facultades dominicales a un previo control administrativo. Vid. MUNART BERNAT, Pedro Antonio. “Los monumentos históricos”. En: ALMAGRO GORBEA, Martín y PAU PEDRÓN, Antonio (Coord.). *La protección jurídica del patrimonio inmobiliario histórico*. Madrid: Fundación Beneficentia et Peritia Iuris, 2005, pág. 46.

<sup>5</sup> OROZCO PARDO, Guillermo y PÉREZ ALONSO, Esteban Juan. *La protección civil y penal del Patrimonio Histórico, cultural o artístico*. Madrid: McGraw-Hill, 1996, págs. 86-87.

<sup>6</sup> En este sentido se pronuncia MUNART BERNAT, Pedro Antonio. Madrid: “*Los monumentos históricos*”... Op.cit., pág. 48.

<sup>7</sup> SÁNCHEZ RUIZ DE VALDIVIA, Inmaculada. “La protección jurídica de los Conjuntos Históricos: ¿realidad o quimera?”. En: ALMAGRO GORBEA, Martín y PAU PEDRÓN, Antonio (Coord.). *La protección jurídica del patrimonio inmobiliario histórico*. Madrid: Fundación Beneficentia et Peritia Iuris, 2005, págs. 89-90.

<sup>8</sup> En este sentido, RAMÓN FERNÁNDEZ, Tomás, se refiere a lo que él denomina “la compensación de la carga de monumentalidad”, pues el legislador exige al particular la conservación mantenimiento y custodia de los bienes, limitando al mismo tiempo su uso y disfrute, pero no ha contrapesado la carga con las compensaciones adecuadas. Esto es más evidente en los supuestos de inmuebles catalogados por los Ayuntamientos y sometidos a las limitaciones inherentes a los regímenes de protección, a los que no alcanza la exención del Impuesto sobre Bienes Inmuebles, salvo que estén emplazados en un Sitio o Conjunto Histórico que cuente con una antigüedad superior a cincuenta años y esté sometido a un régimen de protección integral. Cfr. RAMÓN FERNÁNDEZ, Tomás. “La Administración y el Patrimonio Histórico inmobiliario”. En: ALMAGRO GORBEA, Martín y PAU PEDRÓN, Antonio (Coord.). *La protección jurídica del patrimonio inmobiliario*

---

*histórico*. Madrid: Fundación Beneficentia et Peritia Iuris, 2005, págs. 267-268.

## ARQUEÓLOGOS EN LAS AULAS. LA DIFUSIÓN DIRECTA DEL PATRIMONIO

**DANIEL HERRERO AYUSO, ESTÍBALIZ POLO MARTÍN, IRENE SALINERO SÁNCHEZ, FRANCISCO SÁNCHEZ SALA y CRISTINA JIMÉNEZ CANO**

**Universidad de Alcalá/ Universitat de Barcelona**

### 1. LA ARQUEOLOGÍA Y LA SOCIEDAD: ESTADO DE LA CUESTIÓN

Aquellos años en los que el Patrimonio formaba parte del bagaje cultural que desde el seno de la Educación Obligatoria en nuestro país se transmitía a las generaciones, han llegado a su fin. Desde hace ya algún tiempo, ha pasado a formar parte del listado de actividades de ocio a las que el conjunto de la sociedad puede acceder de manera libre y voluntaria.

Frente a la actual ingente oferta de esta clase de dinámicas de tiempo libre, las relacionadas con el Patrimonio y la Arqueología en España han quedado relegadas a los últimos puestos, accediendo principalmente a las mismas turistas procedentes de diversos países, y dejando la demanda nacional en términos anecdóticos<sup>1</sup>.

Ante tal escenario, cabe preguntarse si el conjunto de la sociedad carece del interés necesario para escoger la oferta arqueológica o si, por el contrario, nos encontramos ante una sociedad desligada de su Patrimonio arqueológico a causa del desconocimiento del mismo. Es esta última posibilidad la que se manifiesta con más fuerza, puesto que la situación descrita contrasta con la creciente atención dada a otras dinámicas sociales de ocio basadas, en mayor o menor grado, en la actividad arqueológica. Es, por ejemplo, el caso de las representaciones cinematográficas, tanto para adultos como para el público infantil, cuyos guiones argumentales giran en torno a la Arqueología.

Llegado este punto, es necesario reflexionar acerca de cuál es el modo más adecuado de propiciar un reencuentro entre el conjunto social y la Arqueología, así como de plantear a quién le corresponde sustentar el peso de esta responsabilidad.

La asimilación de los conceptos que conforman el discurso arqueológico es claramente más fácil para los colectivos que poseen ciertos conocimientos y que tienen asentados determinados conceptos como los de temporalidad y espacio. Adultos en posesión de estudios universitarios o grados superiores, son los representantes idóneos para lo descrito en líneas anteriores.

No obstante, existe un grupo en el espectro poblacional completo que resulta mucho más interesante para la labor difusora del Patrimonio arqueológico: el sector infantil y juvenil.

Cierto es que las capacidades cognitivas, aquellas que se relacionan con el procesamiento de la información, están menos desarrolladas en los miembros más jóvenes de la sociedad. Sin embargo, poseen unas destacables cualidades de las que el conjunto social adulto carece.

En primera instancia, tanto los jóvenes, como fundamentalmente los niños, poseen el talante involuntario necesario para reeducar a los que conforman su entorno. Cualquier aspecto, sea del ámbito que sea, planteado de un modo adecuado y dinámico para la captación del interés por parte de este tipo de público, es transmitido por estos, a causa de la ilusión e impulso que ostentan, a quienes se encuentran a su alrededor.

En segunda instancia, con las estrategias adecuadas, las mentes de los componentes del grupo poblacional infantil y juvenil, no solo asimilan el discurso dado sino que también lo recrean. De esta manera se consigue ir más allá de la transmisión de

conocimiento hacia la transmisión de valores.

Son estas las principales líneas argumentales por las que consideramos que la tarea de volver a conectar sociedad y Arqueología debe comenzar por los niños y jóvenes aunque, en modo alguno, no se deba continuar trabajando en la reconexión con el resto de sectores poblacionales.

Pero, ¿a quién le corresponde la difusión del Patrimonio arqueológico? En primera línea de fuego educativa se encuentran los propios educadores formales, representados de manera prioritaria por los profesores de colegios e institutos. Se trata de un colectivo que se relaciona día a día con los miembros más jóvenes de la sociedad y, por lo tanto, que conoce sus gustos e inquietudes.

Sin embargo, no podemos olvidar que los maestros se encuentran saturados de obligaciones docentes impuestas por las diversas programaciones que conforman la totalidad de la oferta académica nacional. Por otro lado, el tiempo no juega a su favor. A todos y cada uno de aquellos compromisos educativos han de sumarse las actividades de heterogénea naturaleza que los centros tienen cada curso escolar. Con todo ello, la difusión del Patrimonio arqueológico se escapa de sus manos.

El mantenimiento de esta situación resulta insostenible para todos aquellos miembros activos de la Arqueología, puesto que se permitiría que los frutos de nuestro trabajo no alcanzaran su verdadero objetivo: ser legados a las generaciones futuras para que estas lo disfruten y protejan.

Una de las fórmulas existentes para subsanar esta realidad consiste en que la difusión patrimonial parta de la iniciativa de los profesionales de la Arqueología, que sean estos los que, sin ninguna clase de intermediario, se acerquen a la sociedad.

Como resultado de la aplicación de este modelo, surge el Grupo DIPHA (Difusión del Patrimonio Histórico y Arqueológico) en el seno del colectivo estudiantil de la Universidad de Alcalá. El Grupo, formado por jóvenes arqueólogos apasionados por la gestión y difusión patrimonial, ha dado ya sus primeros

pasos para lograr que los escolares madrileños se relacionen con el Patrimonio.

## **2. UN MODELO DE DIFUSIÓN DIFERENTE: LOS ARQUEÓLOGOS EN LAS AULAS**

Ofrecer un discurso a los miembros más jóvenes de la sociedad adquiere un compromiso adicional que en el caso de transmitir el mismo alegato a un público adulto, ya que las mentes de los niños y adolescentes están en pleno proceso de formación. Responsabilidad de tal magnitud en la cuestión arqueológica, requiere de una respuesta profesional que bien puede ser respondida por aquellos que trabajan diariamente en la Arqueología.

El Grupo DIPHA, habiendo asumido aquel compromiso, ha elaborado el diseño de un programa de actuación en el que, de manera directa, el arqueólogo interactúa con los escolares en su propio centro educativo. Siendo así, el alumno identifica la cuestión arqueológica con la comodidad que le proporciona el colegio o instituto. De igual manera, al requerir el Grupo la presencia de los tutores en el desarrollo de las actividades de sensibilización arqueológica, se refuerza la seguridad y la confianza de los niños y jóvenes.

Esta vía de actuación, que comprende el desplazamiento a los focos de escolarización, ha obtenido un más que satisfactorio resultado en otros ámbitos de sensibilización ciudadana. Las campañas de la Dirección General de Tráfico son solo una pequeña muestra de ello, logrando que los adultos que rodeaban a los escolares se abrocharan el cinturón gracias a que estos habían acudido en sus centros educativos a los seminarios impartidos con temática vial<sup>2</sup>.

En referencia al área patrimonial, y más concretamente a la arqueológica, la Universidad de Oporto ha impulsado un proyecto en el que niños y jóvenes, tienen la posibilidad de acudir a una excavación arqueológica real y desarrollar allí todas las actividades que los profesionales llevan a cabo a lo largo de una campaña, tanto en el campo como en el laboratorio. Todo ello en el marco de un proyecto denominado “Universidade Júnior”<sup>3</sup>.

Si bien es cierto que en el caso de la Universidad de Oporto esta institución no acude de manera directa a los centros educativos, sino que son los jóvenes quienes se ponen en contacto con ellos, esta dinámica está logrando el establecimiento de un estrecho vínculo entre la Arqueología y la sociedad a través de los miembros más jóvenes de esta.

La combinación y readaptación de los modelos difusores de la Universidad de Oporto y de campañas como la de sensibilización vial, han inspirado al Grupo DIPHA para que se introduzca en las aulas para fomentar la transmisión del Patrimonio arqueológico, no solo entre los escolares, sino también entre los docentes.

Esta clase de difusión requiere de la correspondiente adaptación de los objetivos, la metodología y el propio discurso patrimonial al ámbito y al público seleccionado.

### 3. OBJETIVOS DE LA DIFUSIÓN

El Grupo DIPHA nace con unos objetivos claros, los cuales pueden enmarcarse en una doble vertiente. La primera de ellas se plantea desde el punto de vista de los profesionales dedicados a la Arqueología, siendo dos los fines principales en este sentido: dar utilidad social al Patrimonio arqueológico y transmitir los valores que este posee.

Se pretende concienciar a la sociedad de que todos los elementos que conforman el Patrimonio son bienes que les pertenecen. Como arqueólogos, trabajamos para ofrecer al conjunto social unos recursos patrimoniales y arqueológicos, pero si la sociedad los desconoce, se ve incapacitada para participar de ellos y valorarlos.

Y es que no solo hay que difundir la Arqueología con el objetivo de educar por educar, sino que hay que transmitir una serie de valores, ya que esta disciplina y las afines agrupadas bajo el nombre de Ciencias Sociales, tienen una utilidad práctica para con la sociedad. Para lograr entender nuestro presente es necesario comprender nuestro pasado.

Nuestro fin como profesionales es legar a las generaciones futuras, no solo los bienes patrimoniales en sí, sino también los valores que representan.

La segunda vertiente se refiere de manera directa a la elección del público infantil y juvenil como grupo prioritario de la difusión. Los objetivos incluidos en la primera línea de trabajo no carecen de sentido en esta. No obstante, el desarrollo cognitivo no se ha completado en los miembros de este conjunto social. A causa de ello, los fines de la difusión han de centrarse en aspectos más concretos para que puedan llevarse a cabo.

En este sentido el primer objetivo a cumplir es la potenciación de las competencias básicas adaptadas para cada nivel académico en relación con nuestra disciplina. En concordancia a lo que acabamos de exponer, un nuevo objetivo específico, es el de poder desarrollar la capacidad de reconocer diversos materiales que pertenecen a varios momentos distintos de la historia desde un punto de vista crítico y analítico.

Otro de nuestros fines es el de dar un significado realista a la profesión del arqueólogo. Se pretende desmitificar la visión mediática que se está transmitiendo tanto en el formato televisivo y cinematográfico, como a través de Internet. Es esta una imagen que resta credibilidad al trabajo de índole científica de los profesionales de la Arqueología y la sustituye por un perfil aventurero y “buscavidas”.

También intentamos acercar la formación universitaria, permitiendo que dicha institución interactúe con los centros, y ofreciendo alternativas a la mera investigación. De esta manera no se corta de raíz entre la educación superior y la educación primaria y secundaria, sino que se conciencia acerca de una educación continua.

En último lugar, buscamos que desde el sector poblacional que hemos escogido, se pueda involucrar al resto de la sociedad que rodea a los jóvenes en nuestro proyecto de difusión, aunque sea de manera indirecta.

Todo este conjunto responde a la intención del grupo DIPHA de dar a conocer unos bienes patrimoniales que no nos pertenecen en exclusiva a

quienes trabajaron con ellos, sino que son de todos.

#### 4. METODOLOGÍA DE LA DIFUSIÓN

Para la correcta consecución de los objetivos expuestos en el apartado precedente, el Grupo DIPHA planteó unas líneas metodológicas básicas para el amplio espectro de edades que acoge el proyecto. Concretamente, en las aulas de los centros madrileños, ámbito geográfico al que se dirige nuestra actividad, disfrutaban del Patrimonio arqueológico alumnos desde los once hasta los dieciocho años, es decir, estudiantes de diferentes niveles docentes desde quinto de Primaria hasta segundo de Bachillerato. Por ello, nuestra propuesta de difusión patrimonial se sustentó, el pasado año lectivo, curso 2013/2014, en los principios generales establecidos en los Decretos 22/2007, 23/2007 y 67/2008, para Primaria, Secundaria y Bachillerato respectivamente, especificados por la Comunidad Autónoma de Madrid <sup>4</sup>.

Sin embargo, somos conscientes de la diversidad del fundamento psicológico al que nos enfrentamos. A causa de ello, cada fin planteado se adapta a un ciclo educativo específico asegurando que el discurso y los recursos a nuestro alcance sean capaces de calar en nuestro potencial público.

Los conceptos de tiempo y espacio, así como los conocimientos históricos ya adquiridos por los colegiales en sus respectivos centros, son tomados en cuenta como base sobre la que construir el desarrollo de las dinámicas que llevamos a cabo en las aulas. Los contenidos que ofrecemos a los niños de menor edad son, por tanto, de menor carga dialéctica que los ofertados a los adolescentes de dieciocho años. No obstante, la ética profesional nunca abandona a los miembros del Grupo, por lo que los discursos se adaptan en cuanto al lenguaje pero no se les retira su valía patrimonial.

Común a todos los grados educativos, ha quedado establecido como marco temporal necesario para el desenvolvimiento de las “sesiones patrimoniales” en las aulas, una hora de duración dividida a su vez en tres tiempos. En cada uno de estos, los jóvenes realizan un circuito patrimonial por diferentes áreas temáticas: Prehistoria y Arqueología, Mundo Antigo y Roma y

Tardoantigüedad. De esta manera se logra que su visión del Patrimonio arqueológico sea más variada y rica y se mantiene su atención, situación que posiblemente no conseguiríamos si la sesión completa se dedicara a un solo campo temático.

Desde DIPHA se potencia la participación activa de los alumnos en las sesiones que llevamos a cabo. Para ello se fomenta el diálogo con los estudiantes produciendo una serie de estímulos que pueden ser enmarcados en diversos patrones de aprendizaje.

Como es natural, los monitores que acuden a los centros, y que son jóvenes profesionales de la Arqueología, realizan una primera toma de contacto entre los niños o jóvenes y el Patrimonio arqueológico a través del aprendizaje auditivo. Recurriendo a las estrategias adecuadas para cada nivel, no se pierde el interés de los alumnos si la exposición oral de los monitores no se prolonga en el tiempo.

Tras esta breve introducción, entran en acción los aprendizajes visual y cinestésico. Las diversas áreas temáticas patrimoniales trasladadas a las aulas llevan consigo una serie de variados recursos visuales que llaman enormemente la atención a los miembros que conforman nuestro público aunque, de nuevo, los materiales mostrados son diferentes según el nivel educativo al que nos enfrentemos. Los adolescentes muestran más interés por las nuevas tecnologías, por lo que los recursos visuales en formato digital son más apropiados para ellos que para los niños de doce años,



Fig. 1. Parte explicativa sobre el armamento griego. Colegio Arula (Alalpar-do). Grupo DIPHA. 2013.

quienes prefieren objetos directos, es decir, que estén físicamente en la sala .

Al mismo tiempo que el aprendizaje visual se está llevando a cabo, el cinestésico hace acto de presencia. La mejor manera de lograr nuestro objetivo fundamental, el que la sociedad retome una estrecha relación con el Patrimonio y la Arqueología a través de los miembros más jóvenes de aquella, es permitir que los escolares interactúen con los materiales. De esta forma, se consigue que los alumnos tengan un sentimiento de pertenencia en referencia a los objetos que manejan, que sientan que la Arqueología, y lo que de ella se deriva, no es algo ajeno a sus vidas. Todo ello nos permiten estimular la observación, la comparación y el pensamiento deductivo de los escolares.

Asimismo, abogamos por el uso de las preguntas como herramienta para el aprendizaje, pues además de crear conocimiento, potencian la reflexión, el pensamiento crítico, refuerzan las ideas adquiridas y nos permiten saber qué piensan y saben <sup>5</sup>.

Conjuntamente, las “sesiones patrimoniales” del Grupo DIPHA contemplan una actitud dinámica por parte tanto de los monitores, como de los escolares. Esto se manifiesta en las aulas gracias al desarrollo



Fig. 2. Elaboración de un motivo rupestre. Colegio San Gabriel (Alcalá de Henares). Grupo DIPHA. 2014.



Fig. 3. Elaboración de un pequeño mosaico. Colegio San Gabriel (Alcalá de Henares). Grupo DIPHA. 2014.

de una serie de actividades que, a su vez, refuerzan el discurso previo en el que habían interactuado los aprendizajes auditivo, visual y cinestésico .

Las actividades, a pesar de variar según el rango de edad del público al que el Grupo se dirige en cada momento, fomentan la participación activa de los escolares entre ellos. No se trata de que los alumnos ligen la Arqueología con unos monitores arqueólogos que un día acudieron a su colegio o instituto, sino que se pretende que asocien el Patrimonio arqueológico a una dinámica que ellos, entre ellos, realizaron en grupo y que resultó altamente divertida. “Si la Arqueología es divertida, nunca se olvida”.

Hasta el momento, las bases metodológicas contemplaban unos cambios asumibles a los ciclos educativos planteados en el sistema nacional. Sin embargo, es necesario recordar que las diferencias cognitivas no solo hacen acto de presencia entre los diversos cursos, sino que también lo hacen en las variadas clases de uno e, inclusive, en una misma aula.

DIPHA ha preparado un potente programa de atención a la diversidad que frena aquellas divergencias comentadas.

Previa realización de la “sesión patrimonial”, los miembros del Grupo acuden al centro en cuestión para mantener una discernida charla con los tutores de las clases que van a participar en las dinámicas. Con esta visita no solo se logra conocer las instalaciones educativas, sino que también se obtiene información acerca de los conocimientos previos de los alumnos así como de si alguno de ellos presenta necesidades específicas de apoyo educativo (ACNEAE).

Al contar la formación de DIPHA desde sus orígenes con el asesoramiento de expertos de la educación y de la educación especial, esta clase de cuestiones quedan resueltas al poder enfrentarse los monitores a toda clase de escolares con la mayor profesionalidad posible.

Las reuniones con los tutores antes mencionadas, facilitan, de igual manera, el desarrollo de las dinámicas llevadas a cabo en las aulas. Los docentes conocen de antemano cuál va a ser el tratamiento específico de cada nivel educativo y cuáles y cómo van a ser las actividades patrimoniales que el Grupo propone para cada una de las áreas temáticas. De esta forma, los profesores, que están presentes en todo momento en la sala, pueden colaborar con los monitores. Es otra manera de reconectar a la sociedad con su Patrimonio arqueológico, enlazando a este con los profesionales de la educación. Al fin y al cabo, y sirviéndonos de las palabras de Francesc Xavier Hernández, no podemos olvidar que “el patrimonio es esencia histórica y en este sentido es un fin, y no un anecdótico recurso” de las Ciencias Sociales<sup>6</sup>.

La metodología de un proyecto debe adaptarse y evolucionar a las necesidades del público a la que va dirigida, más aun cuando hablamos de uno tan selecto con el infantil y el juvenil. No obstante, las líneas principales aquí descritas han de mantenerse para la correcta consecución de nuestro objetivo principal: difundir el Patrimonio arqueológico.

## **5. RESULTADOS DEL PROYECTO “LOS ARQUEÓLOGOS EN LAS AULAS”**

Desde finales del año 2013 y principios del año 2014, hemos puesto en práctica nuestra metodología

de trabajo en distintos centros escolares. De esta manera, podemos extraer distintas conclusiones para los objetivos que nos habíamos marcado.

Al comienzo de nuestro artículo planteábamos cómo acercar el Patrimonio arqueológico a la sociedad actual, en su mayor parte desligada de su pasado más remoto el cual apenas aprecia y preserva, dado que no lo asume como propio salvo en determinadas ocasiones. El primer paso para solventar este problema ha sido la difusión del mismo.

Atendiendo a la base de esta sociedad, esto es, los niños y las niñas que la conforman, hemos podido transmitir distintos valores útiles tanto para su vida académica como para fuera de las aulas. Los conocimientos previos que poseían en Arqueología, partían de una ciencia ficción que distorsiona por completo la labor que desempeñan los arqueólogos. Sin embargo, hemos podido comprobar como mediante una exposición real del trabajo arqueológico se puede despertar en los alumnos un enorme interés en esta materia. El único impedimento que hay que salvar es el canal de comunicación, el cual debe estar adaptado a las diferentes edades con las que hemos de interactuar. De esta forma, con actividades y discursos propios para cada grupo de edad, hemos conseguido mostrar el Patrimonio de forma amena a la par que educativa, sin perder por ello la carga de contenidos específicos, conceptos y conocimientos sobre Arqueología.

Operar a través de este sector más permeable ha permitido que los jóvenes manifiesten interés no solo por la Arqueología, sino también por el Patrimonio entendido de una forma más general, y que puede ser divertido al mismo tiempo que divulgativo.

Con el trabajo que llevamos a cabo, los alumnos han actuado como vía de interacción con los adultos de su entorno, lo que nos ha permitido ver cambios de conducta también en aquellas personas más cercanas a los niños, padres y profesores principalmente, accediendo finalmente a otros niveles de la sociedad. Siendo así, los padres han empezado a apreciar el Patrimonio a partir del entusiasmo de sus hijos, solicitando más actividades de carácter similar o consultando dónde podrían ampliar lo que habían aprendido con nosotros.

Una parte de los objetivos planteados en este proyecto esperamos verlos cumplidos en un período de tiempo a medio y largo plazo, ya que están orientados a cuando los alumnos salgan de las aulas y puedan participar de forma activa en el devenir del Patrimonio. Para mantener el seguimiento oportuno y poder corroborarlo, será necesario que nuestra labor se prorrogue en el marco temporal, actuando así durante varias etapas educativas, siempre y cuando esto nos sea posible.

Teniendo en cuenta los excelentes resultados obtenidos con las actividades que hemos realizado hasta ahora, donde tanto la dirección de los centros como los propios alumnos han quedado satisfechos, nos planteamos ampliar nuestra presencia en las aulas. Por una parte, introduciendo nuevas áreas temáticas a través de las que presentar elementos arqueológicos de época medieval, moderna o contemporánea, con el consiguiente reflejo en el Patrimonio Nacional. De esta forma acabaríamos abarcando todos los periodos históricos y, de ser así, tendríamos que replantear el formato de nuestras dinámicas y exposiciones para adecuarlas en tiempo y espacio a las nuevas inclusiones. Por otro lado, nos sumaremos a las iniciativas escolares como la Semana Cultural que celebran los centros educativos, desarrollando actividades de mayor envergadura, dependiendo de las instalaciones del centro, que por materiales y tiempo no podemos llevar a cabo en una sesión normal.

## 6. AGRADECIMIENTOS

Deseamos manifestar nuestro agradecimiento por el apoyo brindado desde el comienzo del proyecto al Área de Prehistoria de la Universidad de Alcalá, así como a la inestimable colaboración de la Catedrática Primitiva Bueno Ramírez (Área de Prehistoria) y de la Profesora Titular Margarita Vallejo Girvés (Área de Historia Antigua), por su predisposición a cedernos tanto los materiales arqueológicos originales como las reproducciones utilizadas en los talleres. Asimismo, queremos agradecer la enorme voluntad y el apoyo recibido desde los centros educativos que nos han permitido efectuar nuestro proyecto de difusión.

## NOTAS

<sup>1</sup> Encuesta de hábitos y prácticas culturales 2010-2011. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España. Síntesis de resultados de los años 2010-2011 que son los últimos en los que se hizo la encuesta de hábitos y prácticas culturales en España desde el Ministerio de Cultura. <<http://www.mcu.es/estadisticas/MC/EHC/2010/Presentacion.html>> [Consulta: 07 de mayo de 2014].

<sup>2</sup> Educación Vial. Dirección General de Tráfico. <<http://educacionvial.dgt.es/pevi/faces/paginas/index.xhtml>> [Consulta: 07 de mayo de 2014].

<sup>3</sup> Universidade Júnior.Universidade do Porto.<<http://universidadejunior.up.pt/>> [Consulta: 07 de mayo de 2014].

<sup>4</sup> Para el próximo año escolar tendremos en consideración el Real Decreto 126/2014 que establece el currículo básico de Educación Primaria en la Comunidad de Madrid.

<sup>5</sup> Método empleado también por los profesores al constatarse sus buenos resultados. ROLAND CHRISTENSEN, Chris. “El maestro de la discusión en acción: preguntar, escuchar y responder”. En: GONZÁLEZ ZAMORA, H. (Asesor). *De la clase magistral... al aprendizaje activo*. Cali: Universidad Icesi, 2002, págs. 107-133. MONTOYA MAYA, Javier Ignacio – MONSALVE GÓMEZ, Juan Carlos. “Estrategias didácticas para fomentar el pensamiento crítico en el aula” [en línea]. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 25 (2008, septiembre-diciembre), <<http://revistavirtual.ucn.edu.co/>> [Consulta: 01 de mayo de 2014].

<sup>6</sup> En su trabajo sobre el uso del Patrimonio como objeto de estudio en la enseñanza formal y no formal. HERNÁNDEZ CARDONA, Francesc Xavier. “El Patrimonio como recurso en la enseñanza de las Ciencias Sociales”. En: BALLESTEROS ARRANZ, E. ; FERNÁNDEZ FERNÁNDEZ, C.; MOLINA RUIZ, J. A. y MORENO BENITO, P. (Coords.). *El Patrimonio y la Didáctica de las Ciencias Sociales*. Universidad de Castilla-La Mancha, Servicio de Publicaciones: Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales, pág. 455.



# EDIFICIOS UNIVERSITARIOS AL ALCANCE DE TODOS. UNIVERSIDAD SIN BARRERAS

**ANA RODRÍGUEZ DOMÍNGUEZ, ISMAEL RAMOS y OLALLA LUQUE**  
**Universidad de Granada**

## 1. LA ARQUITECTURA Y LA SOCIEDAD: ESTADO DE LA CUESTIÓN

Este estudio se enmarca en una investigación aplicada de traducción y accesibilidad llevada a cabo en el contexto del proyecto de innovación docente DESAM (Desarrollo de contenidos para sistema de accesibilidad universal multiplataforma y de bajo coste de descripción, localización y guiado de edificios de la UGR), financiado por la Universidad de Granada y desarrollado durante los cursos 2012-13 y 2013-14.

En este proyecto han participado los Departamentos de Traducción e Interpretación (FTI), así como el de Sistemas y Lenguajes Informáticos de la Escuela Técnica Superior de Ingeniería Informática y Telecomunicaciones (ETSIIT) de la Universidad de Granada.

Los ámbitos de aplicación de este proyecto son dos edificios de la Universidad de Granada: uno histórico, el Palacio de las Columnas, sede de la Facultad de Traducción e Interpretación (FTI) y otro de reciente construcción, donde se ubica la ETSIIT. El objetivo principal del proyecto ha consistido en hacer accesibles ambos espacios patrimoniales, tanto para personas con discapacidad sensorial (visual y auditiva), como para estudiantes o visitantes cuya lengua materna no sea el español. Se trata, pues, de un proyecto de clara accesibilidad universal.

Dada la amplitud y profundidad del proyecto, hemos decidido limitar nuestra presentación a uno de los aspectos desarrollados en el mismo que representa la accesibilidad al entorno universitario, con las consecuencias integradoras sociales que ello conlleva: la audiodescripción (AD) para personas con discapacidad visual en edificios universitarios.

En el presente artículo analizamos la evaluación formativa de dos estudios de recepción, uno de tipo funcional y otro de tipo artístico, realizados a un edificio de la Facultad de Traducción e Interpretación, el Palacio de las Columnas, y llevados a cabo por dos sujetos ciegos. Gracias a estos estudios de recepción, el proyecto, desde su dimensión traductológica, ha tenido la oportunidad de conocer de primera mano las necesidades reales que tiene el colectivo social de personas con discapacidad visual para su acceso igualitario a la Universidad, como espacio arquitectónico.

## 2. LA FORMACIÓN AL ALCANCE DE TODOS

La igualdad de oportunidades e incorporación de personas con discapacidad al mundo laboral parte de la necesidad de disponer, en las mismas condiciones que el resto de la sociedad, de una formación universitaria. La igualdad de oportunidades educativas ya está reconocida desde hace tiempo en la Constitución. Sin embargo, el acceso a los edificios docentes, en este caso universitarios, ha sido hasta el momento una cuestión exclusivamente contemplada para las personas con discapacidad motórica. Actualmente no se comprenden nuevas construcciones sin rampas, ascensores u otros accesos facilitadores de sillas de ruedas de diferentes medidas.

En los últimos años, la legislación ha dado un paso adelante y ha reconocido asimismo los derechos de personas con discapacidades sensoriales en los medios de comunicación, con la implantación de una serie de normas UNE en materia de accesibilidad,

entre las que destacan la norma UNE 153020:2005 de audiodescripción. El grupo de investigación al que pertenecemos tiene una importante trayectoria de investigación a través de varios proyectos al respecto como TRADIS (Traducción y Discapacidad), TRACCE (Traducción y Accesibilidad), AMATRA (Accesibilidad a los medios audiovisuales a través de la Traducción).

TACTO (Traducción y Accesibilidad. Ciencia para Todos) o PRA2 (Plataforma de Recursos Audiovisuales Accesibles).

Asimismo, en otros proyectos, hemos ampliado dicho estudio a otros ámbitos como el museístico (Álvarez de Morales, C. et al, 2012) en el que propusimos un prototipo de acceso a personas sordas y ciegas a diferentes objetos museísticos del Parque de las Ciencias de Granada.

De esta manera, parece un paso lógico, en el camino investigador que continuamos, haber llegado al estudio del acceso al patrimonio arquitectónico en general, empezando por el más cercano: el universitario de nuestra ciudad.

Desde el punto de vista legal, ya desde la Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre de 1990, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), se han aprobado y llevado a cabo otras muchas en las que se fomenta cualquier “rechazo a todo tipo de discriminación”. En el ámbito autonómico andaluz, la Ley 51/2003 de 2 de diciembre, de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad, (Decreto 293/2009, de 7 de julio), así como los Estatutos de la UGR (Capítulo 1, Derechos y Deberes de los Miembros de la Comunidad Universitaria) recogen la importancia social que ofrece la integración de todas las personas en todos los ámbitos, sea el utilitario o funcional de los edificios universitarios o el artístico, si el edificio ofrece la oportunidad, como el Palacio de las Columnas (s. XIX).

### **3. LA TRADUCCIÓN E INTERPRETACIÓN COMO MEDIOS DE ACCESIBILIDAD PATRIMONIAL**

La traducción es un proceso de comunicación entre un emisor y un receptor que se expresan en códigos diferentes, siendo esos códigos sistemas semióticos de cualquier naturaleza: visual, táctil, auditiva, verbal o no verbal.

Cuando la traducción tiene como objetivo la transmisión de conocimiento y, por lo tanto, la comunicación a personas con discapacidad sensorial (visual o auditiva) se denomina traducción accesible. Dentro de esta modalidad traductora se incluyen fundamentalmente: la Interpretación en Lengua de Signos (ILS), la Subtitulación para personas Sordas (SpS) y la Audiodescripción (AD). Sus ámbitos de aplicación en el arte y la cultura son fundamentalmente tres: artes visuales, artes escénicas y patrimonio cultural.

El tipo de traducción accesible que nos interesa, la AD, viene definido por la NORMA UNE 153020:2005 de la siguiente manera:

*“[...]servicio de apoyo a la comunicación que consiste en el conjunto de técnicas y habilidades aplicadas, con objeto de compensar la carencia de captación de la parte visual contenida en cualquier tipo de mensaje, suministrando una adecuada información sonora que la traduce o explica, de manera que el posible receptor discapacitado visual perciba dicho mensaje como un todo armónico y de la forma más parecida a como lo percibe una persona que ve [...]”.*

Por lo tanto, en el ámbito del patrimonio cultural, la AD debe traducir tanto la parte visual del edificio arquitectónico como de los elementos que este alberga, con el fin de que el receptor meta pueda percibirlo y hacer uso de él, del mismo modo que las personas videntes.

En el caso del Palacio de las Columnas, aparte de ser la sede de la FTI, es un edificio histórico del s. XIX. Es decir, al mismo tiempo, es un espacio en el que se encuentran las dependencias de un centro universitario y posee unas características artísticas que le confieren un atractivo obvio de las que todo alumno, discapacitado o no, debe poder disfrutar.

Este doble aspecto del edificio que es objeto de nuestro estudio ha condicionado su traducción

accesible en todo momento, de tal manera que la AD realizada, como se verá en los estudios de caso, se ha centrado simultáneamente en ambos para conseguir un doble objetivo: la autonomía de movilidad del discapacitado visual en la FTI y la descripción de los elementos artísticos.

Para conseguir este propósito, los contenidos audiodescritos se debían implantar en un software con tecnología QR, desarrollado por el Departamento de Sistemas y Lenguajes Informáticos (ETSIIT), para dispositivos móviles con aplicación Android, que los sujetos interesados podrán consultar desde sus propios smartphones.

Los diferentes contenidos con la información audiodescrita que ofrece esta aplicación deberán ser susceptibles de elección por los usuarios. Así fue pensado en el proyecto y así fue demandado por los sujetos ciegos, como comprobamos en los estudios de recepción que explicamos a continuación.

#### 4. ESTUDIOS DE RECEPCIÓN: EVALUACIÓN FORMATIVA DE LOS CONTENIDOS DE LOS QR

##### 4.1. Evaluación diagnóstica de los receptores

Al igual que en cualquier otro proceso traductor, las características de los receptores condicionan las decisiones traductoras que han de llevarse a cabo. Para ello se realiza una evaluación diagnóstica de los posibles receptores prototipo. En este caso, a grandes rasgos, se trata de personas cuyo rasgo predominante es una discapacidad visual, de mayor o menor grado, con interés por la FTI, es decir, pueden ser alumnos o profesores de este centro educativo, así como amigos o familiares de ellos.

Sin embargo, la evaluación diagnóstica de tipo general pudo concretarse gracias a la disposición de dos sujetos reales que se prestaron a realizar el estudio. Para conocer el punto de partida de ambos elaboramos un cuestionario previo cuyas respuestas serían de gran utilidad para llegar al objetivo de nuestro estudio: la evaluación formativa.

Si bien el escaso número de sujetos no nos conduce a obtener resultados definitivos, su colaboración ha aportado al estudio un nada despreciable ejercicio valorativo a modo de encargo traductor real.

En las preguntas que planteamos buscamos conocer rasgos generales de los sujetos en cuanto a sus preferencias y relación con el patrimonio arquitectónico educativo y cultural:

##### Cuestionario previo

Indica tu sexo:

- a. Masculino
- b. Femenino

¿Qué edad tienes?

- a. 12-25
- b. 26-40
- c. 41-64
- d. 65 y más

¿Qué nivel de estudios tienes?

- a. Ninguno
- b. Graduado escolar
- c. Bachillerato
- d. Formación Profesional
- e. Universitario

¿Qué tipo de pérdida visual tienes?

- a. Ceguera total
- b. Deficiencia visual grave
- c. Deficiencia visual moderada

¿Es congénita o adquirida?

- a. Congénita
- b. Adquirida

Si es adquirida, ¿cuándo se inició?

- a. Hace menos de 1 año
- b. Hace 1-5 años
- c. Hace 5-10 años
- d. Hace más de 10 años

¿Qué actividades culturales realizas?

- a. Cine
- b. Lectura
- c. Visitas a museos y exposiciones

- d. Visitas al patrimonio histórico
- e. Visitas al patrimonio natural
- f. Otros:

¿Cómo realizas tus actividades culturales?

- a. Solo
- b. Con amigos o familiares

¿Qué tipo de acceso prefieres?

- a. Autónomo con guía para personas con discapacidad
- b. Acompañado por personal del edificio

¿Te parece adecuado que haya entornos y contenidos adaptados?

- a. Sí
- b. No

¿Cómo prefieres recibir la información del lugar?

- a. Braille
- b. Texto impreso en fuentes grandes
- c. Texto impreso con alto contraste
- d. Audio

¿Con qué frecuencia utilizas reproductores de audio, multimedia, teléfonos móviles inteligentes o tabletas?

- a. A diario
- b. Semanalmente
- c. Alguna vez al año
- d. Nunca

¿Cuándo prefieres recibir la información del lugar en la audioguías?

- a. Completa a la entrada del edificio
- b. Completa en el Hall
- c. Dosificada en los distintos puntos representativos del edificio
- d. Primero la distribución del edificio y después los elementos y/o dependencias concretas
- e. Poder elegir aleatoriamente

En conclusión, ambos sujetos comparten edad (entre 40 y 50 años), deficiencia visual grave (un sujeto es ciego total y el otro con un 10% de visión) y muestran un gran interés por el acceso a la cultura tanto de manera autónoma (con guías adaptadas) como acompañados. Tienen estudios universitarios y son habituales usuarios de reproductores multimedia y

teléfonos móviles.

Por otro lado, a pesar de ser partidarios ambos del uso de contenidos adaptados a sus necesidades, difieren en el medio utilizado. Para un sujeto lo ideal es que el texto aparezca impreso en fuentes grandes, mientras que para el otro es preferente el uso de braille o el audio. Tampoco coinciden, en este cuestionario, en el momento de recepción de la información AD: hay un sujeto que prefiere poder elegir de manera aleatoria y el otro primero la distribución del edificio y después los elementos y/o dependencias concretas.

Una vez conocidas las características de nuestros receptores, se produce la traducción propiamente dicha, en este caso, la AD, que, recordamos, se transmitirá en pistas de audio a las que cada sujeto tendrá acceso desde su teléfono móvil.

## 4.2. Contenido AD

En este trabajo mostramos dos estudios de recepción representantes del referido doble aspecto del edificio:

- Aspecto funcional: AD de la distribución de la Planta Baja del Palacio

- Aspecto artístico: AD del Patio Neoclásico del Palacio

El proceso que hemos seguido en cada uno de ellos ha sido similar:

1. Documentación y observación del espacio
2. Elaboración del contenido audiodescriptivo
3. Cuestionario sobre la accesibilidad al espacio
4. Análisis de resultados. Evaluación formativa

### 4.2.1. AD Distribución Planta Baja Palacio

#### 1º) Documentación

El Palacio de las Columnas es la sede para la docencia de los actuales Grado y Licenciatura en Traducción e Interpretación. En la calle Puentezuelas tienen su despacho los profesores de los departamentos de Estudios Semíticos, Filología Inglesa y Alemana,

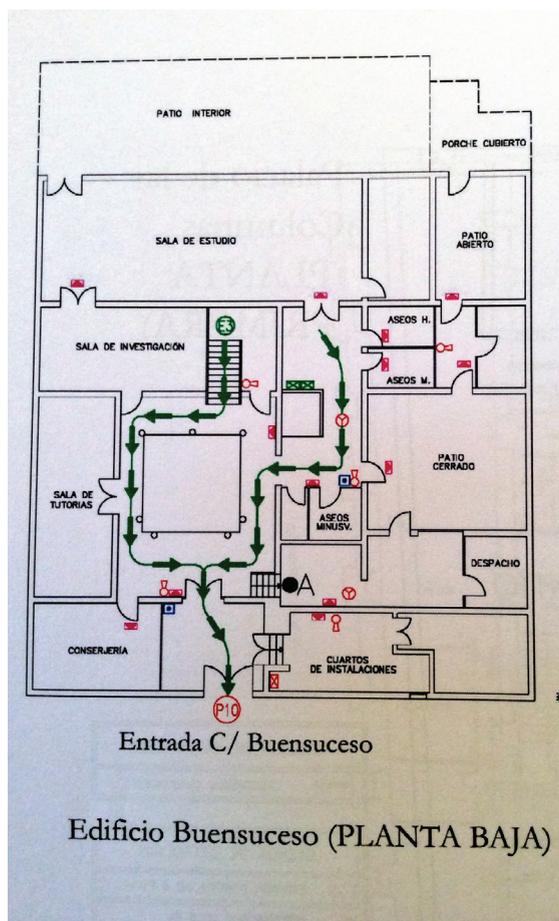


Fig. 1. Plano de la planta baja de la FTI de la UGR.

Filología Francesa, Lengua Española y Literatura Española. También se encuentran en este edificio la sala multimedia, el servicio de reprografía, la biblioteca y la cafetería. Para más información: [http://fti.ugr.es/pages/facultad/edificios/palacio\\_columnas](http://fti.ugr.es/pages/facultad/edificios/palacio_columnas)

## 2º) Contenido Audiodescriptivo

Con la entrada a tu espalda, a la derecha hay dos tramos de escaleras (ascendente y descendente) que comunican con la primera planta y el semisótano.

A la izquierda está la Conserjería, en cuyo interior hay un ascensor. Atravesando esta dependencia se accede a Secretaría, desde la cual es posible asimismo llegar al pasillo del ala izquierda donde se encuentran algunas aulas.

Desde donde estás, el hall, de frente, a unos cinco pasos, hay una puerta que accede a un patio

rodeado por dos alas que unidas forman una U.

En las alas que limitan el patio se encuentran las aulas. En el ala de la derecha, las aulas están en el lado derecho. En la de la izquierda, las aulas se encuentran en el lado izquierdo. La disposición es la siguiente:

En el ala derecha, se encuentra el Laboratorio 9. A continuación, las aulas 10, 11 y 12. Seguidamente la Oficina de Relaciones Internacionales. Y, por último, en el extremo del pasillo, el Aula 14.

En el ala izquierda, pasada la puerta que conduce a Secretaría, girando a la izquierda, se encuentran los Laboratorios 5 y 6. A partir de ahí, si giras a la derecha, está el Aula 4. Después los lavabos. Unos pasos más adelante, dos tramos de escaleras (ascendente y descendente), conducen a los pisos primero y semisótano. Al final del pasillo, enfrente, está el Aula 2.

## 3º) Cuestionario Evaluación Formativa AD Planta Baja

¿Te ha gustado la Audiodescripción?

- Nada
- Un poco
- Bastante
- Mucho

¿Qué opinas de las palabras utilizadas?

- Muy poco adecuadas
- Poco adecuadas
- Adecuadas
- Muy adecuadas

¿Cómo te gusta que se midan las distancias?

- En pasos
- En metros
- De manera indefinida (inmediatamente, un poco más adelante, etc.)

¿Te resulta clara la distribución de la Planta Baja?

- Si
- No
- A veces

Observaciones Sujeto 1: La descripción

de la distribución de la planta baja es muy eficaz, especialmente la comparación con una U. Debe hacerse a la entrada del edificio

Observaciones Sujeto 2: La descripción de la distribución de la planta baja no debería darse de una vez, sino dosificada, para que usuario no tenga demasiada información de una sola vez. Por ejemplo, no le gusta que se indique la ubicación de todas las aulas en este momento de la AD. Cree que hay que dividir la información por partes.

#### 4º) Análisis de resultados. Evaluación formativa

Encontramos destacadas diferencias en las valoraciones de los dos sujetos. Así, aunque ambos encuentran adecuadas las palabras empleadas en la AD, al primero le ha gustado mucho y al segundo sólo “un poco”. Como consecuencia, para el sujeto 1 la AD es clara, mientras que para el 2 sólo lo es “a veces”. Resulta curioso que los dos sujetos piden precisión y claridad en las AD pero, a la hora de elegir la forma de describir las distancias, optan por las menos concretas: en el caso del sujeto 1, prefiere “los pasos”, y, el sujeto 2 “de manera indefinida (inmediatamente, un poco más adelante, etc).



Fig. 2. Panorámica del patio neoclásico de la FTI de la UGR.

## 4.2.2. AD Patio Neoclásico del Palacio

### 1º) Documentación

El magnífico patio rectangular y ajardinado, de estilo neoclásico, es la joya del Palacio de las Columnas (S. XIX). Un patio con estanque, bancos y algunas esculturas, que nuevamente nos trasladan a la opulencia del Conde Luque. Hoy esos bancos sirven de descanso y animada conversación de los estudiantes de la facultad. Para mayor información histórico-turística: <http://nuestragranada.blogspot.com.es/2011/09/el-palacio-de-las-columnas.html>.

### 2º) Contenido Audiodescriptivo

El edificio en forma de U tiene en su centro un patio rectangular con diferentes tipos de árboles frutales. Es un patio muy original, ya que los edificios de la época tenían patios cerrados. En el s. XIX cuando fue construido, el edificio se encontraba junto al límite de la ciudad por lo que al parecer se intentaba con este patio una mayor conjunción con las huertas de alrededor.

El estanque, los bancos y algunas esculturas que contiene hacen de este patio un lugar de reposo para los estudiantes de la facultad. La entrada al patio desde el edificio se hace a través de una escalera que desciende desde una extraordinaria fachada de galerías acristaladas. Aparte de las galerías, destacan los herrajes del balcón superior y de los quitamiedos de la escalera. Cuando llegas al final de la escalera dejas detrás la fachada del patio, que culmina en un nuevo frontón, como en la fachada principal.

En el patio destaca, la llamada Fuente de la corona, hoy en desuso. Se trata de una original fuente en piedra de Sierra Elvira, tallada en forma de corona real. En su interior tiene canales surtidores y de desagüe. Se ignora la fecha de ejecución de la pieza.

### 3º) Cuestionario Evaluación Formativa AD Patio Neoclásico

¿Te ha gustado la Audiodescripción?

Nada

Un poco

Bastante

Mucho

¿Qué opinas de las palabras utilizadas?

- a. Muy poco adecuadas
- b. Poco adecuadas
- c. Adecuadas
- d. Muy adecuadas

¿Qué forma tiene el Patio?

Forma de U

Forma de O

No sé

¿Por qué elemento arquitectónico está delimitado?

Por unas vallas de hierro

Por una galería de cristaleras

No sé

Observaciones Sujeto 1: La descripción del Patio es más compleja. El léxico y la sintaxis utilizados son difíciles. Aunque el elemento arquitectónico sea histórico, recomienda hacer una descripción funcional y que luego sea el usuario el que decida enriquecerla para otros intereses.

Observaciones Sujeto 2: La descripción del Patio es excesiva y superflua. Debe separarse la información funcional de la añadida

#### 4º) Análisis de resultados. Evaluación Formativa

En este caso, ambos sujetos parecen estar de acuerdo en las respuestas. A los dos les ha gustado “un poco” la AD y creen que las palabras empleadas son “poco adecuadas”. Sin embargo, reconocen sin problema la forma en U del Patio, así como la delimitación del mismo a través de galerías acristaladas.

## 5. CONCLUSIONES

Uno de los fines del PID DESAM ha consistido en mejorar la accesibilidad en las infraestructuras de la UGR (Álvarez de Morales et al 2012: 853), haciendo uso de las tecnologías y contenidos multimedia accesibles, mediante la realización de un estudio piloto en dos centros diferentes, la ETSIIT y la FTI. Los dos estudios de recepción presentados en nuestro trabajo,

pertenecientes al último edificio, permiten comprobar que el objetivo trazado para el mismo, es decir, el análisis de la evaluación formativa de ambos se han llevado a cabo. Tales análisis conducen al conocimiento de las necesidades en materia de igualdad de oportunidades de acceso patrimonial en el ámbito universitario. El desarrollo de los códigos QR como herramientas que facilitan la autonomía al usuario con discapacidad visual supone un elemento tecnológico innovador tanto desde el punto de vista de la investigación, como desde la mejora real de la calidad de vida del sujeto.

La universidad para todos debe ser un compromiso social cuyo objetivo consiste en la igualdad e integración de todos los miembros de la comunidad universitaria como parte de la sociedad en general. Algunos estudiantes con discapacidad sensorial, tras terminar sus estudios de secundaria se desaniman a continuar con los superiores por problemas de accesibilidad, entre otros, a los propios edificios universitarios.

En este contexto de marcado carácter social, la Traductología actual y venidera tiene un papel fundamental como disciplina que procura el acceso a entornos multimodales a receptores con discapacidad visual, como es el caso.

La oportunidad de trabajar con sujetos con discapacidad nos ha aportado un punto de vista real de nuestra propuesta de estudio, que, sin apartarnos de planteamientos traductológicos teóricos, nos han ido recordando a lo largo de toda la investigación que sus necesidades de integración social, como las de todos los individuos, deben basarse en su consideración como personas autónomas que reivindican la realización de cualquier actividad de manera independiente, por lo que abogan por la accesibilidad universal.

## NOTAS

<sup>1</sup> ÁLVAREZ DE MORALES, Cristina; BOURNE, Julian; CARLUCCI, Laura; CHICA, Antonio; JIMÉNEZ, Catalina; LIMBACH, Christiane; MARTÍNEZ, Silvia; PÉREZ, María; RODRÍGUEZ, Ana; SEIBEL, Claudia; y SOLER, Silvia. “Divulgación Accesible de la Ciencia (PID 09-105)”. En: JIMÉNEZ DEL BARCO JALDO, Luis y GARCÍA GARNICA, María del Carmen (coords.), *Inno-*

---

*vacación Docente y Buenas prácticas en la Universidad de Granada.*  
Granada: Editorial Universidad de Granada, 2012, págs. 853-865.

<sup>2</sup> SOLER GALLEGO, Silvia. *Traducción y accesibilidad en el espacio multimodal museográfico.* Granada: Ediciones Tragacanto, 2012.

<sup>3</sup> Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre de 1990, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE).

<sup>4</sup> Ley 51/2003 de 2 de diciembre, de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad (Decreto 293/2009, de 7 de julio).

<sup>5</sup> Estatutos de la UGR (Capítulo 1, Derechos y Deberes de los Miembros de la Comunidad Universitaria).

<sup>6</sup> Norma UNE 153020: audiodescripción para personas con discapacidad visual.

## EL ESTUDIO CONSTRUCTIVO: UNA HERRAMIENTA PARA DESCUBRIR NUESTRO PATRIMONIO ARQUITECTÓNICO LOCAL

MARÍA ASCENSIÓN RODRÍGUEZ ESTEBAN y MARÍA PAZ SÁEZ PÉREZ  
 Universidad de Salamanca /Universidad de Granada

### 1. INTRODUCCIÓN

Dentro de las labores propias de los docentes universitarios se encuentran investigar y transmitir conocimiento al alumnado<sup>1</sup>. En el desempeño de nuestro trabajo, hemos intentado transmitir a los estudiantes la existencia de un patrimonio local, propio de los núcleos rurales de las provincias de Castilla y León que, en la actualidad, es altamente desconocido por los jóvenes. A su vez, hemos pretendido concienciarlos sobre la necesidad de conservarlo, ya que es parte del legado que nos han dejado las generaciones anteriores, incluso, considerando que no ha sido catalogado como tal de manera oficial, o no pueda llegar a serlo por carecer de suficiente valor arquitectónico. Con todo y con eso, son inmuebles que sí hay que tenerlos en consideración por la labor social que desempeñaron durante décadas.

Nos referimos a los apeaderos de trenes, esas construcciones singulares, algunas más que centenarias, las cuales, desde las últimas décadas del siglo XIX hasta la mediados del siglo XX, se fueron levantado al pie de las vías, en zonas cercanas a los núcleos de población, permitiendo la comunicación entre las ciudades y los cientos de pueblos, pequeños, medianos o grandes, que se dispersaban por las provincias de esta comunidad autónoma. Este hecho cobra sentido si pensamos que en la mayor parte de las provincias de Castilla y León, la actividad socio-profesional predominante era la agricultura<sup>2</sup> y gran parte de la población se asentaba en los núcleos rurales.

Establecidas las bases en el contexto en el que se propone intervenir, la metodología seguida en el ámbito educacional-formativo se ha lleva a cabo en las asignaturas “Tecnología de estructuras arquitectónicas. Diagnóstico y deterioros. Restauración” del Master Ciencia y Tecnología en Patrimonio Arquitectónico

de la Universidad de Granada, y en las asignaturas de Oficina Técnica de Arquitectura Técnica, que con el cambio a la titulación de Grado, pasó a denominarse Proyectos Técnicos II, de la Escuela Politécnica Superior de Zamora de la Universidad de Salamanca, en las que se destaca como principal valor la conjunción en el aula de una amplia formación multidisciplinar, lo que permite desarrollar los objetivos propuestos en su formación, y en la segunda la necesidad de compilar los distintos conocimientos adquiridos en una misma asignatura.

Basándonos en estos antecedentes, cabe reseñar que la primera vez que se inició este sistema fue en el curso académico 2007-2008, en la asignatura de “Oficina Técnica” de la titulación de Arquitectura Técnica, impartida en la Escuela Politécnica Superior de Zamora, de la Universidad de Salamanca, la cual fue utilizada como herramienta para rescatar de su anonimato y poner en valor esta parte del patrimonio arquitectónico local de los pueblos de Castilla y León, que por lo general llevaba décadas en estado de abandono.

Estas singulares construcciones cumplieron una gran labor social que culminó, en la mayoría de los ejemplos, en los años 70 y 80, aproximadamente, cuando comenzó el cierre de líneas de tren. Pintado Quintana hizo alusión a este hecho cuando sentenció que, *“la política seguida con estas líneas fue la de dejarlas morir. Las renovaciones de vía eran las mínimas para que los trenes pudieran circular, eso sí, sin prisa”*<sup>3</sup>, lo que derivó en una caída de uso de los edificios, que dejaron de desempeñar su función y quedaron abandonados.

## 2. OBJETIVOS DE LA PROPUESTA

Bajo estas premisas, en esta asignatura planteamos como primer objetivo dar a conocer a los estudiantes universitarios este tipo de edificios, lo que llevaba implícita otra finalidad fundamental: revalorizar su existencia. Por lo tanto, gestionar su recuperación, restaurando o rehabilitando su construcción y su entorno, estudiar diversas propuestas de actuación y sugiriendo posibles usos que permitieran salvarlos del abandono del que son objeto en la actualidad, fue la mayor de las ambiciones del proyecto que nos propusimos.

Asimismo, mediante la docencia, hemos intentado sensibilizar al alumnado, para que ponga en valor estas pequeñas estaciones de trenes, las cuales, para la mayoría, o bien habían pasado totalmente desapercibidas o, si conocían su existencia, nunca se habían planteado su origen, su funcionamiento, el motivo de su falta de conservación y, ni mucho menos, como gestionar su futuro.

En el cuerpo de esta exposición mostraremos los apeaderos que han analizado un grupo de estudiantes universitarios, que se hayan ubicados en diferentes provincias, fundamentalmente de la Comunidad de Castilla y León, hecho que nos ha permitido comprobar la diversidad de tipologías arquitectónicas, de tamaños y de corrientes estilísticas que podemos encontrar, además del estado de conservación o de ruina en el que se encuentran.

No obstante, hemos de señalar que no es objetivo de este trabajo elaborar el catálogo de estas construcciones, que sería una labor de investigación encomiable, sino el de demostrar que la docencia es una herramienta en manos del profesorado, que puede utilizar con otros fines fundamentales, como la concienciación frente a realidades como la que nos ocupa, aparte de la enseñanza de conocimientos, estrictamente hablando.

Tampoco nos concierne a nosotros determinar su valor arquitectónico y/o cultural, simplemente, nos valga su estudio y esta exposición, para que de alguna manera, puedan ser reconocidos por su existencia y por la importante labor social que desarrollaron durante las

décadas que estuvieron en funcionamiento.

Es muy probable que muchos de los apeaderos que nos encontramos desperdigados por las llanuras de la meseta o entre los valles de las montañas no puedan ser reconocidos como parte del patrimonio histórico español, en su sentido más estricto, sin embargo, a nuestro juicio, deben ser tenidos en consideración, máxime si atendemos a las explicaciones que introduce la ley de Patrimonio Histórico Español<sup>4</sup>, la cual en su preámbulo establece que

*“El Patrimonio Histórico Español es una riqueza colectiva que contiene las expresiones más dignas de aprecio en la aportación histórica de los españoles a la cultura universal. Su valor lo proporciona la estima que, como elemento de identidad cultural, merece a la sensibilidad de los ciudadanos, porque los bienes que lo integran se han convertido en patrimoniales debido exclusivamente a la acción social que cumplen, directamente derivada del aprecio con que los mismos ciudadanos los han ido revalorizando”.*

Precisamente, lo que nos resulta preocupante es la dejadez social y administrativa que han dejado arruinarse a muchos de estos edificios, los cuales, a pesar de la importante labor social que han cumplido durante muchos años, a día de hoy no han sido lo suficientemente valorados, ni desde un punto de vista arquitectónico, ni desde una perspectiva romántica. Este estudio demuestra cómo el paso del tiempo ha convertido en ruinosas muchas de las construcciones, a pesar de que algunas de ellas poseen importantes cualidades artísticas como para se tengan en consideración.

No obstante, no basta con conformarse en conocer de su existencia y, como hemos comentado anteriormente, observarlos desde una perspectiva romántica y melancólica, lamentando ver en lo que se han convertido, sino que debemos revalorizarlos, proponiendo actuaciones que le den nueva vida. En este sentido, una de las labores que tenemos que realizar es determinar el dominio de la propiedad, ya que, aunque en casos aislados son de propiedad privada, la gran mayoría está en manos de poderes públicos.

A pesar de todo lo dicho, cabe reseñar que existe cierto interés y preocupación ciudadana por estos edificios singulares, que se ve reflejada en alguna página web<sup>5</sup>, en la que los particulares publican fotografías de apeaderos de su localidad, lo que permite tener una amplia información al respecto. También hay blogs<sup>6</sup> en los que se cuentan las historias de determinadas líneas de ferrocarril y los lugares que con estas actuaciones fueron abandonados. Si bien, en todo caso, son grupos reducidos los que pelean por la conservación de estos inmuebles y muy pocos los que han ido más allá y los han recuperado.

En este sentido, la rehabilitación para uso turístico ha sido uno de los recursos más utilizados, siempre que la propiedad de los inmuebles es privada, ya que este hecho permite agilizar y facilitar la gestión. Por el contrario, cuando son de dominio público “Adif” (Administrador de Infraestructuras Ferroviarias)<sup>7</sup>, las intervenciones se complican, ya que entre sus compromisos no figura la recuperación de las estaciones de tren que han caído en desuso<sup>8</sup>.

### 3. LA ASIGNATURA

La asignatura en la que se trabajó el tema que hemos introducido y que vamos a explicar a lo largo de esta comunicación es la de Oficina Técnica (O.T. en adelante). Es una asignatura troncal de seis créditos (3 prácticos + 3 teóricos), que se impartía en el 3º curso de la titulación de Arquitectura Técnica<sup>9</sup>. Está adscrita al Departamento de Construcción y Agronomía, en el Área de Construcciones Arquitectónicas de la Universidad de Salamanca, desarrollándose en la E.P.S. de Zamora.

Esta disciplina es muy peculiar, con unas características fundamentales que la definen y que se resumen en las siguientes:

- El campo de conocimientos que abarca es muy amplio y necesita de los conocimientos de otras materias tratadas a lo largo de los cursos.

- En esta asignatura los conocimientos adquiridos por el alumno les serán presentados bajo el aspecto exclusivo de aplicación práctica.

Por otra parte, se considera muy importante estimular en el alumnado la formación de opiniones propias, como base para desarrollar criterios propios de actuación, y la capacidad de decisión, en orden al desarrollo de su propia capacidad creativa<sup>10</sup>.

Analizando las actividades que en ella se desarrollan y en qué consisten, se converge en un ámbito preferente: el Arquitecto Técnico trabaja en contacto directo con el hecho constructivo y/o edificatorio, de una manera o de otra, en las muchas opciones posibles<sup>11</sup>. Ese contacto con el hecho constructivo es directo y real, es decir, el objeto de su trabajo es tangible, se visita, se ve, se toca y se mide, especialmente necesario para poder estudiar su comportamiento, funcionalidad y morfología y así poder actuar sobre él en restauraciones o en rehabilitaciones.

Con el fin de conseguir estos objetivos, durante años veníamos empleando un sistema que consistía en aportar a los estudiantes un edificio que pudieran visitar, con el fin de que realizaran su estudio constructivo y estructural, como trabajo general de grupo. Además, deberían revalorizarlo y adaptarlo a un nuevo uso, con todos los cumplimientos normativos que este hecho implica.

Normalmente, se buscaban inmuebles residenciales, de construcción no reciente, para que el trabajo incluyera el estudio e investigación de distintos sistemas constructivos, empleados en décadas anteriores, siempre con una antigüedad superior a 50 años, incluso, en ocasiones, con más de una centuria. A partir de él, con la adaptación a un nuevo uso se aplicarían nuevas técnicas constructivas, por lo que en un mismo trabajo se abarcaban simultáneamente dos estudios: los sistemas constructivos tradicionales y los nuevos sistemas.

En este orden de cosas, planteamos que, en vista de que el trabajo se desarrolla sobre un inmueble real y que es puramente profesional, pensamos en la posibilidad de optimizar la labor, estudiando inmuebles que tuvieran cierto valor histórico, cultural o social. Además, dentro de este objetivo, y considerando que los estudiantes de la asignatura son oriundos de diversas provincias de la comunidad, incluso

de otras comunidades autónomas, pensamos en la gran posibilidad que teníamos de hacer un estudio comparativo de las tipologías, los materiales, las corrientes arquitectónicas y su estado de conservación. Con todos los datos aportados, se podría establecer una posible relación entre los parámetros propios de cada edificio y su ubicación, entorno, etc.

Bajo estas premisas, encontramos tres tipos de edificios que cumplían estas características, que se pueden encontrar con relativa facilidad en la gran mayoría de los pueblos, con la ventaja añadida de que se veía factible acceder a ellos para poder estudiarlos en profundidad. Estos inmuebles son, las estaciones de trenes, las escuelas públicas y los ayuntamientos.

En esta comunicación nos centraremos en los trabajos que se desarrollaron sobre los primeros que hemos nombrado: las estaciones de trenes, llamadas comúnmente, apeaderos de trenes. Esta prueba piloto se desarrolló en el curso académico 2007-2008, si bien, debemos reseñar que en vista del resultado obtenido, en el siguiente, 2008-2009, se planteó el trabajo con las escuelas de primaria de los pueblos, y en el 2009-2010, se estudiaron los edificios que albergaban los consistorios.

#### 4. EL DESARROLLO DEL TRABAJO

Como comienzo de la tarea, los estudiantes tenían la misión de documentarse sobre estos inmuebles tan singulares, los cuales, a pesar de tener una misma misión, compartiendo un uso muy específico, sus dimensiones, sistemas constructivos y estilos arquitectónicos pueden llegar a ser muy dispares. Si tenemos en consideración las definiciones que hace la Real Academia de la Lengua, el apeadero es el “sitio o punto del camino en que los viajeros pueden apearse y es cómodo para descansar”, siendo la definición específica de los ferrocarriles, “el sitio de la vía preparado para el servicio público, pero sin apartadero ni los demás accesorios de una estación”. Sin embargo, el apeadero de trenes llegó a ser algo más que un sitio de la vía, se convirtió en un edificio, con todas las acepciones que tiene el vocablo, que acogía a los usuarios del ferrocarril en sus esperas, muy utilizado en aquellos años en los que el ferrocarril era el medio

de transporte por antonomasia para los habitantes de los centenares de pueblos que se dispersaban por las provincias de Castilla y León.

Paralelo en el tiempo, junto al trabajo de documentación, cada grupo tenía que realizar una exhaustiva labor de campo, de manera que debían buscar entre los pueblos, preguntando a los más viejos del lugar la existencia y, en su caso, la ubicación de algún apeadero de tren.

Este trabajo no resultó fácil, puesto que los estudiantes debían desplazarse por los municipios hasta encontrar lo que estaban buscando, ya que, además, el edificio tenía que cumplir una serie de requisitos: 1. Estar ubicado en un emplazamiento adecuado con espacio exterior suficiente para plantear los accesos rodados y aparcamientos para coches y autocares; 2. Estar levantado en dos plantas sobre rasante, como mínimo; 3. Estar en uso o abandonado, pero no haber sido objeto de una rehabilitación integral; 4. Tener una superficie útil total superior a 100 m<sup>2</sup>, entre todas las plantas; 5. No estar en estado ruinoso, ya que resultaría peligroso entrar a tomar datos sobre el mismo y, además, ya no se trataría de una adaptación sino de una restauración.

En este sentido, era fundamental partir de la base de que no todas las estaciones que nos podemos encontrar por los pueblos son recuperables y que muchas de las que hay no tienen valor suficiente como para gestionar su revalorización.

Con estas premisas, una vez analizadas las propuestas se realizó el estudio de un total de dieciocho apeaderos, la mayoría de ellos ubicados en la provincia de Zamora, siguiéndole en número los pertenecientes a la provincia de Salamanca, Ávila, Valladolid y León y, fuera de la Comunidad de Castilla y León, uno situado en la provincia de Orense: (ver siguiente tabla)

Provincias	Municipios donde se asientan los apeaderos estudiados.
Zamora	Toro, Coreses, Santa Cruz de Arrabaldo, Carbajales de Alba, Sarracín de Aliste, Losacio, Andavías y Monte la Reina.
Salamanca	Barbadillo, San Morales, Pedroso de la Armuña, Aldealengua y Tejares.
Ávila	San Chidrián y Crespos.
Valladolid	El Pinar de Antequera.
León	Bembibre.
Orense	Santa Cruz de Arrabaldo

Tabla 1. Relación de apeaderos.

Elegida la estación sobre la que desarrollar el trabajo, se comenzó la siguiente fase, que consistía en tomar todas las medidas generales y parciales de todos los elementos del edificio, con el fin de poder realizar un levantamiento exacto de su estado actual, en plantas, alzados y secciones, incluyendo, además, un estudio de las patologías que se encontraran. A esto habría que añadir una memoria histórica, recopilando todos los datos que pudieran hallar sobre la estación elegida.

Llegado a este punto, la siguiente labor consistía en plantear su gestión, es decir, analizadas las dimensiones, la ubicación y el entorno de los apeaderos, se hacía necesario estudiar las posibilidades de actuación con el fin de recuperarlos y de revalorizarlos. En este sentido, fueron varias las propuestas presentadas por los estudiantes, pero que, en definitiva se unifican en tres actuaciones concretas de adaptación y/o rehabilitación: turismo rural, actividades didácticas y centros de ocio.

La primera de las propuestas se podía plantear para aquellas estaciones ubicadas en parajes de cierto valor paisajístico y que, a su vez, tuvieran una superficie suficiente para poder distribuir salas y dormitorios que cumplieran los requisitos exigidos en la construcción de “casas de turismo rural”.

La segunda actuación era más sencilla de conseguir, planteando la adaptación del edificio a

un “centro de interpretación del ferrocarril”. Este uso se podría gestionar desde las administraciones públicas y así el edificio podría seguir realizando una labor social, mostrándose así mismo en salas de exposiciones, películas y objetos propios de este medio de comunicación.

Con respecto a los “centros de ocio”, posiblemente fuera de los tres usos, el que mayor rendimiento tendría, ya que, sin duda, sería muy utilizado por los habitantes de las poblaciones. El problema que se planteó a este tipo de centros fue el de la distancia ya que, en muchos casos, los apeaderos se sitúan a varios kilómetros de los núcleos rurales.

Así las cosas, se planteó una misma actuación para todas las estaciones, que consistió en adaptarlas a “centros de interpretación del ferrocarril”, con un programa de necesidades mínimo, que consistía en dotarlos de: 1. Vestíbulo de entrada con zona de atención al público y de venta de souvenirs; 2. Sala de exposiciones; 3. Sala de audiovisuales; 4. Despacho privado; 5. Almacén; 6. Aseos.

El levantamiento exhaustivo de las plantas, los alzados y las secciones era una parte fundamental del trabajo ya que era el primer paso para poder analizar los sistemas constructivos y estructurales del edificio. Indudablemente, no se puede atajar una actuación sobre un inmueble construido, sea reforma o rehabilitación, sin conocer profundamente su construcción. A partir

de estos datos, se planteaba la adaptación, buscando posibles distribuciones, que albergaran las estancias dictadas en el programa de necesidades.

El trabajo debía cumplir, además, el criterio de *“mínima intervención, que enfatiza la importancia de aprovechar al máximo las cualidades arquitectónicas y urbanas del patrimonio, tanto desde el punto de vista social y cultural, como desde su potencia físico-energética, revelando el principio de manejo sustentable y ecológico de los recursos culturales existentes, evitando por esta vía el aumento de costos asociados económicos”*<sup>12</sup>.

## 5. ESTUDIO DE LAS ESTACIONES

De los dieciocho edificios estudiados, mostramos tres ejemplos por ser los que representan las tres casuísticas más singulares, que van desde edificios conservados y en uso, pasando por otros que están en vías muertas pero que están en buena conservación, hasta apeaderos totalmente abandonados, en situación de ruina.

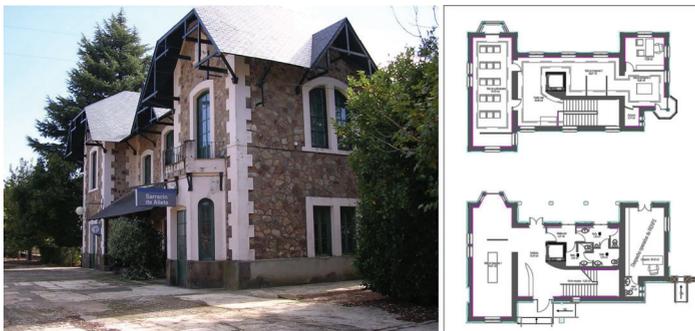


Fig. 1. Apeadero de Sarracín de Aliste (Zamora). Iz, estado actual. Dch., plantas del proyecto de adaptación.

En primer lugar, analizamos el apeadero de Sarracín de Aliste (Zamora)<sup>13</sup>, ejemplo de estación de servicios de media distancia, actualmente en uso y bien conservada, enclavada en un pequeño núcleo rural, que apenas alcanza los 300 habitantes.

El edificio, de remarcado estilo regionalista “montañés”, tiene una superficie útil total de 240 m<sup>2</sup>, repartidos entre dos plantas. En él destacan los muros de cerramiento contruidos con mampostería de piedra, sobre los que resaltan los esquinales en

dentellada y los recercos de los vanos, enfoscados con mortero de cemento. Si bien, de todos, el elemento más sobresaliente es la prominente cubierta de lajas de pizarra, que vuela sobre codales y jabalcones.

Esta estación es un claro ejemplo de conservación, ya que, a pesar de estar ubicada en un pequeño municipio, es una estación viva, situada en la vía que une Zamora con La Coruña.

En este caso, no se haría necesaria su recuperación, ya que, como hemos dicho, está en uso, gestionada por Adif, no obstante, nos ha parecido importante su estudio, por lo singular de su construcción.



Fig. 2. Apeadero de Sarracín de Aliste (Zamora). Alzados del proyecto de adaptación.

La siguiente estación que destacar es la ubicada en Crespos (Ávila)<sup>14</sup>, cerca de la carretera que une Ávila con Salamanca. Actualmente tiene censados algo más de 500 habitantes, muy inferior a la población que vivía en los años cincuenta del siglo XX, que llegó a alcanzar los 1.300 habitantes.

Se trata de un claro ejemplo de apeadero abandonado, a pesar de que está ubicado en una línea de ferrocarril viva. Por fortuna, todavía no está en un estado avanzado de deterioro, aunque se pueden observar ciertas patologías leves, fundamentalmente en el interior.

Esta pequeña estación se desarrolla en dos plantas, la baja destinada al uso específico de apeadero mientras que la primera contiene la vivienda del guarda,

con un total de 202,47 m<sup>2</sup> útiles.

Muestra un estilo ecléctico, con ciertas

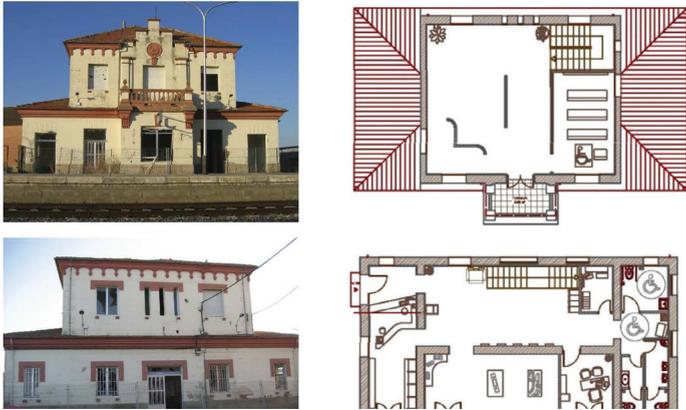


Fig. 3. Apeadero de Crespos (Ávila). Iz. fachadas; Dch. plantas del proyecto de adaptación.

reminiscencias de art decó, como es el gran medallón que preside la tribuna central de la fachada abierta a la vía. En su decoración cabe destacar la línea de modillones que recorren las cornisas, los pronunciados arcos adintelados de los vanos, la balaustrada principal y la coronación del cuerpo central, mediante pilares volados escalonados, rematados con molduras formadas por varios listelos.

El último de los apeaderos a comentar es el de Santa Cruz de Arrabaldo (Orense)<sup>15</sup>, situado en la línea Zamora – Orense, a 10 km. de Orense, cuyo municipio cuenta con algo más de 700 habitantes. Como en el ejemplo anterior, está sobre una línea viva pero sin parada de tren.

Muestra una arquitectura sobria, desarrollada en dos plantas, la baja, como es habitual en este tipo de inmuebles, dedicada a los viajeros, ocupando una superficie de 205 m<sup>2</sup> útiles. Mientras que la primera está distribuida para vivienda, a la que se accede a través de una escalera exterior, y tiene una superficie de 113 m<sup>2</sup> útiles,

En ella se destaca un porche en L, de arcos adintelados ejecutados con sillares de granito, material que también se emplea en los recercos de los huecos, en los esquinales con adarajas y en la ornamentación entre paños, que resaltan sobre el fondo neutro de

pintura blanca sobre enfoscado.

Su estado actual es de un lamentable



Fig. 4. Apeadero de Santa Cruz de Arrabaldo (Orense). Iz., estado actual. Dch., alzados

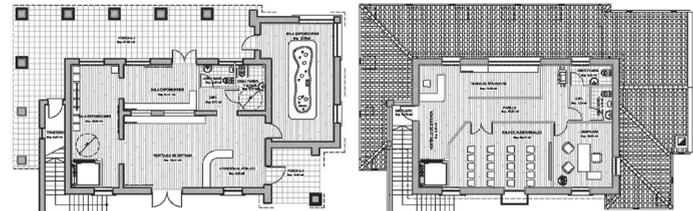


Fig. 5. Apeadero de Santa Cruz de Arrabaldo (Orense). Plantas del proyecto de adaptación

abandono, en el que se observan patologías debidas, fundamentalmente a la acción del ser humano.

Se da la circunstancia de que la idea de cómo gestionar este tipo de inmuebles, con intervenciones poco agresivas, estudiada en el curso académico 2007-2008, que hemos venido comentando, en la actualidad está poniéndose en marcha en algunas de las estaciones de trenes. Concretamente la última que hemos expuesto está siendo objeto de adaptación para el museo del Traje Regional y del Lino de Orense, además de emplearlo también al automóvil, ubicando en él un centro de restauración de vehículos antiguos<sup>16</sup>.

## 6. CONCLUSIONES

Las pequeñas estaciones de trenes que daban servicio a los múltiples núcleos rurales de España, durante la primera mitad del siglo XX cumplieron una importante labor social, en virtud de la cual podemos considerarlos parte de nuestro patrimonio. La pérdida de uso ha dado lugar al abandono de las

construcciones, lo que ha propiciado su deterioro, llegando a convertirse, en algunos casos, en edificios ruinosos.

Los estudiantes de Arquitectura Técnica de la Escuela Politécnica Superior de Zamora, que cursaban la asignatura de Oficina Técnica en el año académico 2007-2008, han demostrado que es posible recuperarlos, dándoles nuevos usos, adecuados a las necesidades actuales, con la mínima intervención exterior, aprovechando sus cualidades arquitectónicas. En este caso, el planteamiento propuesto fue el de adaptarlos a un uso relacionado con la actividad que desempeñaron durante años. Barajadas las posibilidades, se optó por plantear proyectos de museos o de centro de interpretación del ferrocarril, idea bastante cercana a la realidad puesto que, a día de hoy, varias estaciones se están rehabilitando para dar cabida a museos.

## NOTAS

<sup>1</sup> Los Estatutos de la Universidad de Salamanca, en su artículo 2, establece, entre otros, que son fines de la Universidad: c) La transmisión crítica del saber mediante la actividad docente; j) La contribución al desarrollo de Castilla y León y de todos los pueblos.

<sup>2</sup> Plan de Ordenación Económico Social de Zamora (1946)

<sup>3</sup> PINTADO QUINTANA, Pedro. *El ferrocarril Valladolid-Ariza. 1895-1995*. Barcelona: Luis Prieto Editor, 2001.

<sup>4</sup> Ley 16/1985, de 25 de junio, del Patrimonio Histórico Español

<sup>5</sup> 30 de abril de 2014. [www.laestaciondetren.net](http://www.laestaciondetren.net).

<sup>6</sup> 30 de abril de 2014. [esperandoaltren.blogspot.com.es](http://esperandoaltren.blogspot.com.es)

<sup>7</sup> Es una entidad pública empresarial dependiente del Ministerio de Fomento.

<sup>8</sup> Los compromisos de Adif están extraídos de su página web: [www.adif.es](http://www.adif.es).

<sup>9</sup> Esta asignatura pasó a llamarse Proyectos Técnicos II en la nueva titulación de Grado en Arquitectura Técnica.

<sup>10</sup> RODRÍGUEZ ESTEBAN, María Ascensión. “La evaluación por

pares, aplicada en grupos numerosos. Una experiencia docente en titulaciones técnicas de Grado”. En *III Jornadas de Innovación Educativa: El Espacio Europeo de Educación Superior, nuevas estrategias docentes*. Zamora: Ediciones Universidad, 2010, pág. 143.

<sup>11</sup> RODRÍGUEZ ESTEBAN, María Ascensión. “Aprendizaje activo en la asignatura de Oficina Técnica. Impartida en la titulación de Arquitectura Técnica”. En: *I Jornadas de Innovación Educativa: Las enseñanzas técnicas ante el reto del Espacio Europeo de Educación Superior*. Zamora: Editorial varios, 2006, pág. 49.

<sup>12</sup> FERRADA AGUILAR, Mario. “Proyectar sobre proyectos. Algunos aspectos a considerar en el proyecto de intervención sobre preexistencias arquitectónicas y urbanas”. En *Taller de Rehabilitación Arquitectónica*. Universidad Nacional Andrés Bello. Sede Viña del Mar, 2010.

<sup>13</sup> Este proyecto fue realizado por los estudiantes: Lucía García Argüello, Carolina García Hernández, Antonio González Pozuelo, Jaime Martín Rivera y Francisco Javier Pérez de la Peña.

<sup>14</sup> Este proyecto fue realizado por los estudiantes: Sandra Castro García, Noelia del Campo Anta, Ángela Fiallegas García, Paula Sande Melón y Miguel Ángel Taranilla Sánchez.

<sup>15</sup> Este proyecto fue realizado por los estudiantes: Sergio Criez Rivero, Sergio González González, Juan González Pérez, Susana Pérez Lobato y Julio Valencia Molinos.

<sup>16</sup> 15 de mayo de 2015. [http://www.galiciaparaelmundo.com/blog/?page\\_id=51&recurso\\_id=1779](http://www.galiciaparaelmundo.com/blog/?page_id=51&recurso_id=1779).

# LA GESTIÓN E INTERVENCIÓN DEL PATRIMONIO EDIFICADO: LA NECESIDAD DE FORMACIÓN MULTIDISCIPLINAR Y EL TRABAJO EN EQUIPO

MARIA PAZ SÁEZ PÉREZ y MARIA ASCENSIÓN RODRÍGUEZ ESTEBAN  
 Universidad de Granada / Universidad de Salamanca

## 1. INTRODUCCIÓN

La transformación del patrimonio arquitectónico es una de las acciones más importantes en el proceso de evolución de una ciudad y de la sociedad que la habita. Con carácter general su actuación consiste en mejorar su uso actual, o transformarla de manera adecuada para un nuevo uso, de acuerdo con las necesidades actuales. Teniendo que aprovechar en ambos casos sus cualidades más distintivas, favoreciendo la continuidad y recuperando su relación con el entorno. Su intervención, en ningún caso es la vuelta del todo a un estado anterior, sino el conjunto sistematizado de acciones que pone en valor los sentidos originales del objeto-bien, agregándole otros nuevos.

En materia de gestión, el reto que en el S.XX se llevó a cabo, consistió básicamente en realizar actividades como la identificación y la puesta en valor, haciéndose necesaria también la interacción y propuestas de nuevos puntos de vista o reflexiones sobre el legado del patrimonio a la sociedad.

El siglo XXI, trae consigo otros referentes, otras necesidades; y por lo tanto otros retos, que llevan a identificar planteamientos del tipo: búsqueda de la intervención de los distintos bienes, continuación de las tareas de diversificación de actuaciones y estudios de casos y evidentemente, destacar el papel de la gestión mediante proyectos integrales sobre los elementos existentes de tipo territorial, físico, cultural, ambiental, etc. a través de su planeamiento y una adecuada administración.

La intervención en patrimonio está sometida a una serie de dificultades de diagnóstico que a su vez ven limitada la aplicación de consideraciones constructivas y disposiciones normativas de carácter general, es por

ello que se plantea como más necesario aún el formular principios y criterios que garanticen la aplicación de unos métodos racionales de análisis, intervención y gestión.

La variedad de soluciones que pueden proponerse en las distintas actuaciones en el ámbito del patrimonio tanto en el área proyectual sea ésta de rehabilitación, de ampliación o de obra nueva, como en el resto de acciones, para conseguir su integración en un entorno histórico-cultural, de paisaje, conformación urbana, ..., están relacionadas con la aceptación de la ciudad y su arquitectura como una manifestación tanto de valor histórico-documental, como también de valor intrínsecamente arquitectónico y artístico.

Ambos aspectos, deben confluir, tanto en la valoración de los atributos patrimoniales, como en su reinterpretación actual, haciendo que se manifieste la vigencia de las cualidades que se intenta intervenir, diseñar metodologías de actuación, construir modelos innovadores de intervención sobre el patrimonio (ciudad-arquitectura), en un marco de potenciación de la gestión de los recursos que además dan soporte a su consideración de patrimonio.

## 2. OBJETIVOS

Los inmuebles y conjuntos arquitectónicos, cuentan con cualidades de uso, representatividad y significado atribuidos por la sociedad, que es necesario sean tenidos en cuenta a la hora de realizar la intervención en los mismos, no obstante los objetivos que se proponen al desarrollar la docencia de la asignatura, conocida la variedad de operaciones e igualmente la variedad de conocimientos que requiere

la intervención en patrimonio, tienen como elemento común el objeto de la intervención: “el edificio”, cuya entidad y valor patrimonial debe analizarse, a fin de definir el tipo de operaciones a realizar sobre el mismo.

Los objetivos que se proponen se orientan en dos líneas principales, la técnico-formativa y la docente-metodológica.

Para la primera, conocido el proceso de trabajo a llevar a cabo, trata de obtener 1) la capacidad de decisión para su puesta en marcha, 2) el conocimiento sobre los estudios previos a desarrollar, 3) los criterios para realizar el análisis del edificio, 4) la propuesta para llevar a cabo la toma de datos y reconocimientos que permitan conocer sus características arquitectónicas y constructivas, 5) la identificación del tipo de lesiones que le afectan y por último 6) el conocimiento de los métodos para diagnosticar correctamente las causas de su deterioro y su estado actual, para con ello poder adoptar las decisiones más adecuadas en la intervención, empleando las técnicas y materiales que mejor se adapten a cada caso. Sin olvidar que todo ello se desarrolla al amparo de criterios y principios a tener en cuenta dentro del ámbito de la intervención.

En el caso de la segunda línea se pretende elaborar una herramienta metodológica, pedagógicamente fundamentada, que nos permita a los profesores utilizar la simulación de casos de forma planificada y sistemática.

### **3. CONCEPTO DE PATRIMONIO EDIFICADO: CLAVES PARA SU INTERVENCIÓN Y GESTIÓN**

La Conferencia Mundial de la UNESCO<sup>1</sup> celebrada en el año 1982 declaraba que *“El Patrimonio Cultural de un pueblo comprende las obras de sus artistas, arquitectos, músicos, escritores y sabios, así como las creaciones anónimas, surgidas del alma popular, y el conjunto de valores que dan sentido a la vida, es decir, las obras materiales y no materiales que expresan la creatividad de ese pueblo; la lengua, los ritos, las creencias, los lugares y monumentos históricos, la literatura, las obras de arte y los archivos y bibliotecas”*.

Según Azcarate<sup>2</sup> en un sentido amplio *“el patrimonio es el conjunto de bienes heredados del pasado y, en consecuencia el patrimonio arquitectónico puede definirse como el conjunto de bienes edificados, de cualquier naturaleza, a los que cada sociedad atribuye o en los que cada sociedad reconoce un valor cultural”*.

Otra definición, en este caso de índole normativo la introduce la ley de Patrimonio Histórico Español<sup>3</sup>, la cual en su preámbulo establece que: *“el Patrimonio Histórico Español es una riqueza colectiva que contiene las expresiones más dignas de aprecio en la aportación histórica de los españoles a la cultura universal. Su valor lo proporciona la estima que, como elemento de identidad cultural, merece a la sensibilidad de los ciudadanos, porque los bienes que lo integran se han convertido en patrimoniales debido exclusivamente a la acción social que cumplen, directamente derivada del aprecio con que los mismos ciudadanos los han ido revalorizando”*.

El patrimonio edificado, se ha conceptualizado según determinados momentos en la historia por lo que se encuentra en permanente consideración y actualmente se reconoce influenciado por una serie de apreciaciones y referencias que exceden de una consideración estrictamente material e inmueble, incorporando nuevas áreas del conocimiento y formas de entender lo existente y su relación con el patrimonio.

La Carta de Venecia<sup>4</sup> (1964), en el ámbito de la conservación establecía en su Art. 6, *“La conservación de un monumento implica la de sus condiciones ambientales. Cuando subsista un ambiente tradicional, éste será conservado; por el contrario, deberá rechazarse cualquier nueva construcción, destrucción y utilización que pueda alterar las relaciones de los volúmenes y los colores”*. Dicho de otro modo la conservación de un monumento implica la de un marco a su escala y se ponía de manifiesto entonces y se reconoce también en nuestros días que la conservación y el desarrollo del patrimonio arquitectónico requieren de una interacción con su contexto, destacando también la necesidad y haciendo referencia expresa, tal y como se establece en la misma carta, en referencia al ambiente monumental en su Art. 14 *“Los ambientes monumentales deben ser objeto de cuidados especiales a fin de salvaguardar su*

*integridad y asegurar su saneamiento, su utilización y su valoración. Los trabajos de conservación y restauración, que se efectúen en ellos, deben inspirarse en los principios enunciados en los artículos precedentes”, y por tanto a los cuidados y consideración que debe tenerse con el entorno para conservar esa definición.*

De forma más concreta en este mismo concepto y acompañando a lo edificado se destaca la vinculación que para el conjunto o edificio a intervenir tiene el territorio, el lugar y el paisaje como un todo; dotando a la arquitectura de cualidades-valores no solo históricas por su antigüedad sino, de tipo documentales, como recursos culturales, de tipo social... conceptualizando un patrimonio vivo, habitado, elaborado en estrecha relación con el concepto de lugar.

Con todo ello debemos considerar el patrimonio en un sentido mucho más amplio, que el que deriva de su propia definición, pues surge la necesidad de entenderlo como el conjunto de edificaciones incluido su entorno urbano, así como la consideración de las manifestaciones culturales que pueda aportar la sociedad que comparte su espacio y que provoca testimonios de la existencia de distintos espacios singulares.

De su definición deriva la necesidad de poner en práctica metodologías que contribuyan a facilitar la comunicación entre los profesionales de diferentes campos del conocimiento implicados, aprovechar la formación y sinergia de los equipos que puedan participar en el proceso de intervención y gestión del patrimonio edificado.

#### 4. LA INTERVENCIÓN Y LO EXISTENTE

En el panorama actual de la intervención y complementariamente de la gestión del patrimonio hay quienes buscan trabajar aisladamente en espacios vacíos, sin considerar lo existente, al margen de todo lo que les rodea, tratando sus propuestas como si de actuaciones innovadoras se tratara.

En el contexto patrimonial pensar en un ámbito de actuación proyectual absolutamente inicial es un absurdo o, al menos, una simplificación, que

no tiene cabida actualmente, pues se debe considerar que toda intervención arquitectónica actúa siempre necesariamente sobre un conjunto de realidades existentes, en ocasiones de tipo físico-arquitectónicas y urbanas, y en general con otras de carácter ambiental, climático, geográfico, paisajístico, cultural...

Lo anterior muestra signos evidentes de que es necesario intervenir en los contextos que definen el concepto de patrimonio sobre el que se debe actuar. En esa necesidad de intervenir, ¿cual debe ser el punto de partida?, ¿el valor?, ¿el método?, ¿el objeto-bien? La definición conceptual y experimental de los límites apropiados y escalas ajustadas de la intervención, ayudarán a determinar, a través de las distintas actuaciones, en qué medida, escala y nivel, debe intervenir para posibilitar la adecuada respuesta a las demandas actuales (sociales, urbanas, arquitectónicas), considerando la estructura de valores fundamentales del inmueble o conjunto arquitectónico.

De una manera más concreta la respuesta se encuentra en la propuesta y desarrollo de PRINCIPIOS Y CRITERIOS, entendidos estos últimos, según Ferrada<sup>5</sup> “*como conjunto articulado de normas*” (RAE<sup>6</sup>: “*Norma para conocer la verdad*”) que se aplican para tomar y justificar decisiones y que por tanto debemos considerar que deben en primer lugar respetar la autenticidad de los objetos culturales, y teniendo que ser determinados por una valoración, definida por el valor documental de los edificios y sus significados.

En el ámbito formativo, y posteriormente en el ámbito profesional, los criterios de intervención son sin duda el referente de actuación y se plantean con ellos aspectos considerados esenciales en su propuesta de intervención; nos permiten en primer lugar comprender el patrimonio histórico inmueble como soporte construido de un lugar, dejando de plantearse simplemente como una entidad física e individual garantizando así la preservación del patrimonio. En segundo lugar, los criterios de diseño, siendo una elaboración consciente de quien interviene, se constituyen en el eje principal de las operaciones a desarrollar, ya que afectan directamente no sólo a la condición de autenticidad, e integridad del patrimonio, sino a la consideración como factor de identidad y actualidad de la sociedad que lo habita y lo interpreta

como sistema de su entorno.

## 5. PRINCIPIOS Y CRITERIOS DE INTERVENCIÓN EN PATRIMONIO ARQUITECTÓNICO

Los criterios han sido enunciados con un nivel de generalidad suficiente para que sirvan como elementos constitutivos, susceptibles de hacer viable

el diálogo necesario en estas cuestiones y de quienes forman parte del proceso de intervención y gestión del patrimonio edificado. Se incluyen a continuación algunos de los considerados por distintos autores y entidades.

Según Ferrada Aguilar<sup>7</sup>, los principios sobre la preexistencia, y de forma paralela el patrimonio (histórico) son: “Ver Figura 1”.

- 1.- El patrimonio arquitectónico, urbano, paisajístico, ambiental y territorial es un bien cultural de carácter social que atañe a la memoria colectiva de una comunidad específica.
- 2.- No es posible su reducción sólo a consideraciones económicas y crematísticas, porque se sitúa en un ámbito distinto que no es comparable.
- 3.- La actuación sobre el patrimonio, como bien común, no queda reducida a su cuantificación y conservación física, sino que implica su revalorización innovadora y creativa. Este hecho supone su puesta al servicio de la sociedad en su conjunto para su uso y disfrute, abriendo nuevos significados.
- 4.- Su pérdida implica una desaparición irreparable que no se puede suplir con posibles beneficios obtenidos en otros aspectos o ámbitos. Estas pérdidas disminuyen la capacidad instalada de una ciudad, desperdiándose recursos culturales que importan beneficios ambientales, energéticos y económicos.
- 5.- Dado que el patrimonio, en su concepción general, afecta al conjunto de la sociedad, nadie puede atribuirse en exclusiva, o de forma unilateral, la toma de decisiones que impliquen su alteración o desaparición.
- 6.- Las decisiones que afecten a la intervención sobre el patrimonio deberán tomarse con el asesoramiento de los correspondientes expertos y organismos cualificados, tanto desde el punto de vista científico como profesional, dentro de un ámbito interdisciplinario.
- 7.- La renuncia a cualquiera de los elementos que componen el valor cultural del patrimonio, sólo podría estar justificada cuando sea incuestionable que se obtiene un bien común cultural y una revalorización de la memoria colectiva de un carácter más elevado.
- 8.- En cualquier caso, el supuesto anterior sólo deberá tomarse en consideración mediante un acuerdo social y colectivo asumido de manera indudable por todo el conjunto de ciudadanos que son, en definitiva, los depositarios directos de este bien cultural.
- 9.- En la medida que pudieran entrar en conflicto intereses privados o particulares con la conservación y defensa de esta memoria colectiva, ésta tendrá siempre carácter prioritario.
- 10.- Los responsables sociales y políticos son los encargados de preservar este bien cultural, por lo que deberán optimizar la compatibilidad de los posibles intereses legítimos enfrentados sin vulnerar nunca el criterio de prioridad expresado anteriormente.

Fig. 1. Principios de intervención sobre preexistencias arquitectónicas. FERRADA AGUILAR, Mario. “Proyectar sobre proyectos. Algunos aspectos a considerar en el proyecto de intervención sobre preexistencias arquitectónicas y urbanas”. 2010. Taller de Rehabilitación Arquitectónica. Universidad Nacional Andrés Bello. Sede Viña del Mar.

La experiencia en la intervención sobre patrimonio ha establecido algunos puntos básicos que es necesario sistematizar, a continuación se exponen los que el profesor Ferrada Aguilar resume en 8 criterios de actuación, todos los cuales están interrelacionados como puede verse a continuación: “ver Figura 2”.

Por último se incluyen también la propuesta de criterios, que han sido extraídos del documento de Madrid 2011, “Criterios de Conservación del Patrimonio Arquitectónico del Siglo XX”, de los cuales se referencian los que son de aplicación a cualquier época: “ver Figura 3”.

#### **1. INTEGRIDAD / UNICIDAD.**

“El valor del patrimonio arquitectónico no reside únicamente en su aspecto externo, sino también en la integridad de todos sus componentes como producto genuino de la tecnología constructiva propia de su época. De forma particular, el vaciado de sus estructuras internas para mantener solamente las fachadas no responde a los criterios de conservación”...

#### **2. AUTENTICIDAD**

La autenticidad corresponde a una cualidad que se orienta al plano metodológico de la intervención, relativo al modo en que una cultura y sociedad, hace uso de las fuentes de información (por ejemplo: documentación original sobre el inmueble), a través de las cuales hace posible la verificación científica de los atributos que en determinada época se otorgan a un bien patrimonial.

#### **3. INTERVENCIÓN MÍNIMA / EFICIENCIA PROYECTUAL.**

El criterio de la mínima intervención, enfatiza la importancia de aprovechar al máximo las cualidades arquitectónicas y urbanas del patrimonio, tanto desde el punto de vista social y cultural, como desde su potencia físico-energética, revelando el principio de manejo sustentable y ecológico de los recursos culturales existentes, evitando por esta vía el aumento de costos económicos asociados.

#### **4. DIFERENCIACIÓN ENTRE LO EXISTENTE Y LO INTERVENIDO**

No deben destruirse los elementos diferenciadores que caracterizaban a la edificación y su entorno en su estado original o en el correspondiente a las etapas más antiguas. Cada intervención debe respetar, en la medida de lo posible, el concepto, las técnicas y los valores históricos de la configuración original de la estructura, así como de sus etapas más tempranas, y debe dejar evidencias que puedan ser reconocidas en el futuro.

#### **5. OPTIMIZACIÓN FUNCIONAL Y DE LAS INSTALACIONES (ENERGÉTICAS, SOCIALES Y ECONÓMICAS).**

El criterio de optimización en las intervenciones de rehabilitación en arquitecturas de valor patrimonial, está actualmente apoyado en el objetivo transversal de un desarrollo sostenible para las funciones de la ciudad, vinculándose estratégicamente con la necesidad de aumentar, mejorar y perfeccionar la calidad de vida económica y social de los habitantes. Es decir, es un criterio que permite mejorar la función cultural del patrimonio arquitectónico.

#### **6. INTERVENCIÓN / REVERSIBILIDAD.**

La reversibilidad, corresponde a un criterio que busca evitar intervenciones inadecuadas, pretende contar con la posibilidad de devolver el bien a su estado previo, posibilitando una correcta intervención que se pueda ejecutar a futuro, cuando el bien se haya deteriorado nuevamente, o en casos de aplicar una solución más ajustada a las cualidades de valor del inmueble. La reversibilidad permite también, dar ocasión a que mejoren los conocimientos e interpretaciones sobre el bien, o se perfeccionen las técnicas de intervención y tecnologías apropiadas.

#### **7. INTEGRACIÓN URBANO TERRITORIAL Y PAISAJÍSTICA.**

La Carta Internacional para la Conservación de Poblaciones y Área Urbanas Históricas (Washington, 1987), revelaba la implicación urbana del patrimonio arquitectónico que se rehabilita, lo que puso de manifiesto la necesidad urgente, de que la intervención “sólo puede ser eficaz si se integra en una política coherente de desarrollo económico y social, y si es tomada en consideración en el planeamiento territorial y urbanístico a todos los niveles”.

#### **8. PARTICIPACIÓN.**

La selección y estrategia acometida sobre el patrimonio, son acciones que deben decidirse a través de un proceso inclusivo en el que intervengan los interesados, tomando en cuenta sus hábitos y opiniones. Participación en cuanto a la selección y valoración de lugares y sitios como única posibilidad de ejercer la continuidad de un proceso cultural, de reconocer en el patrimonio una cualidad que refleja los significados culturales y la identidad, de manera activa y cambiante.

Fig. 2. Criterios y límites de intervención. FERRADA AGUILAR, Mario. “Proyectar sobre proyectos. Algunos aspectos a considerar en el proyecto de intervención sobre preexistencias arquitectónicas y urbanas”. 2010. Taller de Rehabilitación Arquitectónica. Universidad Nacional Andrés Bello. Sede Viña del Mar.

<p><b>Artículo 1: Identificar y valorar el significado cultural.</b></p> <p>1.1: <i>Aplicar criterios de identificación y valoración aceptados.</i></p> <p>1.2: <i>Al identificar y valorar su significado, se incluirán los interiores, elementos fijos, muebles y las obras de arte asociadas.</i></p> <p>1.3: <i>Identificar y evaluar el entorno y el paisaje asociado.</i></p> <p>1.4: <i>Desarrollar de manera preventiva inventarios del patrimonio arquitectónico del siglo XX.</i></p> <p>1.5: <i>Utilizar análisis comparativos para establecer el significado cultural.</i></p> <p><b>Artículo 2: Aplicar una metodología apropiada al desarrollo del plan de conservación.</b></p> <p>2.1: <i>Mantener la integridad a través del entendimiento de su significado antes de cualquier intervención.</i></p> <p>2.2: <i>Utilizar una metodología que evalúe el significado cultural y proporcione criterios para su conservación y respeto antes de comenzar el trabajo.</i></p> <p>2.3: <i>Establecer límites a los cambios aceptables.</i></p> <p>2.4: <i>Emplear expertos interdisciplinarios.</i></p> <p>2.5: <i>Incluir un plan de mantenimiento.</i></p> <p>2.6: <i>Identificación de los responsables en la acción de conservación.</i></p> <p>2.7: <i>Archivos y documentación.</i></p> <p><b>Artículo 3: Investigación sobre los aspectos técnicos del patrimonio arquitectónico.</b></p> <p>3.1: <i>Investigación y desarrollo de métodos específicos de conservación adecuados a los materiales y técnicas constructivas propias de cada época</i></p> <p>3.2: <i>La aplicación de la normativa precisa de enfoques flexibles e innovadores que aseguren buenos resultados en el patrimonio.</i></p> <p><b>Artículo 4: Reconocimiento y gestión de las constantes presiones a favor del cambio.</b></p> <p>4.1: <i>Tanto si se deben a la intervención humana como a las condiciones medioambientales, la gestión de los cambios es parte esencial del proceso de conservación para mantener el significado cultural, la autenticidad y la integridad del patrimonio.</i></p> <p><b>Artículo 5: Gestionar los cambios con sensibilidad.</b></p> <p>5.1: <i>Adoptar un criterio cauteloso frente a los cambios.</i></p> <p>5.2: <i>Evaluar el impacto de los cambios propuestos en el patrimonio y tratar de minimizarlos antes del inicio del trabajo.</i></p> <p><b>Artículo 6: Asegurar el carácter respetuoso de las ampliaciones e intervenciones.</b></p> <p>6.1: <i>Las ampliaciones han de respetar el significado cultural.</i></p> <p>6.2: <i>Proyectar las intervenciones teniendo en cuenta sus valores.</i></p> <p><b>Artículo 7: Respeto a la autenticidad e integridad del bien.</b></p> <p>7.1: <i>Las intervenciones han de potenciar y mantener el significado cultural.</i></p> <p>7.2: <i>Respetar el valor de los cambios significativos superpuestos, y de la pátina del tiempo.</i></p> <p><b>Artículo 8: Considerar la sostenibilidad medioambiental.</b></p> <p>8.1: <i>Debe tratarse de alcanzar un equilibrio adecuado entre la sostenibilidad medioambiental y el mantenimiento del significado cultural.</i></p> <p><b>Artículo 9: Promover y celebrar el patrimonio arquitectónico con la comunidad.</b></p> <p>9.1: <i>La promoción e interpretación son aspectos vitales del proceso de conservación.</i></p> <p>9.2: <i>Comunicar los valores del patrimonio de forma amplia.</i></p> <p>9.3: <i>Fomentar y apoyar la inclusión en los programas educativos profesionales de la conservación del patrimonio.</i></p>
---

Fig. 3. Criterios de conservación del Patrimonio Arquitectónico del S.XX Criterios de conservación del Patrimonio Arquitectónico del S.XX. 2011. En: Documento de Madrid. CAH 20thC. International Conference Intervention Approaches for the 20TH Century Architectural Heritage. Madrid.

## 6. METODOLOGÍA

Establecidas las bases en el contexto en el que se propone intervenir, procede exponer cual es la metodología seguida en el ámbito educativo-formativo que se lleva a cabo en las asignaturas “Tecnología de estructuras arquitectónicas. Diagnóstico y deterioros. Restauración” del Master Ciencia y Tecnología en

Patrimonio Arquitectónico de la Universidad de Granada y en las asignaturas de Oficina Técnica de Arquitectura Técnica, que con el cambio a la titulación de Grado, pasó a denominarse Proyectos Técnicos II, de la Escuela Politécnica Superior de Zamora de la Universidad de Salamanca en las que se destaca como principal valor en la primera la conjunción en el aula de una amplia formación multidisciplinar, lo que permite

desarrollar los objetivos propuestos en su formación y en la segunda la necesidad de compilar los distintos conocimientos adquiridos durante la carrera, en una misma asignatura.

### 6.1. Método del caso

Cuando en la actividad de aprendizaje las condiciones reales son sustituidas por condiciones no reales, o algunas de estas condiciones reales son obviadas intencionadamente, entonces estamos en presencia de lo que se conoce como simulación o Método del caso. Técnica para unos, método para otros, lo cierto es que en la amplísima difusión de la simulación en el campo de la enseñanza, la existencia de algunas experiencias anteriores muy positivas de su utilización en la docencia impartida por el profesorado de esta ponencia, y la existencia también de otras evidencias acerca de la necesidad de su empleo, constituyen antecedentes importantes que justifican la realización de este trabajo en sus objetivos docentes.

El método del caso es un modo de enseñanza en el que los alumnos aprenden sobre la base de experiencias y situaciones de la vida real, permitiéndoles así, construir su propio aprendizaje en un contexto que los aproxima a su entorno. Este método se basa en la participación en las distintas actuaciones así como habilidades de trabajo grupal tales como: la negociación, la toma de decisiones y la comunicación efectiva. De modo que en muchas ocasiones son tomadas las decisiones de igual forma a como se realiza en situaciones reales de la práctica profesional.

Como aspectos fundamentales la utilización del método del caso con fines de aprendizaje permite 1) desarrollar la necesidad y complementación que la formación multidisciplinar supone en nuestro campo de actuación en el entorno del aula permitiendo así que los alumnos 2) puedan comprender la utilidad de la información teórica previa a partir del análisis de un caso práctico.

Y constituyen además una buena oportunidad para que los estudiantes pongan en práctica habilidades que son también requeridas en la vida real, como es el caso por ejemplo: de la observación, el diagnóstico, la toma de decisiones y la participación en procesos

grupales orientados a la colaboración.

Las sesiones prácticas giran en torno al debate de ideas, desde puntos de vista totalmente diferentes conocida la variedad formativa, que por otra parte demanda, fundamentalmente, un proceso de discusión colaborativo.

Por otra parte y dado que el componente esencial del método del caso es la discusión, conviene tener en cuenta las características de una “buena” discusión. Al respecto, Christensen<sup>8</sup> señala que ésta ha de constituir para los estudiantes una experiencia de aprendizaje que les permita:

- Comprender una situación específica
- Enfocar el análisis de la situación tanto desde una perspectiva global como particular.
- Ser sensibles a la relación entre conceptos, funciones y procesos.
- Analizar y comprender una situación desde un punto de vista multidimensional.
- Orientarse para la acción. Esto implica:
  - Aceptar del conflicto
  - Poseer un sentido tanto de lo crítico o lo clave, como de lo posible
  - Tener voluntad y firmeza para tomar decisiones.
  - Ser capaz de convertir los objetivos deseados en programas de acción.
  - Ser sensible a los límites y las posibilidades de actuación.

La propuesta metodológica se complementa también con el esquema que toda intervención va a desarrollar en el ámbito de la intervención del patrimonio y que se asemeja al protocolo de actuación médica y que recogemos en la siguiente figura:(ver figura 4.)

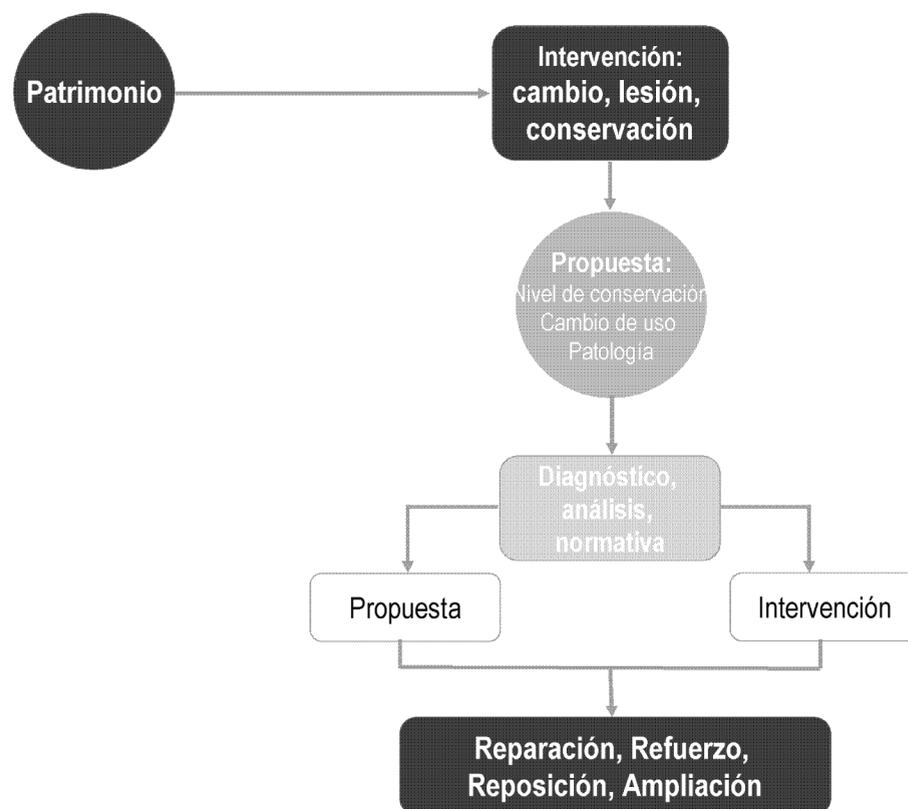


Fig. 4. Esquema básico de intervención en patrimonio edificado. Diciembre 2013. Adaptación de las autoras de la imagen tomada de: [http://www.construmatica.com/construpedia/Restauraci%C3%B3n\\_y\\_Rehabilitaci%C3%B3n.\\_Fundamentos\\_de\\_la\\_Rehabilitaci%C3%B3n:\\_La\\_Rehabilitaci%C3%B3n](http://www.construmatica.com/construpedia/Restauraci%C3%B3n_y_Rehabilitaci%C3%B3n._Fundamentos_de_la_Rehabilitaci%C3%B3n:_La_Rehabilitaci%C3%B3n). 20 .

A partir de ahí se debe definir cómo participan los distintos componentes del proceso docente en el aula, sin olvidar su reorganización en función de los distintos aspectos sobre los que se deba intervenir.

La propuesta está fundamentada por dos elementos; el primero la plena correspondencia entre las tendencias actuales de la intervención y las principales características que rigen la formación en el ámbito de la conservación, intervención y gestión del patrimonio edificado y el segundo el valor pedagógico de la simulación de casos reales como método de enseñanza.

A partir de estos argumentos la propuesta metodológica queda conformada básicamente por

dos acciones. La primera de ellas se ha denominado PARTICIPACIÓN, y que no es más que la definición de cómo intervienen o participan los distintos componentes y con ello como desarrollar su organización, funciones, etc.

Y la segunda acción corresponde con la elaboración de un PLAN DE INTERVENCIÓN Y GESTIÓN. Lo que determina a su vez que los principales contenidos a dominar por el estudiante se correspondan con las habilidades de tipo diagnósticas, metodológicas y de toma de decisión, así como el dominio de ensayos, pruebas, siempre en función de los principales problemas a resolver.

Para terminar destacar también algunas

recomendaciones que es necesario seguir para procurar la correcta incorporación del método de casos, recomendaciones que implican directamente al profesor en su condición de organizador del proceso docente<sup>9</sup>:

1.- En todo momento se debe garantizar la calidad de los ejercicios docentes (simulaciones) con los cuales trabajará el estudiante. Es importante que el profesor aplique la metodología existente para la elaboración y propuesta de estas simulaciones; debe hacer énfasis además en la calidad en el tratamiento del contenido y en mantener el realismo del ejercicio, aspecto éste muy relacionado con la motivación del estudiante hacia la realización de las tareas.

2.- Se debe combinar el aprendizaje grupal con el individual; teniendo que caracterizarse la dinámica de las actividades por ser participativa, y hacer prevalecer el diálogo y el debate. Para ello se sugiere en un primer momento que el trabajo de los alumnos con las simulaciones se realice individualmente o en pequeños grupos, seguido de una discusión colectiva del o de los ejercicios, discusión durante la cual, el profesor puede introducir y proponer nuevos elementos a la situación planteada inicialmente, cambios que, reorientan la actividad mental hacia la búsqueda de otras variantes de solución, dada la diversidad de situaciones que caracterizan la práctica real, así como la implicación del estudiante en su nueva propuesta y resolución.

3.- Los cambios introducidos por el profesor durante la discusión grupal de los ejercicios, deben contribuir a reforzar en el estudiante el enfoque multidisciplinar al hacer ver la variabilidad de situaciones con que un mismo problema puede presentarse en la práctica real determinada principalmente por los aspectos constructivos, económicos, sociales y culturales.

4.- La línea que separa esta metodología de la realidad nos lleva a tener que utilizar de una forma productiva los errores cometidos por los estudiantes, y velará además, porque no se produzca un manejo inapropiado del ejercicio de simulación, de manera que pueda generar la desensibilización de los alumnos ante situaciones como la mala práctica. Para ello será necesario que el alumno se distancie del juego y pueda

reflexionar sobre el proceso realizado y los resultados.

5.- El profesor debe cumplir con su función educativa desde la misma propuesta de los casos de simulación, y debe intensificarla durante el desarrollo de las actividades docentes.

Para ello se llevan a cabo, las siguientes tareas documentales sobre el objeto patrimonial:

a) Recopilación de antecedentes, que permita acceder a un conocimiento amplio, fehaciente y fidedigno de sus características históricas, urbanas, arquitectónicas, funcionales, constructivas y planimétricas.

b) Identificación y valoración de las cualidades fundamentales, basadas en una descripción tipológica ajustada a la función arquitectónica, urbana, económica, social y cultural, que permita identificar los niveles de flexibilidad espacial-estructural y versatilidad funcional.

c) y por último definir un diagnóstico multifactorial de los valores identificados, del estado de conservación físico-constructivo, intervenciones o actuaciones anteriores de tipo rehabilitador, lo que permitirá definir estrategias, escalas y niveles de intervención. Estos deberán compatibilizar objetivos, criterios normativos y técnicos en un marco sostenible de puesta en valor del patrimonio.

## 7. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Las actuaciones en materia de intervención (casos estudiados), que en el entorno de la docencia se han puesto en práctica en las asignaturas mencionadas, ponen de manifiesto, una vez realizadas las propuestas, la necesidad de que en cada intervención, para su resolución, se determinen una bases, principios y criterios de actuación, vistos en apartados anteriores, con definición de límites y escalas de acción, logrando así establecer niveles, discriminar elementos y ámbitos de relevancia más o menos significativa, en los cuales sea necesario destacar los valores originales, actualizándolos a los requerimientos actuales e incluso futuros.

Se debe tener como punto de partida una adecuada discriminación tipológica ajustada a las condiciones urbanas, culturales, económicas y sociales en las que se ubica el objeto, permitirá identificar las capacidades de funcionalidad, espacialidad, versatilidad de uso, etc. que se desarrollan en el entorno del bien-objeto.

Por otra parte establecer un diagnóstico correcto del estado de conservación, grado de mantenimiento, estado patológico, etc., permitirá definir estrategias y niveles de intervención. Estos deberán compatibilizar objetivos, criterios normativos y criterios técnicos en un marco sostenible de puesta en valor del patrimonio como entidad de la ciudad.

Los resultados obtenidos en las diferentes propuestas ponen de manifiesto que la implementación de una actuación basada en los criterios señalados, permitirá obtener con la aplicación metodológica apropiada resultados sostenibles en el tiempo y racionales a las necesidades del entorno.

Por último insistir, conocida la necesidad de metodología en la intervención y gestión de patrimonio en la idea de la multidisciplinariedad, que permita proponer un enfoque que trascienda de las simples consideraciones de una disciplina individual<sup>10</sup>.

## 8. CONCLUSIONES

Ante el posible riesgo de perder los valores históricos, arquitectónicos, urbanos, sociales, económicos y culturales que representa el patrimonio arquitectónico, es imprescindible volcar la mirada hacia los criterios y las bases de actuación desarrollados en una metodología que debe centrar sus esfuerzos en fomentar el conocimiento integral de las cualidades de valor acumuladas en las arquitecturas de la ciudad, los comportamientos culturales de uso, evitando la innecesaria estandarización de usos, así como, favorecer la percepción e interpretación del espacio que se desarrolla.

Las peculiaridades que ofrecen cada una de las intervenciones, con su compleja historia, distintos grados de intervención, contextos exclusivos y un

gran número de variables, requieren que los estudios y propuestas se organicen en fases sucesivas y bien definidas aplicadas a la correspondiente búsqueda de datos e información de interés; determinación de las causas de deterioro y degradación; elección de las medidas correctoras, y control de la eficacia de las intervenciones. Siendo necesario también realizar una utilización de los fondos disponibles de una manera racional, lo que requiere normalmente que se repitan estas fases de estudio dentro de un proceso continuo.

El objetivo pretendido con la aplicación docente del método de casos, a manera de complemento, radica en contribuir al cumplimiento de importantes objetivos formativos de difícil consecución en los que se requiere la realidad como elemento fundamental de partida.

En conjunto se hace necesaria la actuación de distintos conocimientos que complementen las distintas opciones materializadas en las diferentes propuestas que puedan llevarse a cabo. En su consecución será necesario contar con equipos multidisciplinares que desarrollen propuestas en las que el trato hacia las cualidades y características del patrimonio sea global, eficiente y en el que se tenga en cuenta el desarrollo social, territorial y cultural del entorno y la sociedad que lo disfruta.

## NOTAS

<sup>1</sup> Conferencia Mundial sobre las Políticas Culturales. México. (1982).

<sup>2</sup> AZCARATE, Agustín et. al. Vitoria-Gasteiz. “*El patrimonio Arquitectónico*”. (2003).

<sup>3</sup> Ley 16/1985, de 25 de junio, del Patrimonio Histórico Español.

<sup>4</sup> “Carta internacional sobre la conservación y la restauración de monumentos y sitios”. *II Congreso Internacional de Arquitectos y Técnicos de Monumentos Históricos*. Adoptada por ICOMOS en 1965. Venecia (1964).

<sup>5</sup> FERRADA AGUILAR, Mario. “Proyectar sobre proyectos. Algunos aspectos a considerar en el proyecto de intervención sobre preexistencias arquitectónicas y urbanas”. En: *Taller de Rehabilitación Arquitectónica*. Universidad Nacional Andrés Bello. Sede Viña del Mar (2010).

<sup>6</sup> RAE: <http://www.rae.es/>

<sup>7</sup> FERRADA AGUILAR, Mario. “Proyectar sobre proyectos...”. Op. cit., pág. 6.

<sup>8</sup> CHRISTENSEN, C.R and HANSEN, A. *Teaching and the Case Method*. Boston: Harvard Business School Press.

<sup>9</sup> CORONA MARTÍNEZ, Alberto, FONSECA HERNÁNDEZ, Mercedes, LÓPEZ FÉRNANDEZ, Raúl, CRUZ PÉREZ, Nicolás. “Propuesta metodológica para la incorporación de la simulación de casos clínicos al sistema de métodos de enseñanza-aprendizaje en el internado rotatorio de Pediatría”. En: *Revista Científica de las Ciencias Médicas en Cienfuegos. Investigaciones Pedagógicas*. MediSur, version ISSN 1727-897X. MediSur vol.8,1 (2010) Cienfuegos Jan.-Feb. 2010.

<sup>10</sup> LOMBILLO Ignacio, VILLEGAS Luis. *Metodología para el análisis de las estructuras de fábrica del patrimonio construido*. En: [http://grupos.unican.es/gted/archivos/otros/ponencias/rehabend07\\_est\\_previos.pdf](http://grupos.unican.es/gted/archivos/otros/ponencias/rehabend07_est_previos.pdf). Diciembre 2013.

## Sección 6

### PAISAJE Y PATRIMONIO: SU VALOR EDUCATIVO

# LOS ITINERARIOS DIDÁCTICOS COMO RECURSO PARA EL ESTUDIO DEL PAISAJE EN EDUCACIÓN PRIMARIA: UNA EXPERIENCIA EN MADINAT AL-ZAHARA

JORGE ALCÁNTARA MANZANARES, FRANCISCO VALVERDE FERNÁNDEZ y RAMÓN MARTÍNEZ MEDINA  
 Universidad de Córdoba

## 1. INTRODUCCIÓN

El paisaje ha sido objeto de estudio por numerosos autores a lo largo de las últimas décadas, pero desde el ámbito educativo cobra mayor relevancia desde su inclusión de manera expresa en los currícula de la enseñanza obligatoria a principios de los años noventa del pasado siglo. Fue en ese momento cuando se produjo un cambio fundamental en la forma de abordarlo, ya que pasó de ser un recurso pedagógico para convertirse en un objetivo educativo cuya meta es concienciar al alumnado sobre la necesidad del mantenimiento y conservación de los diferentes ecosistemas que definen los paisajes terrestres<sup>1</sup>.

Desde esta perspectiva, hay que resaltar la aportación de Gómez Ortiz<sup>2</sup> en la que destaca el punto de encuentro existente entre las ciencias naturales y sociales para el estudio del paisaje. Este mismo autor también apunta el tratamiento que desde el ámbito educativo ha de darse al paisaje. En Ed. Infantil y en Primaria debe ser globalizado; el paisaje es una realidad tangible vivenciada por los alumnos de estas etapas, por lo que debe ser captado como un todo, tomando como referencia la propia experiencia, y sobre ella elaborar nuevos conocimientos. De este modo no resulta difícil tipificar grandes grupos de paisajes en función de atributos dominantes (urbano o natural) e incluso llegar a distinguir la acción humana sobre el medio. Este mismo autor apunta que en Educación Secundaria se debe realizar un enfoque analítico-sintético, identificando en una primera etapa cada una de las partes que componen el paisaje y profundizando en su conocimiento para después llegar a comprenderlo en su globalidad. En ambos casos, los estudios del paisaje en la escuela deben tener una doble finalidad: por un lado, instruir y educar al alumno en contenidos específicos; y por otro, generar un espíritu reflexivo y crítico hacia la

conservación del paisaje y del medio ambiente.

Otros autores, como Busquets<sup>3</sup>, van más allá de los contenidos conceptuales y actitudinales del paisaje y, apuntan la necesidad de ahondar en los procedimientos a la hora de su estudio, a través de la lectura e interpretación del mismo. Es en Educación Primaria cuando debe iniciarse a los alumnos en la lectura sistemática del paisaje y que al finalizarla los alumnos cuenten con las capacidades y herramientas necesarias para realizar el análisis geográfico del paisaje en profundidad, cuestión ésta que se acometerá a lo largo de la Educación Secundaria.

Por otra parte, María Jesús Bajo Bajo<sup>4</sup>, afirma que el paisaje es un recurso con enormes potencialidades educativas. Desde su punto de vista, éste es entendido como un concepto y un objeto complejo y plural que forma parte del patrimonio de los individuos y de las sociedades, teniendo un carácter tanto objetivo como subjetivo. Desde el ámbito educativo, en las primeras etapas el paisaje debe abordarse de una manera globalizada, comenzando a enseñarse a través del entorno concreto de los niños. Esta percepción del entorno próximo permitirá a los niños introducirse en un universo social cada vez más amplio y complejo adquiriendo progresivamente la dimensión objetiva del mismo en la Educación Secundaria, contribuyendo al conocimiento de la realidad, en este caso, del paisaje. La idea del paisaje como patrimonio se ha ido configurando a través de una serie de documentos elaborados por la UNESCO. En la Convención sobre la protección del patrimonio mundial, cultural y natural de 1972 se definieron los términos de Patrimonio Natural y Cultural. De aquí surge la idea de los paisajes culturales que en la Convención del Patrimonio Mundial

de 1992 se concibe como la representación de la “labor conjugada de la naturaleza y el hombre”. En el artículo 1 de la misma se afirma que ilustran la evolución de las sociedades y de los asentamientos humanos a lo largo de la historia, influidos por las limitaciones materiales y las oportunidades que ofrece el medio natural<sup>5</sup> (Aranda y Bajo, 2003).

El Conjunto Arqueológico Madinat Al-Zahara y el territorio contemplado en su Plan de Especial Protección (ámbito PEPMA) constituyen un magnífico ejemplo del binomio paisaje-patrimonio, reconocido socialmente, seña de identidad y frecuentado por la población, tanto a título personal, como en itinerarios educativos no formales organizados institucionalmente, como los Recorridos Temáticos ofrecidos por el Conjunto Arqueológico Madinat Al-Zahara, muy solicitados y exitosos.

## **2. PRESENTACIÓN DE LA ZONA OBJETO DE ESTUDIO (ENTORNO DE MADINAT AL-ZAHARA)**

El ámbito de estudio se corresponde con el territorio delimitado en el Plan Especial de Protección de Madinat Al-Zahra (PEPMA), sumado al territorio considerado como BIC (Bien de Interés Cultural) y tiene una extensión superficial de algo más de 2.191 ha. En términos generales, el ámbito PEPMA presenta un clima mediterráneo semi-continental de inviernos suaves por la influencia oceánica del oeste que penetra por el Valle del Guadalquivir, y veranos cálidos y secos por la imposición de un régimen de levante, asociado a la presencia del anticiclón de las Azores, que minimizan la influencia oceánica.

Los materiales geológicos identificables en todo el ámbito se han clasificado en dos conjuntos que presentan características litológicas distintas: el Macizo Ibérico y la Depresión del Guadalquivir. Las unidades litológicas del Macizo Ibérico que se pueden observar en el ámbito de materiales más antiguos a más modernos (del Precámbrico Superior a Paleozoico Inferior), son: pizarras, rocas volcánicas (riolitas) y graubacas y arcosas. Las pertenecientes a la Depresión del Guadalquivir son las siguientes (de más antiguas a más modernas; desde el Mioceno Superior hasta la

actualidad): calcarenitas y calcirruditas, depósitos detríticos asociados a la erosión de los relieves de Sierra Morena (Glacis), sedimentos detríticos asociados a la dinámica fluvial del Río Guadalquivir (Terrazas), y en último lugar, materiales antrópicos asociados a la actividad humana.

En cuanto a las características geomorfológicas, la mayor altitud se presenta en el Cerro San Jerónimo (502,142 m), vértice geodésico, en la región estructural del Macizo Ibérico, donde podemos encontrar las mayores pendientes, que se distribuyen en el rango de moderadas a muy fuertes, en estos mismos terrenos. El contraste con los materiales de la Depresión del Guadalquivir es enorme, ya que en esta última, las altitudes en el Ámbito oscilan en el rango de 100 a 200 m, y las pendientes, de zonas llanas a pendientes suaves. El citado contraste entre ambas unidades geomorfológicas hacen de este entorno un enclave con una potencialidad paisajística inmensa, por constituir un balcón al valle. Pero también, y por idénticas razones, posee gran fragilidad paisajística.

El relieve influye decisivamente en la red hidrográfica. Así, la erosión en la zona de cabecera es fuerte, siendo el lecho de los arroyos generalmente rocoso, apareciendo incluso pequeñas cascadas. Una vez en el llano, las aguas se remansan y pierden carácter erosivo, los cauces se rodean entonces de cultivos, donde actúan como auténticos refugios de vegetación, presentando pequeños sotos en sus márgenes, aprovechados por la fauna local como corredores, lugar de cobijo o nidificación. Además, aportan al paisaje un atractivo elemento visual, rompiendo el aspecto monótono de las zonas cultivadas.

Tras el estudio del medio físico, combinándolo con el medio biótico y la acción humana, se han identificado unidades de paisaje (Fig. 1), para facilitar la comprensión y descripción del paisaje actual de este ámbito. Estas unidades ayudarán a comprender la distribución territorial de los parámetros ambientales más relevantes, suponiendo un marco general y una síntesis de los mismos:

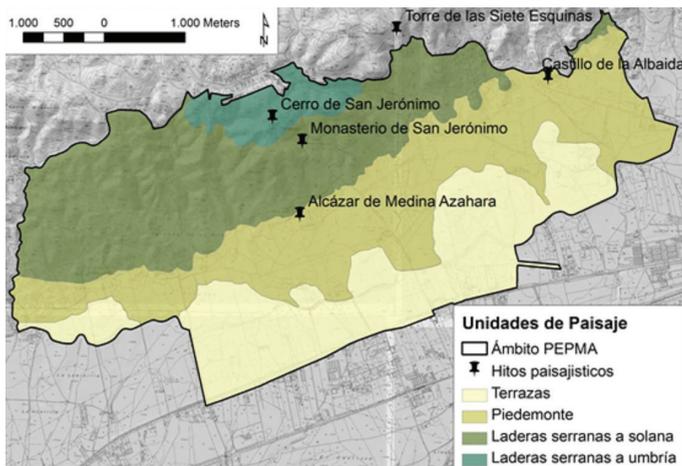


Fig. 1. Mapa de unidades de paisaje del ámbito PEPMA.

**Terrazas:** Unidad de paisaje que se caracteriza por presentar unas pendientes inferiores al 3%, una litología Terraza y unos cultivos herbáceos y leñosos en regadío, como naranjos y olivos en cultivo intensivo. Determinante en la estructura de esta unidad de paisaje es el Canal del Guadalquivir. A partir del mismo en dirección Sur, han proliferado urbanizaciones ilegales profundamente invasivas con el paisaje del ámbito, formando una pantalla que impide su disfrute desde las principales vías de comunicación y transforma radicalmente las vistas desde la ciudad palatina. La vegetación natural ha quedado desplazada a los cursos fluviales que se remansan y albergan cañaverales, adelfares y comunidades herbáceas de ribera. También se encuentran en esta unidad repoblaciones de eucaliptos, muy conspicuas por contraste con lo llano del paisaje.

**Piedemonte:** Caracterizada por un relieve suave, levemente alomado, propio de la litología Glacis, presenta fundamentalmente cultivos herbáceos de secano y pastizales. La presencia de estos últimos es relevante gracias al cercado de Madinat Al-Zahara, donde el pastoreo ha sido la única actividad productiva que se ha mantenido. También existen dehesas de encinas y en menor medida de acebuches. Merecen atención las poblaciones de almeces (*Celtis australis*) presentes en las canteras en desuso, localizadas en los límites oeste y este del ámbito, así como los hitos paisajísticos Castillo del Albaida y el yacimiento de Madinat Al-Zahara. Este último se presenta a caballo entre esta unidad de paisaje y la unidad colindante al norte. Como se pondrá de manifiesto más tarde,



Fig. 2. Terrazas. Autor: JAM.

Madinat Al-Zahara vertebra y da sentido al paisaje del ámbito de estudio. Así, por esta unidad de paisaje transitaban las vías de comunicación de Madinat Al-Zahara con Córdoba, y presenta el mayor número de yacimientos.

**Laderas serranas a solana:** Las fuertes pendientes y la litología Volcánicas caracterizan a esta unidad. Lo más relevante es la presencia en abundancia de los acebuchales boscosos. La sensación de estar contemplando un paisaje relictos, natural, de alto valor invade con fuerza el ánimo del paisajista. Aunque localmente estos acebuchales tienen una representación muy importante, en el contexto de Sierra Morena y en el resto del territorio andaluz, son una excepción, de ahí su importancia desde el punto de vista de su conservación. Se pueden encontrar, en las zonas de menor pendiente, formaciones densas de encinas. También se presentan en las vaguadas, al abrigo del duro poniente, bosquetes de almeces. Por último, se presentan formaciones de matorral mediterráneo preforestal: jarales, aulagares,



Fig. 3. Piedemonte. Autor: JAM.

cantuesales, retamares... En esta unidad de paisaje se presenta el hito paisajístico del Monasterio de San Jerónimo.

Laderas serranas a umbría: Se encuentra al norte del Ámbito PEPMA, siendo la unidad que por estas circunstancias y por el hecho de que parte de sus laderas tienen vertiente norte, se presenta caracterizada por un enriquecimiento en especies y comunidades con mayores requerimientos hídricos, como las quercíneas (más representativa de esta tendencia es la aparición del alcornoque) y el madroñal, respectivamente. Además, alberga una repoblación de pino piñonero (*Pinus pinea*). Incluye al único Hito Paisajístico de origen natural reconocido en el territorio PEPMA, el Cerro de San Jerónimo.



Fig. 4. Laderas serranas a solana.

### 3.MADINAT AL-ZAHARA: ELEMENTO DINAMIZADOR DE LAS TRANSFORMACIONES DEL PAISAJE

Aunque la fragosidad del relieve y la escasa calidad de los suelos no han favorecido los asentamientos humanos en grandes zona de Sierra Morena, el espacio que nos ocupa ha sido alterado con mayor o menor intensidad a lo largo de la Historia debido a su riqueza metalífera y, sobretudo, a la cercanía de la ciudad de Córdoba. Ya desde el Calcolítico, los



Fig. 5. Laderas serranas a umbría.

asentamientos mineros debieron de incidir sobre un sotobosque mediterráneo escasamente antropizado. Más importante fue la ocupación romana como ponen de manifiesto los yacimientos de Córdoba la Vieja, las Pitas o un poco más alejado el del Cerro del Cobre<sup>6</sup>. Pero estas transformaciones, no son significativas si tenemos en cuenta el trascendental cambio sufrido en el paisaje de lugar como consecuencia de la erección de la ciudad palatina de Madinat Al-Zahara.

Su construcción obedece a un plan propagandístico con el que se quería enaltecer el poder del recién proclamado califa, Abderramán III. Abderramán consiguió imponer su autoridad sobre todos los focos rebeldes en los veinticinco primeros años de su gobierno, que se inició en el 912, proclamándose califa un año después, en el 929, de haber acabado con el más importante foco de rebeldía que se había levantado contra Córdoba: el de Omar Ibn Hafsún, que desde Bobastro, en la serranía malagueña, controlaba gran parte de la Andalucía oriental<sup>7</sup>.

La importancia, grandeza y cohesión que Abderramán quiso dar al nuevo estado quedó plasmada en la figura del califa y en la ciudad que creó como símbolo manifiesto de su poder: Madinat Al-Zahara. Edificada a unos 7 kilómetros de la medina cordobesa, en las faldas de Sierra Morena, esta ciudad acabó convirtiéndose en la Europa medieval en sinónimo de riqueza, belleza, poder y sabiduría.

Su edificación supuso una transformación

trascendental del espacio sobre el que se asentaba. Ocupaba un rectángulo amurallado de unas 112 hectáreas distribuido entre terrazas que se asentaban escalonadamente sobre el piedemonte de la sierra. Con este modelo de ciudad se reproducía el mismo patrón ideológico que había llevado a Abderramán a establecer su residencia y la sede de su gobierno fuera de los muros de la milenaria Córdoba, que no era otro que el de alejar al califa de sus súbditos para así rodearlo de ese hálito de misterio, fastuosidad y riqueza que acrecentaba su grandeza en la imaginación del pueblo. Las dos terrazas superiores, en las que ubicaba el poder político y militar y la zona de recepciones, se encontraba separada de la inferior, donde se desarrolló la verdadera ciudad habitada por el pueblo llano, por una doble muralla, que servía tanto como muro de contención de la segunda terraza de la ciudad que, en parte, se había creado artificialmente, como para marcar la distancia social existente entre los dos grupos humanos asentados a ambos lados de la misma.

Con la creación de Madinat Al-Zahara el paisaje donde se asentó cambió drásticamente. Gran parte de los sillares de caliza miocénica que se utilizaron para la construcción de la ciudad se extrajeron de las cercanas canteras de Santa Ana de la Albaida. Pero, además, la importancia de la ciudad propició la creación de una red viaria que la comunicara con Córdoba y con las otras ciudades importantes de Al-Andalus. Hasta nuestros días ha permanecido un tramo bastante bien conservado, posiblemente, la vía que uniría Madinat Al-Zahara con Badajoz.

La construcción de estos caminos supuso otra transformación del paisaje, que no solamente se vio compartimentado por estos, sino que también se vio ornamentado con los puentes que, para facilitar el tránsito, se construyeron. De ellos, han llegado hasta la actualidad dos, sin uso, y en un delicado estado de conservación. Uno, el de los Nogales, con tres ojos formados por arcos de herradura, construido en el siglo X, facilitaba la comunicación de Madinat Al-Zahara con Córdoba y con la almunia ubicada en el yacimiento de Turruñuelos. El otro, el denominado puente del Cañito de María Ruiz, con un solo ojo formado por un arco de herradura, fechado en el año 941, facilitaba el

tránsito por el Camino de las Almunias, que era la vía oficial de acceso a Madinat Al-Zahara desde la ciudad de Córdoba.

Tan necesarios como estos caminos fueron las obras hidráulicas realizadas con el fin de abastecer de agua a la nueva ciudad. De estas infraestructuras quedan abundantes restos, como los casi dos kilómetros de conducciones subterráneas, con 34 respiraderos, que van desde Valdepuentes hasta la nueva Medina. Esta conducción aprovechaba el trazado del acueducto labrado por los romanos, denominado Aqua Augusta o Aqua Vetus, que desde comienzos de nuestra era llevaba hasta Córdoba el agua de la sierra. De este sistema hidráulico cabe destacar el Acueducto de Valdepuentes, declarado Monumento Histórico-Artístico en 1931, y que fue construido para salvar el desnivel que presentaba el arroyo del mismo nombre. Madinat Al-Zahara fue concebida y se convirtió en un centro de poder y, como tal, en foco de atracción para los magnates del califato que no dudaron en emular al soberano construyendo sus residencias de recreo o almunias en las inmediaciones de la ciudad palaciega, lo que volvieron a alterar y a dotar de una nueva fisonomía al paisaje que surgía en torno a Madinat Al-Zahara. De todas ellas destaca la almunia de al-Rummaniyya, declarada Monumento Histórico-Artístico en 1931.

Madinat Al-Zahara fue una ciudad de vida efímera, pues sólo transcurrieron tres cuartos de siglo desde que se inició su construcción hasta que fue saqueada y destruida, en 1010, por los bereberes de Sulaimán al-Mustaín. Su destrucción supuso el abandono y pérdida de gran parte de la red viaria, de acueductos y de almunias surgida en función de ella. Sólo quedaron de la áulica ciudad sus ruinas y el recuerdo de su grandeza, que poco a poco se fue diluyendo en las marañas del olvido para ir entrando el mundo de lo inmaterial y legendario. Los nuevos cordobeses, los repobladores, desconocían su emplazamiento, y cuando se tropezaron con sus imponentes ruinas no las identificaron con los despojos de la ciudad de Abderramán, sino con las de la Córdoba fundada por Claudio Marcelo, por lo que dieron en llamarlas “Córdoba la Vieja”. El yacimiento fue utilizado como cantera, por lo que muchos de sus materiales se reutilizaron en nuevas edificaciones de la

ciudad de Córdoba. Fue el segundo saqueo de Madinat Al-Zahara.

A excepción del yacimiento de la desaparecida ciudad, el lugar que concentra una mayor cantidad de restos de Madina Azahara es el vecino monasterio de San Jerónimo de Valparaíso. La historia de este cenobio se remonta a 1405, fecha en la que Inés Martínez de Pontevedra y su hijo donan “una huerta en la sierra, cerca de Córdoba la Vieja”, para que los frailes jerónimos edificasen un monasterio<sup>8</sup>, aunque su construcción no se inició hasta 1442<sup>9</sup>. Durante cuatro siglos el convento de los jerónimos fue uno de los referentes religiosos para los cordobeses. Desamortizado en 1835, el monasterio pasó por una etapa de abandono hasta que, en 1871, pasó a ser propiedad particular.

En la actualidad el convento de San Jerónimo de Valparaíso es máximo referente visual de esta parte de la ladera de Sierra Morena. Las ruinas de Madinat Al-Zahara quedan escondidas a la vista de cualquier observador. Ante él sólo se muestra en la lejanía la acompasada cadencia y la claridad de las arquerías que cierran la fachada meridional del monasterio, y la silueta de la torre de su iglesia, que resaltan ante el oscuro telón de fondo vegetal de Sierra Morena.

#### **4. PROPUESTA DE ITINERARIO DIDÁCTICO POR EL ENTORNO DE MADINAT AL-ZAHARA**

El conjunto de elementos que acabamos de describir convierten al entorno de Madinat Al-Zahara en un lugar privilegiado por la riqueza patrimonial que atesora. Esta riqueza no debe condenarse al olvido, sino que debe darse a conocer para beneficio de la sociedad y de propios bienes culturales que, con su conocimiento, se aseguran el respeto de la ciudadanía y, por ende, su conservación.

Para ello la acción divulgativa y concienciadora debe plantarse a diferentes niveles dependiendo de los distintos intereses y necesidades de los diversos grupos sociales, con los que pueden organizarse itinerarios, que son uno de los mejores medios para darlos a conocer. Con ello no hacemos sino seguir el consejo de la mayoría de los pedagogos que no dudan en recomendar que

el alumnado de los diferentes niveles de la enseñanza realice itinerarios y visitas como métodos ideales para luchar contra la enseñanza libresca y memorística, para sacar la enseñanza del aula y para acercar al alumnado a su medio natural y socio-cultural para que lo conozca mejor, lo respete, y lo cuide.

Centrándonos en los itinerarios para la Educación Primaria, para que estos sean eficaces y ayuden significativamente a potenciar el proceso de aprendizaje del alumnado y, con ello, a conseguir los objetivos propuestos, es necesaria una planificación efectiva y práctica de los mismos y que se tengan en cuenta las siguientes consideraciones:

##### **A.- Preparación. En este primer momento didáctico hemos de tener en cuenta los siguientes aspectos:**

- Que esté incluido en la programación de curso del profesor, ya que las experiencias descontextualizadas o anecdóticas tienen una escasa rentabilidad didáctica.
- Que haya un conocimiento previo por parte del enseñante del recorrido que se vaya a realizar.
- Que el desarrollo del itinerario propicie la capacidad investigadora del alumnado al potenciar todas las habilidades propias del trabajo de campo: observación, recogida de información, realización de dibujos, croquis, etc.

Teniendo en cuenta las premisas anteriores, a la hora de materializar la confección de un itinerario hemos de:

- Concretar los objetivos a conseguir con su realización.
- Organizar el itinerario: establecimiento del día, hora, tipos de agrupamientos, permisos paternos, etc.
- Plasmar sobre el plano la ruta a seguir (que no debe ser excesivamente larga y deber presentar un recorrido lógico) y los puntos de interés sobre los que se va a incidir en el itinerario. Éstos pueden ser de dos clases: unos en los que explicará el profesor y otros en los que trabajará el alumnado.

- Planificar las actividades a desarrollar antes, durante y después de la salida, lo que conlleva la confección de cuestionarios, fichas didácticas y demás materiales de trabajo que van a utilizarse durante la práctica.

- Plantear la necesidad o no de evaluación y en caso afirmativo diseñar el instrumento.

- Idear la sesión de motivación anterior a la salida: localización de material visual (fotografías, diapositivas, documentales, etc.), que puedan servir de elemento motivador y que han de visualizarse en clase, días antes de realizar el itinerario.

### **B.- Realización del itinerario.**

El profesorado dirigirá el itinerario, atendiendo a cuantas dificultades y dudas puedan surgir al alumnado, y realizando las explicaciones en los puntos clave o en cualquier otro que crea conveniente.

El alumnado realizará las actividades previstas en los lugares programados, como fichas de observación con las que el docente debe guiar la atención del alumnado hacia los elementos más interesantes y característicos, ya sean naturales o antrópicos, existentes en el paisaje, haciéndole notar sus características más esenciales.

También pueden realizarse fichas didácticas en las que el alumnado trabaje sobre los elementos más característicos del paisaje natural, componentes, características, utilidad, nivel de interacción humanidad-medio natural, grado de conservación y cuidado, etc., no olvidando que dichas fichas nunca deben faltar cuestiones o actividades con las que se potencien valores como el compañerismo, la solidaridad, la igualdad etc., ni tampoco actividades que potencien la creatividad y la actividad manual del alumnado como pintar, recortar, hacer un puzle, etc., teniendo en cuenta siempre el nivel del alumnado.

En este tipo de salidas también se puede animar al alumnado a realizar fotografías, dibujos o croquis que, posteriormente, en clase, se seleccionarán, se comentarán y se podrá realizar con ellas un mural que sirva de recordatorio de la salida.

### **C.- Elaboración de conclusiones:**

Una vez realizado el itinerario se desarrollará en clase, en los días siguientes a la salida, una jornada de reflexión y de afianzamiento de conceptos. En ella se realizará una puesta en común donde el alumnado libremente comentará lo acaecido durante la realización de la práctica, haciendo hincapié en los aspectos que más les haya llamado la atención, aclarando aquellos conceptos que estén confusos, ampliando los que parezcan más interesantes, etc.

Es conveniente que el docente también reflexione sobre la realización del recurso, y para sopesar las ventajas y los inconvenientes que se hayan observado en la ejecución del mismo, potenciando aquellos aspectos que hayan resultado provechosos y modificando o anulando los que no.

## **5. CONCLUSIONES**

1.- El entorno de Madinat Al-Zahara es un lugar privilegiado de gran riqueza natural y cultural, que debe darse a conocer para beneficio de la sociedad y para favorecer su adecuada conservación.

2.- Que la construcción de Madinat Al-Zahara fue el verdadero elemento transformador del paisaje de la zona en la Edad Media, que algunos elementos surgidos por su edificación siguen integrados en el paisaje actual, y que el hito paisajístico más conspicuo hoy es el convento de San Jerónimo del Valparaíso, fruto de su desmantelamiento.

3.- Que los itinerarios didácticos facilitan el aprendizaje al motivar el interés del alumnado por los elementos que lo integran: relieve y suelos, variedad de flora y fauna, abundancia, peculiaridad, conservación de los bienes culturales en él integrados, etc., y, en este caso concreto, la capacidad de evocar historia y leyendas de un lugar tan ensoñador y romántico como son la ruinas de Madinat Al-Zahara.

4.- Que los itinerarios didácticos son herramientas de trabajo adecuadas para potenciar la enseñanza del paisaje en el paisaje y para concienciar al alumnado sobre la necesidad de conocer, conservar y transmitir el patrimonio natural y cultural.

## NOTAS

<sup>1</sup> MARTÍNEZ, Ramón., GARCÍA, Roberto. “La enseñanza del paisaje en la Educación Infantil en España”. *En III encontro CITCEM, Paisagem- (I) Materialidade, Centro de Investigaçao Transdisciplinar*, Faculdade de Letras, Universidade de Porto, Porto, Portugal, 21/11/2013 a 24/11/2013.

<sup>2</sup> GÓMEZ ORTIZ, Antonio. “Reflexiones acerca del contenido “paisaje” en los “currícula” de la Enseñanza Obligatoria”. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* (Zaragoza), 16 (1993), págs. 231-240.

<sup>3</sup> BUSQUETS, Jaume. “La lectura visual del paisaje. Bases para una metodología”. *Iber, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia* (Barcelona), 9 (1996), págs. 53-59.

<sup>4</sup> BAJO BAJO, María Jesús. “El paisaje” *en el curriculum de Educación Primaria, dentro del Área del Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural*. *Aula* (Barcelona), 13 (2001), págs. 51-61.

<sup>5</sup> ARANDA, Ana y BAJO BAJO, María Jesús. “Paisajes culturales y otros nuevos conceptos con potencialidad educativa”, en *El patrimonio y la Didáctica de las Ciencias Sociales*. Cuenca: Asociación de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales, 2003, págs. 245-252.

<sup>6</sup> GARCÍA ROMERO, José. *Minería y metalurgia en la Córdoba romana*. Córdoba: Universidad de Córdoba, 2002, págs. 151-154 y 157-159.

<sup>7</sup> GARCÍA DE CORTÁZAR, Fernando. *Nueva historia de España. La Historia en su lugar, 3. Al-Andalus y los reinos cristianos (siglos VIII-XIII)*. Barcelona: Planeta, 2002, págs. 128-142.

<sup>8</sup> JORDANO BARBUDO, María Ángeles. *Arquitectura medieval cristiana en Córdoba (desde la Reconquista al inicio del Renacimiento)*. Córdoba: Universidad de Córdoba, 1996, págs. 185-194.

<sup>9</sup> GRUPO ARCA. *Guía artística de la provincia de Córdoba*. Córdoba: Universidad de Córdoba, 1995, págs. 220-221.

# PINTANDO EN LA CAVERNA, LOS INICIOS DEL ARTE Y LA COMUNICACIÓN. UNA EXPERIENCIA DIDÁCTICA

ANTONI BARDAVIO NOVI y SÒNIA MAÑÉ OROZCO

Generalitat de Catalunya / Universidad Autónoma de Barcelona

## 1. INTRODUCCIÓN

En el lejano pasado de la prehistoria, pintar en las paredes de las cuevas y abrigos, no era seguramente una acción estética sino una forma de comunicación de carácter social y simbólica.

El tratamiento didáctico de la pintura de la prehistoria que se desarrolla en el Campo de Aprendizaje de la Noguera favorece una mirada social a lo que habitualmente se denomina “arte rupestre”.

## 2. ¿QUÉ ES UN CAMPO DE APRENDIZAJE?

Los Camps d'Aprenentatge (CdA) son servicios educativos del Departamento de Enseñanza de la Generalitat de Cataluña que ofrecen a los centros docentes de las diferentes etapas educativas la posibilidad de desarrollar proyectos de trabajo para el estudio y la experimentación en un medio singular de Cataluña, sea por sus características como entorno natural, como histórico (<http://www.xtec.cat/web/serveis/cda>).

Actualmente hay quince Camps d'Aprenentatge repartidos por diferentes comarcas catalanas: Alt Berguedà (Berguedà), Bages (Bages), Barcelona (Barcelonès), Can Santoi (Baix Llobregat, Delta de l'Ebre (Montsià), Empúries (Alt Empordà), Garrotxa (Garrotxa), Granja escola de Juneda (Garrigues), Monestirs del Cister (Conca de Barberà), Noguera (Noguera), Pau Casals (Baix Penedès), Ripollès (Ripollès), Ciutat de Tarragona (Tarragonès), Vall de Boí (Alta Ribagorça) i Valls d'Aneu (Pallars Sobirà). Así mismo existen los denominados Entorns d'Aprenentatge (Entornos de aprendizaje), que son tres; el EdA Sebes i meandre de Flix (Ribera d'Ebre), el EdA de Tuixent (Alt

Urgell) i el EdA de Tremp (Pallars Jussà).

La estancia de dos a cinco días en un CdA facilita el descubrimiento del medio natural, social y histórico de la comarca donde se encuentra situado y hace especial incidencia en los contenidos de educación ambiental y de la interpretación del patrimonio, a la vez que establece un marco nuevo para la convivencia y la relación entre profesorado y alumnado.

Los CdA también ofrecen a los centros educativos la posibilidad de desarrollar proyectos específicos de un día de duración en salidas de un día cosa que facilita la participación de centros docentes cercanos a los CdA.

Los CdA están orientados principalmente al alumnado de Educación Infantil (segundo ciclo), Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Ciclos Formativos de los centros educativos de Catalunya.

## 3. ¿CÓMO ES EL CAMPO DE APRENDIZAJE DE LA NOGUERA?

El Campo de Aprendizaje de la Noguera tiene como objetivo prioritario proporcionar al alumnado que lo visita las herramientas cognitivas necesarias que les permita interpretar y comprender por qué Sant Llorenç de Montgai – localidad de la comarca leridana de la Noguera donde se ubica el CdA- ha sido un entorno ocupado por el ser humano desde la prehistoria debido a sus excepcionales características orográficas y a su riqueza natural. La explotación de los recursos que la naturaleza ofrece en este paraje constituyó la base de las formas de vida tanto de los cazadores, recolectores y pescadores del paleolítico, como de los primeros

agricultores y ganaderos del neolítico.

El proyecto educativo del CdA de la Noguera se halla vinculado de forma relevante a los yacimientos prehistóricos de la Roca dels Bous (Sant Llorenç de Montgai) y de la Cova Gran (Santa Linya), así como al conjunto de pinturas rupestres de la Cova dels Vilars (Os de Balaguer). Es tanto así por el trabajo coordinado que se realiza con el equipo de arqueólogos y arqueólogas del Centro de Estudios del Patrimonio Arqueológico de la Prehistoria (CEPAP), que desarrollan su trabajo de investigación arqueológica en diversos yacimientos paleolíticos del Prepirineo catalán.

Estos conjuntos a los que se suma el Parque Arqueológico Didáctico de Sant Llorenç, en el que se reproduce un campamento paleolítico y una cabaña neolítica, permiten desarrollar un proyecto integrado de acercamiento al pasado por medio de la arqueología y las fuentes materiales.

La metodología didáctica propuesta en las actividades que se desarrollan en el Campo de Aprendizaje de la Noguera permite al alumnado interpretar esta realidad, siguiendo una estrategia didáctica fundamentada en la simulación del método de investigación arqueológica, en la experimentación didáctica en arqueología y la empatía histórica.

#### **4. UNA PROPUESTA BASADA EN EL APRENDIZAJE POR DESCUBRIMIENTO Y SIGNIFICATIVO. LA INVESTIGACIÓN COMO EJE DIDÁCTICO EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA**

La llamada estrategia de enseñanza por descubrimiento se basa en el hallazgo, por parte del alumnado, a partir de su propia acción mental, de una nueva organización o estructura en los materiales de aprendizaje que no se encuentra explícita en los mismos. Esta perspectiva psicopedagógica se concreta en la aparición de una gran diversidad de recursos con dos rasgos característicos:

- Implicar de forma activa al alumnado, que pasa de ser espectador de la historia a ser un agente o investigador de la misma.

- Recurrir a formas de presentar la información más cercana a la realidad del alumnado, potenciando al máximo los procedimientos que van más allá de la lectura de textos.

La dificultad del alumnado para comprender los contenidos de tipo histórico es evidente. Tres serían los aspectos básicos que dificultan este tipo de aprendizaje: la inadecuación de los contenidos a las capacidades cognitivas del alumnado, la cantidad y pertinencia de sus ideas previas en relación a los contenidos a aprender, y la necesidad de disponer de un conocimiento específico disciplinar con el que integrar los nuevos contenidos.

La utilización de la investigación del alumnado en el medio escolar responde a una tradición pedagógica centrada en el papel activo de éste en su propio aprendizaje. Esta forma de enfocar el proceso de enseñanza-aprendizaje se caracteriza por:

- Resaltar la importancia de una actitud curiosa y de exploración del entorno en el aprendizaje humano.

- Ser compatible y adecuada a una concepción constructivista de la adquisición del conocimiento, al propiciar el uso didáctico de las concepciones previas del alumnado.

- Incorporar las aportaciones psicopsicológicas relativas a la relevancia de la interacción social en el aprendizaje social.

- Favorecer la participación en la construcción del conocimiento.

- Proporcionar un ámbito adecuado para el fomento de la autonomía y la creatividad.

- Favorecer la ambientación, y por lo tanto la vivencia concreta, del currículum.

- Propiciar la organización de los contenidos en torno al tratamiento de problemas.

- Potenciar la reconstrucción del conocimiento mediante un procesamiento de la información en diferentes direcciones y sentidos.

Con este método didáctico el alumnado se convierte en el protagonista de su aprendizaje, en el que los docentes ejercen como coordinadores y facilitadores en el contexto de un entramado educativo en el que destacan los materiales didácticos, la organización curricular y el “clima” del aula. En el Campo de Aprendizaje de la Noguera la acción didáctica se construye sobre estos parámetros metodológicos.

## 5. LA SIMULACIÓN, UNA ESTRATEGIA DIDÁCTICA DE APROXIMACIÓN AL PASADO

La simulación podemos definirla como la representación del comportamiento de un sistema por medio de la actuación de otro.

Expresado de otra forma, la manifestación empática de una determinada situación real, en la cual quien participa tiene que tomar decisiones basadas en la interpretación actual de las respuestas de las mujeres y los hombres del pasado a sus necesidades cotidianas, a partir de la interpretación de las fuentes históricas referentes a aquel momento del pasado que se tengan a disposición.

En las actividades de simulación es un elemento característico la aparición de situaciones de conflicto socio-cognitivo, con la consiguiente aparición de puntos de vista y, por lo tanto, de posibles discrepancias entre participantes. Es esencial en este tipo de experiencias la valoración, dirigida por el profesorado, al final de la actividad. En este balance final hay que retomar los aspectos más importantes para que queden claros para todas las chicas y los chicos.

Las propuestas de simulación resultan del desarrollo práctico de ciertas teorías del aprendizaje que defienden la importancia de la interacción entre el alumnado. Vygotsky y sus discípulos ya señalaron la importancia de la socialización en el desarrollo cognitivo de los y las estudiantes y en la construcción de los aprendizajes. También la psicología social de la educación considera el aprendizaje como un acto de comunicación, donde se dan complejas relaciones entre profesorado y alumnado. A partir de ellas, existen pautas de relación interpersonal con repercusiones favorables

a la construcción de esquemas de conocimiento.

En la simulación se desarrolla esencialmente un trabajo de empatía, es decir, el desarrollo de habilidades que potencien diferentes puntos de vista sobre hechos de la historia desde la observación y análisis de éstos con ojos del presente. Este tipo de actividades permiten hacer comprender al alumnado la dificultad que tiene la interpretación de hechos del pasado. A menudo, las fuentes históricas pueden resultar: insuficientes, contradictorias, subjetivas, etc. Por tanto, las simulaciones pondrán de relieve las “lagunas” históricas que harán necesario que permanentemente se revisen las interpretaciones de los hechos a partir de la aparición de nuevos documentos: una historia en permanente revisión, dinámica.

En este sentido, en el CdA de la Noguera se lleva a cabo un proyecto educativo basado en la aproximación del alumnado a la disciplina arqueológica y a la prehistoria que pretende integrar las aportaciones de la investigación, tanto metodológicas como históricas, al conocimiento de este territorio. Las actividades que se desarrollan se basan en lo que denominamos “experimentación didáctica en arqueología”, que pretende propiciar:

- La comprensión del proceso de investigación desarrollada por la investigación arqueológica, y que permite comprender las sociedades del pasado a partir de la observación, análisis y interpretación de sus restos materiales.
- Un acercamiento del alumnado al pasado prehistórico a partir de la reconstrucción y reproducción de procesos tecnológicos y del mundo simbólico de aquellas sociedades pretéritas, con una clara voluntad empática.
- La interacción del alumnado con los procedimientos y objetos del pasado que se propicia en el proyecto educativo del CdA de la Noguera, tiene la voluntad de superar las propuestas educativas basadas en la sucesión de talleres de arqueología y prehistoria con voluntad propedéutica, para tender a convertirse en instrumentos de formación integral de niños y jóvenes hacia una formación como ciudadanos y ciudadanas, mediante estrategias

didácticas dinámicas y participativas basadas en una interacción permanentemente dialogada con las fuentes materiales y el planteamiento de problemas que fueren al alumnado a aplicar conocimientos previos adquiridos en el ámbito escolar, a menudo fuertemente disciplinares y desconectados entre ellos, de manera integrada. Chicos y chicas se convierten de esta manera en constructores o reconstrutores del conocimiento aprendido mediante las actividades propuestas.

## 6. LA COVA DELS VILARS, UN CONJUNTO RUPESTRE QUE EMMARCA UNA PROPUESTA DIDÀCTICA

Situada en el oeste del pueblo de Os de Balaguer, la Cueva de Vilars forma parte del arte rupestre de la cuenca mediterránea de la península Ibérica, y ha sido declarada Patrimonio de la Humanidad por la UNESCO (Japón-1998). En el año 1973 se informó, por parte de un vecino de la localidad de Os de Balaguer, del descubrimiento de estas pinturas rupestres en la cueva.

La Cova dels Vilars es un abrigo formado por calcáreas eocénicas hace unos 55.000.000 de años durante el periodo Terciario de la era Cenozoica. Su orientación es E-SE se encuentra a 600 metros de altura sobre el nivel del mar.

A pesar de sus pequeñas dimensiones de 12 metros de anchura, 8 metros de profundidad y 4 metros de altura (menos de 60 m<sup>2</sup>), la cueva llega a acoger en su interior hasta veintiocho pinturas rupestres. Representaciones de animales (ciervos y cabras), un círculo concéntrico interpretado como una representación solar y cuatro figuras humanas forman el conjunto pictórico. La mayor parte de las pinturas representadas tienen que considerarse claramente de estilo esquemático. Solo alguna de ellas, como la del ciervo hembra del conjunto, podría agruparse en el denominado estilo levantino, más antiguo. Esto puede confirmar que no todas las imágenes de este conjunto se realizaron en el mismo momento cronológico, sino que fueron pintadas en diferentes momentos.

El ejemplo de la Cueva dels Vilars permite así mismo al alumnado integrar paisaje y historia en una

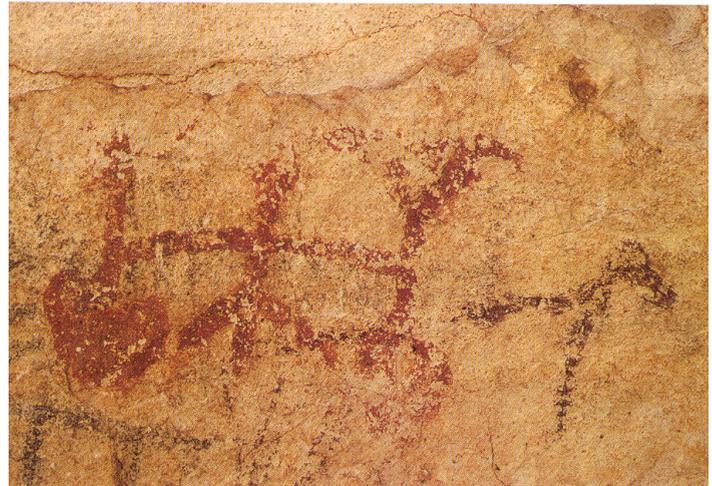


Fig.1. Detalle de tres figuras del conjunto rupestre de la Cova dels Vilars donde pueden observarse dos mujeres cogiendo por la mano a un hombre que se encuentra en el centro. Destaca el detalle de la cabeza de una de las mujeres cubierta por dos plumas.

propuesta que permite reflexionar sobre cambios (“qué sería diferente”) y continuidades (“qué sería igual”) en este entorno particular, durante el trabajo de campo que se realiza durante su visita.

## 7. LA PINTURA RUPESTRE, UN MULTICOLOR MUNDO SIMBÓLICO

¿Para qué sirve un cuadro o una escultura? ¿Qué papel juegan en nuestra vida los objetos artísticos?

Aunque es difícil contestar estas preguntas, lo que queda claro es que el arte es y ha estado muy importante en la historia de la humanidad, un lenguaje de signos y significados a menudo difíciles de entender.

Las primeras obras rupestres tienen una antigüedad de unos 35.000 años, se desarrollaron durante el periodo denominado paleolítico superior, y se relacionan con los *Homo sapiens sapiens*, es decir, esta especie de homínidos a los cuales pertenecemos los humanos actuales. El descubrimiento en todo el mundo de miles de cuevas y abrigos con extraordinarias pinturas rupestres constituye el testimonio más antiguo de la especie humana. Las mujeres y hombres del paleolítico superior fueron capaces de crear un lenguaje artístico que ha llegado hasta nuestros días, cargado de símbolos con un significado que a menudo desconocemos.

Este mundo artístico se ha preservado en las paredes de las cuevas en forma de pinturas y grabados de bisontes, caballos, rinocerontes, leones, mamuts, osos, peces,..., representados de manera muy realista, con una precisión casi fotográfica que señala el talento y la inteligencia de los artistas paleolíticos.

La mayoría de las pinturas se encuentran en el interior de cuevas, en lugares escondidos a muchos metros del exterior donde se había de pasar por espacios estrechos y de difícil acceso con la única ayuda de una antorcha. Este hecho ha propiciado en parte su interpretación como elementos simbólicos y mágicos.

No solo pintaban de forma realista los animales que los rodeaban, sino que también representaban símbolos geométricos y figuras denominadas por los arqueólogos como antropomorfas, mitad humanas, mitad animales. Esto ha llevado a los investigadores a ver el arte paleolítico como una forma de expresar ideas y creencias y difundirlas, es decir, como una herramienta comunicativa, como una forma de lenguaje.

A finales del paleolítico, i especialmente en el neolítico, el arte rupestre sufrió importantes cambios.

Comenzó a pintarse en abrigos expuestos al aire libre, representando figuras humanas realizando actividades cotidianas como recolectar, cazar, danzar,... Los animales ya no eran el tema principal de las pinturas y el estilo ya no era tan realista, sino más bien estilizado.

Poco después, ya en la denominada edad de los metales, las imágenes figurativas (representando personas, animales o elementos del paisaje) se convirtieron en símbolos sencillos, abstractos, que se denominan esquemáticos. Lo importante ya no era la representación realista de una imagen, sino la comprensión compartida de signos. ¿Antepasados quizás de los signos alfabéticos?

## 8. PINTANDO EN LA PREHISTORIA EN LA COMARCA DE LA NOGUERA

¿Por qué nuestros antepasados prehistóricos pintaban en las paredes de las cuevas y abrigos? En

el proyecto educativo del Campo de Aprendizaje de la Noguera destaca la propuesta entorno a la pintura rupestre prehistórica. Entre las infraestructuras didácticas con que cuenta el Parque Arqueológico Didáctico de Sant Llorenç de Montgai, espacio educativo clave de este servicio educativo, encontramos un espacio que, a modo de cueva, reconstruye las paredes sobre las que pintaron en tiempos prehistóricos. Se trata de una estructura construida con fibra de vidrio mezclada con tierra que simula el aspecto visual y el tacto que debían encontrar los artistas rupestres en las paredes de las cavernas.

Las actividades didácticas que se proponen



Fig.2. Chicos y chicas pintando sobre los paneles recreados en el Parque Arqueológico Didáctico del CdA de la Noguera.

están dirigidas a los ciclos y niveles educativos siguientes; segundo ciclo de educación infantil, ciclo inicial de educación primaria, ciclo medio de educación primaria, ciclo superior de educación primaria y primer curso de educación secundaria obligatoria.

Los objetivos didácticos que se pretenden alcanzar son:

- Comprender la función social de la pintura como herramienta de comunicación desde la prehistoria.

- Construir una imagen mental de las sociedades prehistóricas representada en imágenes pictóricas realizadas con las técnicas y recursos propios de las pinturas rupestres.

- Desarrollar técnicas y habilidades propias de los pintores y pintoras de la prehistoria.

Las actividades didácticas que se realizan en el CdA de la Noguera son:

1. Educación infantil: dos personajes, Pick i Puck, representados por las marionetas de una chica y un chico de la prehistoria, invitan a los niños y las niñas de 3 a 5 años a pensar sobre el entorno natural, la vivienda, la alimentación y la vida cotidiana en los lejanos tiempos prehistóricos.

Una de las actividades propuestas es la pintura en cuevas y abrigos. Tras reconocer los colores de la prehistoria (negro, marrón, amarillo y rojo), se les propone representar como era la vida hace tanto y tanto tiempo, a partir de la imagen construida en la interacción con ambos muñecos.



Fig.3. Los colores de la prehistoria.

Para promover la acción empática del alumnado, se les disfraza y se les ofrecen los utensilios que desde la arqueología se conoce que utilizaban para realizar sus representaciones sobre piedra: plumas, pequeños sacos rellenos de arena, punzones de madera, pinceles fabricados con pelo de cola de caballo atado con cuerda a pequeñas ramas y, sobretodo, los propios dedos de



Fig.4. Dedos, plumas, pinceles, diferentes utensilios para pintar la prehistoria.

niños y niñas.

Además, para reforzar actividades vinculadas a las habilidades propias de la motricidad fina, se les propone también reseguir la silueta de diferentes animales prehistóricos.

2.Ciclo inicial y ciclo medio de educación primaria: en estos ciclos educativos los objetivos didácticos se centran en el carácter simbólico de las pinturas rupestres, es decir, a la relación entre la necesidades vitales de los humanos de la prehistoria y el deseo de conseguirlas. El carácter mágico de los lugares donde se realizaban las pinturas (galerías profundas de difícil acceso desde los lugares habitados de la cueva, llamadas por cierto por los arqueólogos “santuarios”) pone énfasis al carácter simbólico del hecho de pintar. Los niños y las niñas de estos ciclos educativos, utilizando los utensilios descritos en educación infantil, descubren el origen mineral y vegetal de los pigmentos

que utilizan para llevar a cabo sus réplicas rupestres: óxido de hierro para el color rojo, ocre para los colores marrón y amarillo, carbón para el color negro.

3. Ciclo superior i primer curso de educación secundaria obligatoria: en estas edades, sumado a lo anteriormente comentado en ciclos anteriores sobre la utilización de utensilios y pigmentos para pintar, así como al carácter simbólico de la pintura rupestre, se plantea a los chicos y chicas la hipótesis sobre la evolución de la pintura rupestre a lo largo de la prehistoria en sus distintas fases y su posible relación con el inicio de los alfabetos escritos . La progresiva esquematización y posterior abstracción

*Interpretemos algunos motivos del arte rupestre esquemático*



*Calco de las pinturas de la Cova dels Vilars. Os de Balaguer.*

*Inventa tus propios motivos rupestres .*



Fig.5. Una de las actividades escritas que se realizan con alumnado de ciclo superior de primaria y de primer curso de la ESO.

de los elementos pintados originariamente de forma naturalista en las paredes de las cuevas, permite intuir un posterior paso a alfabetos como los primigenios pictográficos tanto egipcio, como mesopotámico.

## 9. CONCLUSIONES

Como conclusión principal de nuestra experiencia desde el punto de vista didáctico, podemos afirmar que los escolares que han participado en las propuestas expuestas sobre educación histórica y patrimonial referente al que hoy en día denominamos arte rupestre de forma activa y experimental, desarrollan una serie una serie de actitudes y valores que les permiten modificar conceptos previos más o menos estereotipados o entender de nuevos, haciéndoles conscientes de aquellas concepciones erróneas que tenían y proporcionándoles elementos de análisis que les permiten cambiarlas o ampliarlas, así como utilizar estas mismas herramientas de análisis en otros ámbitos de estudio. Este cambio de actitud hacia el conocimiento social y histórico es difícilmente abarcable en el marco de procesos de enseñanza y aprendizaje de tipo adiestrador, en el cual el alumnado es un simple espectador de aquello que se le muestra y que, por lo tanto, suele quedar excluido de un tratamiento afectivo, y por lo tanto eficaz, de aprehensión de nuevos conocimientos.

Resulta indispensable en un proyecto como el del Campo de Aprendizaje de la Noguera que se cumplan una serie de requisitos que lo hagan viable desde un punto de vista didáctico:

- Un marco de aprendizaje que genere un ambiente en el cual el alumnado desee actuar y proponer que desarrollen actitudes positivas en la acción, contagiando así el deseo de aprender.

- Una metodología didáctica innovadora, basada en el “saber hacer” y en el “saber interpretar y explicar” del alumnado, donde hace falta enseñarles a organizar y a reconstruir la realidad para que cada uno de ellos y ellas den sentido a su propia experiencia.

- Unos objetivos didácticos marcados especialmente por la observación y el análisis

---

transdisciplinar del entorno, objeto de estudio del alumnado, que tiene que ponerlos en situación para aprender a construir maneras de abordar problemas y darles solución.

- Una organización de las actividades didácticas basadas en el trabajo cooperativo, convirtiendo el hecho educativo en una herramienta de aprendizaje de la vida en grupo.

- Una interacción sistemática entre investigación científica e investigación escolar, que facilite la transposición didáctica de los contenidos científicos.

- Un espacio didáctico adecuado para desarrollar actividades vinculadas a la experimentación histórica y a los procesos de empatía.

En definitiva, la propuesta del CdA de la Noguera pretende favorecer, a partir del conocimiento sobre la evolución de las pinturas rupestres, la capacidad para la comprensión de las realidades históricas y sociales, su evolución, sus éxitos y problemas, que comporta recurrir al análisis multicausal y sistémico para juzgar los hechos y los problemas sociales y históricos desde la perspectiva de una comprensión crítica de la historia.

# PROYECTO PRA2: MEDIDAS DE DIVULGACIÓN, CONCIENCIACIÓN Y EVALUACIÓN DE LA ACCESIBILIDAD UNIVERSAL APLICADAS A PATRIMONIO Y PAISAJE

ANTONIO JAVIER CHICA NÚÑEZ, NURIA CABEZAS GAY y M<sup>a</sup> del MAR HARO SOLER

Universidad Pablo de Olavide de Sevilla / Universidad de Granada

## 1. INTRODUCCIÓN

El proyecto de I+D PRA2 (Plataforma de Recursos Audiovisuales Accesibles. Investigación, Formación y Profesionalización) surge con el fin de crear una plataforma web de recursos audiovisuales que resultan accesibles para personas que presentan algún tipo de discapacidad sensorial, gracias a las modalidades de traducción audiovisual conocidas como audiodescripción (AD), subtítulo para sordos (SpS) e interpretación en lengua de signos (ILS)<sup>1</sup>. De este modo, la plataforma aloja recursos audiodescritos para personas ciegas o con baja visión y recursos subtítulos o interpretados en lengua de signos a los que pueden acceder las personas con discapacidad auditiva. Dichos recursos pertenecen a diversos ámbitos culturales, a saber, a los medios audiovisuales (TV y DVD), a la museografía, así como al turismo (patrimonio y paisaje), siendo este último el ámbito en el que nos centraremos en la presente comunicación.

En la plataforma fruto de PRA2 se distinguen dos áreas principales. Por un lado, encontramos un amplio abanico de recursos audiovisuales accesibles que han sido previamente recopilados y evaluados por los investigadores que conforman el proyecto que nos ocupa y que se muestran como prototipos de este tipo de materiales. Por otro lado, la plataforma alberga un conjunto de estudios de recepción que tienen como fin permitir la evaluación de los recursos disponibles por parte de las personas con discapacidad sensorial.

Es por ello que el valor educativo de PRA2 se articula en torno a tres ejes relacionados entre sí. En primer lugar, la plataforma creada favorecerá la difusión de los recursos audiovisuales accesibles existentes, lo cual incrementará su utilización entre los usuarios a los que están destinados, al tiempo que

propiciará la familiarización de la población normo-vidente y normo-oyente con este tipo de materiales. En consecuencia, el valor educativo de PRA2 reside, igualmente, en la función de sensibilización que desempeña, al contribuir a crear una conciencia colectiva sobre la importancia que supone implementar los principios de *accesibilidad universal*. Por último, la evaluación de los recursos recopilados mediante los estudios de recepción incluidos en la plataforma permitirá conocer las preferencias de los usuarios y establecer criterios a los que atenerse a la hora de su elaboración. Ello traerá consigo la mejora de la calidad de los recursos de accesibilidad y, por lo tanto, del acceso al patrimonio monumental y natural del que todo individuo podrá disfrutar, sean cuales sean sus características sensoriales.

## 2. OBJETIVOS

Mediante la presente comunicación pretendemos alcanzar los siguientes objetivos:

**Objetivo 1. Describir el enfoque del proyecto en relación con la accesibilidad universal al patrimonio monumental y natural.**

PRA2 encuentra tanto su punto de partida como de llegada en la llamada accesibilidad universal, concepto que no podemos comprender sin establecer, en primer lugar, qué debe entenderse por *accesibilidad*.

La accesibilidad implica la supresión de las barreras que impiden la movilidad, la comunicación o el conocimiento, además de posibilitar la utilización autónoma y segura de aquello que se requiere o se decide emplear<sup>2</sup>. Este concepto, que nació en el

marco del Modelo social de la discapacidad y que, en consecuencia, se asociaba únicamente con las personas discapacitadas, ha dejado paso, hoy en día, a la accesibilidad universal, que toma en consideración a la gran diversidad de receptores que pueden existir en función de sus necesidades y características (edad, cultura, origen socioeconómico)<sup>3</sup>. Por añadidura, la accesibilidad universal engloba el concepto de *diseño para todos*, que parte de la idea de que los productos, servicios o entornos han de hacerse accesibles desde el momento en el que se diseñan, de forma que cualquier individuo pueda hacer uso de ellos siempre que así lo desee<sup>4</sup>.

Mediante la creación de la plataforma web de recursos accesibles ya mencionada y a través de la evaluación de los recursos que esta alberga, el proyecto PRA2 trabaja en pos de la accesibilidad universal. Ello es así en tanto que persigue que todo usuario, independientemente de sus características sensoriales, pueda acceder al patrimonio monumental y natural, de forma que el acceso no se vea restringido en ningún caso por motivos de discapacidad auditiva o visual. Asimismo, si bien es cierto que las características de los monumentos y entornos no pueden circunscribirse a los preceptos del diseño para todos en la medida en que gran parte del patrimonio con el que contamos encuentra su origen varios siglos atrás, esta concepción sí resulta aplicable a otros ámbitos de actuación del proyecto, como los medios audiovisuales y la museografía. Por añadidura, gracias a las funciones de difusión, sensibilización y evaluación que ejerce, no cabe duda de que el proyecto que nos ocupa impulsa el diseño para todos.

## **Objetivo 2. Describir el proceso de recopilación de los recursos audiovisuales accesibles incluidos en la plataforma y referentes al patrimonio monumental y natural.**

Como ya se ha explicado en páginas anteriores, los recursos de accesibilidad que alberga la plataforma del proyecto PRA2 pertenecen al ámbito de los medios audiovisuales (TV y DVD), de la museografía y del turismo. Este último campo engloba recursos audiodescritos, subtítulos e interpretados en lengua de signos que permiten el acceso al patrimonio tanto

monumental como natural de personas con algún tipo de discapacidad sensorial. Puesto que en el apartado 3 se describirá de manera pormenorizada el proceso de recopilación de dichos recursos, nos limitaremos en este momento a exponer las principales características que estos presentan.

En este sentido, conviene señalar que se trata de materiales accesibles correspondientes tanto al patrimonio nacional como internacional, predominando dentro del segundo grupo los recursos procedentes de países de habla inglesa (Reino Unido y Estados Unidos). Además, cada uno de los recursos alojados en la plataforma va acompañado de una ficha de presentación que recoge los datos más relevantes referentes al elemento patrimonial en cuestión (nombre, ubicación, entidad a la que pertenece, fecha de construcción, etc.), así como a la modalidad de traducción audiovisual que lo hace accesible (AD, SpS, ILS).

Entre los recursos de accesibilidad al patrimonio monumental, podemos mencionar los recursos audiodescritos que ofrece el Ayuntamiento de Córdoba como entidad gestora del Alcázar de los Reyes Cristianos<sup>a</sup> y los Baños del Alcázar Califal de Córdoba<sup>b</sup>, así como los recursos subtítulos e interpretados en lengua de signos que ofrece el Patronato de Turismo de Huelva en su página web<sup>c</sup>. En lo que respecta al patrimonio natural, podemos encontrar en la plataforma, entre otros recursos, parte de la guía audiodescritiva del sendero Mawddach que ofrece la *North Wales Society for the Blind*<sup>d</sup>, además de los materiales subtítulos e interpretados en lengua de signos que hacen accesibles algunos de los espacios naturales de Huelva, como sus playas o la Gruta de las Maravillas.

<sup>a</sup> Alcázar de los Reyes Cristianos: <http://www.alcazardelosreyescristianos.cordoba.es/index.php?id=3>. [Última consulta: 12 mayo 2014].

<sup>b</sup> Baños del Alcázar Califal de Córdoba: <http://www.banosdelalcazarcalfal.cordoba.es/?id=2>. [Última consulta: 12 mayo 2014].

<sup>c</sup> Patronato de Turismo de Huelva: <http://www.turismohuelva.org/huelvaensignos/>. [Última consulta: 12 mayo 2014].

<sup>d</sup> North Wales Society for the Blind: <http://www.northwalesblindsociety.org.uk/>. [Última consulta: 12 mayo 2014].

### **Objetivo 3. Describir las herramientas de medición utilizadas.**

Se llevará a cabo la creación de estudios de recepción (ER), que se irán incorporando a la plataforma y se utilizarán como herramienta de medición de la calidad los actuales servicios de acceso al patrimonio, así como el impacto generado sobre la población de usuarios en términos de concienciación y conocimiento de las medidas de accesibilidad que se aplican a estos campos. Para llevar a cabo dichas mediciones se realizarán, por un lado, cuestionarios denominados “generales”, comunes a los dos tipos de discapacidad y, por otro lado, cuestionarios “previos” relacionados tanto con el ámbito de actuación, el turismo, como con el tipo de discapacidad (visual o auditiva). Posteriormente, se administran los cuestionarios específicos de cada recurso accesible, que surgen del trabajo de investigación previo a la realización de los cuestionarios, durante el que se recopilaban varios casos de servicios turísticos accesibles disponibles en la actualidad para, más tarde, estudiar las opiniones de los usuarios al recibirlos.

### **Objetivo 4. Generar concienciación sobre la accesibilidad universal y favorecer la integración social.**

Mediante la creación de una plataforma web de recursos accesibles, PRA2 contribuirá a la difusión de materiales de accesibilidad en el ámbito del patrimonio (monumental y natural), tanto entre los usuarios para los que dichos materiales están especialmente destinados como entre aquellos que no poseen ningún tipo de discapacidad sensorial. Por lo tanto, el citado proyecto y todos los textos de carácter científico que de él se derivan constituyen una poderosa herramienta de difusión de los principios de accesibilidad universal. A su vez, ejercen una función de concienciación social, al hacer patente cuán necesario resulta aplicar dichos principios con el fin de hacer posible que toda persona, con independencia de sus características sensoriales, pueda acceder a la cultura y disfrutar de ella, lo cual representa un paso indispensable hacia la integración social.

## **3. METODOLOGÍA**

El proyecto PRA2 es continuación de un proyecto de I+D (TRACCE, Traducción y Accesibilidad. Código: SEJ2006-01829/PSIC) y un proyecto de Excelencia (AMATRA, Accesibilidad a los Medios Audiovisuales a través de la Traducción. Código: P07-SEJ-2660), que tuvieron como resultado principal la compilación y el análisis de un corpus de cine audiodescrito compuesto por más de 300 películas. Un proceso de análisis multimodal mediante un software creado *ad hoc* nos permitió describir la audiodescripción de cine desde la traductología. En PRA2 se ha pretendido extender la metodología de trabajo de los proyectos anteriores a los nuevos tipos de materiales accesibles recopilados, SpS e ILS, en los distintos campos de actuación previstos (medios audiovisuales, museos y turismo), y dar un paso más allá en la evaluación de la calidad de los recursos accesibles. Por ello, se ha creado un sitio web (<http://www.pra2.es>) desde el que los usuarios tendrán acceso a los recursos y, lo más importante, podrán evaluarlos mediante cuestionarios específicos para cada material.

En el ámbito concreto del turismo, que incluye patrimonio monumental y natural, PRA2 ha tomado como modelo un enfoque global hacia la accesibilidad<sup>5,6</sup> que trata de proporcionar soluciones integrales para la industria turística basadas en principios de diseño universal que den acceso a los elementos del entorno visitado y a los contenidos culturales que ofrecen tales elementos. Para el presente estudio, estos principios se han desarrollado siguiendo una estructura de tres fases:

### **3.1. Selección de materiales**

El corpus de recursos accesibles compilado en el campo del Turismo se ha subdividido por tipo de diversidad funcional o discapacidad. Por un lado, tenemos los recursos dedicados a la diversidad funcional visual (AD de vídeos, entornos o imágenes estáticas) y, por otro, los dedicados a la diversidad funcional auditiva (vídeos con SpS y/o ILS). A su vez, los recursos se han clasificado en tres subáreas de aplicación: arquitectura, espacios naturales y eventos. De forma global, se han seleccionado hasta la fecha 30 recursos accesibles para su utilización en la plataforma

PRA2, parte de los cuales (14) se han destinado a ser evaluados por los usuarios con discapacidad sensorial. La selección de los recursos se ha basado en tres criterios:

i. Contener al menos una de las tres modalidades de accesibilidad estudiadas. En algunos casos coinciden dos de las tres (SpS e ILS).

ii. Tener permiso de los autores y/o propietarios de los recursos para su reproducción y utilización con fines investigadores. Se ha recurrido a entidades como las mencionadas dentro del Objetivo 2 de este trabajo.

iii. No haber sido evaluados previamente por parte de usuarios con discapacidad sensorial en el marco de cualquier estudio de características similares.

De entre todos los materiales seleccionados para su inclusión en el apartado de evaluación de PRA2, en el que los usuarios podrán autoadministrarse los estudios de recepción desde la plataforma web, se han escogido dos de ellos para la realización de las pruebas piloto con sujetos reales. Ambos serán analizados en este artículo: la AD del “Jardín bajo del Alcázar de los Reyes Cristianos de Córdoba” para la discapacidad visual por un lado y, por otro, tanto el SpS como la ILS en el vídeo “Cuenca minera de Huelva”.

### **3.2. Diseño de los estudios de recepción**

Los estudios de recepción relativos a estos dos recursos han seguido un patrón común con respecto a todos los que alberga la plataforma. En primer lugar, cada estudio se ha codificado mediante una tabla en la que se indica el tipo de discapacidad, la modalidad del recurso (por ejemplo, turismo accesible: espacios naturales), la modalidad de traducción (AD, SpS y/o ILSE), el título, el texto origen (imagen, vídeo, locución, etc.) y el texto meta. Recordamos aquí que los ER están planteados desde la óptica de los Estudios de Traducción, de ahí la nomenclatura utilizada. El segundo bloque del ER incluye un cuestionario relativo a distintos aspectos de la modalidad de traducción estudiada. Las opciones de respuesta están estructuradas por lo general a modo de escala Likert, salvo en ciertas preguntas en las que este formato no es apropiado para obtener una respuesta adecuada. Por norma general, los cuestionarios se han

dividido en tres bloques de análisis que buscan medir: a) calidad de la modalidad de traducción accesible, b) comprensión del contenido y c) bloque abierto para estudiar un elemento de interés para el investigador, por ejemplo, la cantidad de información de la AD en el caso del ER sobre el “Jardín bajo del Alcázar de los Reyes Cristianos de Córdoba”.

### **3.3. Desarrollo de pruebas piloto con los usuarios prototípicos**

Este trabajo mostrará los resultados iniciales relativos a las pruebas piloto con las que se ha testado la viabilidad de los dos ER seleccionados. Dichas pruebas se ejecutaron a través de sesiones presenciales con los usuarios finales, que fueron dirigidas por los investigadores del proyecto. Se trabajó con sujetos voluntarios que acudieron a una convocatoria en las sedes de sus respectivas asociaciones: la Delegación Provincial de la ONCE en Granada para el ER sobre discapacidad visual y la Federación Andaluza de Asociaciones de Personas Sordas (FAAS) sita en Atarfe, para el referido a la discapacidad auditiva. Por tanto, se realizaron dos sesiones por separado en fechas distintas, el 27 enero de 2014 con los sujetos con discapacidad visual, y el 22 marzo del mismo año con los sujetos con discapacidad auditiva.

El grupo de discapacidad visual contó con un total de 13 sujetos, a cinco de los cuales se les administró el ER señalado. No fue posible que lo hicieran más sujetos porque se llevaron a cabo numerosos ER relacionados con otros recursos incluidos en PRA2 y no todos los sujetos tuvieron opción de cumplimentar todos los ER. Por su parte, la muestra de personas sordas ascendía a siete sujetos. Todos ellos pudieron realizar el ER analizado en este trabajo.

Antes de contestar a estos ER, se les administró un cuestionario general que incluye varios ítems de tipo sociodemográfico (sexo, edad, nivel de estudios) y otros relativos al tipo de discapacidad. En segundo lugar, también cumplimentaron un cuestionario previo sobre accesibilidad en ámbito del turismo también relacionado con su tipo de discapacidad.

#### 4. RESULTADOS

Presentamos en este apartado los resultados de los dos ER que se evaluaron durante las pruebas piloto: la audiodescripción del Jardín bajo del Alcázar de los Reyes Cristianos de Córdoba y el vídeo signado y subtulado de promoción turística de la cuenca minera de Huelva.

En primer lugar, presentaremos los resultados del cuestionario del Jardín bajo, destinado a usuarios con problemas de visión. En cuanto a las preguntas relacionadas con las preferencias o gustos de los receptores, un 80% respondió que la AD le había gustado un poco o bastante. Un 40% opinó que la cantidad de información ofrecida era más bien escasa, frente a un 20% que dijo que era suficiente, otro 20% adecuada y otro 20% muy extensa. Por último, en cuanto a las expresiones empleadas en la AD, 20% opinó que se entendía bien, 20% que las oraciones eran largas y complejas, 20% que las oraciones eran adecuadas y 40% que eran demasiado sintéticas. Sobre las preguntas acerca de la comprensión del ER, un 20% dijo que no pudieron imaginarse el jardín, un 20% que sí comprendió la AD y que se lo pudo imaginar y un 60% respondió que le resultó difícil hacerse una idea sobre cómo era el jardín. Tratándose de un espacio bastante grande en la realidad, un 20% dijo que se lo imaginaba pequeño, otro 20% muy extenso, y un 60% extenso. Al intentar imaginarlo, un 40% se lo figuraba con muchos árboles y flores de colores vivos, y un 60% con flores de colores vivos, pero pocos árboles. Al preguntarles a los sujetos si había alguna información en la AD que preferirían que no hubiera aparecido, el 20% respondió los orígenes del jardín, el sistema de riego y los tipos de árboles que en él hay; un 80% en cambio respondió que toda la información les resultaba pertinente. Por el contrario, cuando se les preguntó si habían echado en falta la descripción de algún elemento, un 14% dijo que “la fauna que hay en el jardín”, otro 14% la “situación de la fuente y los estanques”, un 29% la “situación de los restos arqueológicos”, otro 29% respondió “no falta información” y un 14% que faltaba “otro tipo de información”. Finalmente, en la última pregunta un 20% respondió que se debería ampliar la información histórica, otro 20% solicitó más información sobre las comunicaciones entre el jardín y el castillo, otro 20% también sobre estas comunicaciones y sobre las

características de la fuente, los estanques y las acequias y, por último, un 40% sobre todas las antes nombradas y también sobre la vegetación del jardín.

En segundo lugar, tenemos el ER de discapacidad auditiva, que está basado en un vídeo promocional de la cuenca minera de Huelva. En las preguntas referentes a los gustos de los usuarios, el 43% respondió que el vídeo le había parecido “muy bueno”, otro 43% “bueno” y un 14% “regular”. La combinación de SpS e ILS que se utiliza en el vídeo le pareció “muy bien” al 47% y “bien” al resto, y a la pregunta de a cuál de las dos modalidades de traducción accesible atienden cuando se presentan a la vez, el 71% respondió que mira sobre todo al intérprete, pero que también leen los subtítulos. El 100% de los encuestados que eligió esta respuesta, respondió también que miran los subtítulos sobre todo cuando se dicen nombres de lugares o de personas. A la hora de evaluar la comprensión del recurso, un 44% dijo que el lenguaje empleado en los subtítulos era “adecuado”, un 28% opinó que era “fácil” y otro 28% “demasiado fácil”. En lo que respecta a la cantidad de información de los mismos, el 57% opina que era “adecuada”, un 28% “mucha” y el resto “algo escasa”. La velocidad de los subtítulos le pareció “adecuada” al 71% de los encuestados, frente a un 29% que consideró que era “rápida”. La longitud de los mismos le pareció “adecuada” a casi el 86%, al resto le parecieron “cortos”. Respecto a la ILS, un 28% considera que tenía “muy buena calidad”, otro 28% que era “regular” y un 44% que poseía “buena calidad”. Por último, a la pregunta sobre qué les parecía que esta información estuviera disponible en red, al 57% le pareció “muy bien”, al 29% “bien” y al 14% le resultaba “indiferente”.

#### 5. CONCLUSIONES

Tras esta experiencia piloto podemos concluir retomando y reforzando la idea con la que comenzamos esta comunicación: la accesibilidad a la cultura y, por ende, a la educación y al patrimonio, debería ser posible para todo individuo que lo desee, con o sin discapacidad sensorial o de cualquier otro tipo.

Tras el vaciado de datos y dadas las limitaciones en el número de sujetos, tan solo podemos extraer unas conclusiones orientativas al respecto de la evaluación de la calidad de la accesibilidad de los recursos estudiados.

No obstante, cabe destacar que en ambos estudios la mayoría de encuestados ha acogido de forma positiva las distintas modalidades de traducción utilizadas. Otros porcentajes mayoritarios son los referentes a la pertinencia de la información (ER discapacidad visual), la predilección por la ILS frente al SpS y la consideración de la velocidad del subtítulo como “adecuada” (ER discapacidad auditiva). En el resto de respuestas, la distribución de los porcentajes estuvo más repartida. En cualquier caso, estas pruebas piloto han sido útiles para comprobar la validez de los ítems y de las opciones de respuesta a fin de refinar los cuestionarios finales que se utilizarán en la plataforma PRA2.

Por tanto, el proyecto contribuirá a consolidar en el futuro los principios de accesibilidad universal y diseño para todos, teniendo siempre en cuenta la opinión de los usuarios. Esto será posible mediante la alimentación continuada de nuestra plataforma. Para ello, resulta indispensable que tanto las empresas como los entornos relacionados con el sector turístico tomen conciencia de la situación y estén abiertos a una futura colaboración.

En resumen, la plataforma PRA2 tiene la intención de convertirse en una herramienta educativa, sensibilizadora y evaluativa del acceso a la cultura de las personas con discapacidad sensorial, con el objetivo de allanar el largo camino que todavía queda por recorrer para que la accesibilidad universal sea realmente posible.

## NOTAS

<sup>1</sup> ALONSO, Fernando. “Algo más que suprimir barreras: conceptos y argumentos para una accesibilidad universal”. *Trans* (Málaga), 11 (2007), págs. 15-30.

<sup>2</sup> DÍAZ CINTAS, Jorge. “Traducción audiovisual y accesibilidad”. En JIMÉNEZ HURTADO, Catalina (ed.). *Traducción y accesibilidad. Subtitulación para sordos y audiodescripción para ciegos: nuevas modalidades de Traducción Audiovisual*. Frankfurt: Peter Lang, 2007, págs. 9-23.

<sup>3</sup> SOLER, Silvia. *Traducción y accesibilidad en el museo del siglo XXI*. Granada: Tragacanto, 2012, pág. 19.

<sup>4</sup> ALONSO, Fernando. “Algo más que suprimir barreras: conceptos y argumentos para una accesibilidad universal”. Op.cit.,

<sup>5</sup> BUHALIS, D. y DARCY, S. (eds.). *Accessible tourism: concepts and issues*. Bristol: Channel View Publications, 2011.

<sup>6</sup> DARCY, S., CAMERON, B. y PEGG, S. “Accessible tourism and sustainability: a discussion and case study”. *Journal of Sustainable Tourism*, 18.4 (2010) págs. 515-537.

# EL PAISAJE PATRIMONIAL DE LA VEGA DE GRANADA, MEMORIA DEL TRABAJO

**ROCÍO ESPAÑA RODRÍGUEZ**

Universidad de Granada

## 1. UNA INCURSIÓN<sup>1</sup> EN EL PAISAJE

### Aprender del territorio y del patrimonio de la vega

¿Podemos aprender del territorio y del patrimonio de la Vega para proyectar un nuevo modelo de paisaje productivo adaptado a la situación económica, política, social y medioambiental que estamos viviendo?

La Vega de Granada ha sido y es un paisaje modelado por la mano del hombre, para su subsistencia, beneficio económico y disfrute social. El tiempo es el principal material que compone y conforma sus leyes internas.

Un territorio experimental explotado durante siglos, testimonio vivo de una sociedad, conformado por la suma de estratos de huellas superpuestas en el tiempo.

Un paisaje “con capacidad interpretativa, no meramente descriptiva”<sup>2</sup>, que nos relata, a veces directamente y otras de manera sutil, las leyes que rigen las fuerzas de relación en equilibrio entre hombre, economía y paisaje.

Esto obliga a un análisis exhaustivo del territorio para entender el mensaje y significado vivo de cada huella. Ir profundizando y desgranándolo por estratos, como en la arqueología, para aprender de los modelos pasados de explotación y experimentar con otros en apariencias utópicos pero factiblemente más verosímiles.

Así, podríamos entender el patrimonio, como nos sugiere Julián Sobrino Simal, como una forma de inteligencia en el tiempo.

Aprendiendo de lo vivido y pensando en la huella futura que dejaremos ¿podríamos considerar la industria del chopo como una nueva forma de revolución agrícola y social, capaz de restablecer los equilibrios que permiten que este territorio evolucione en el tiempo armónicamente?

## 2. EL PAISAJE CHOPO + LOS PAISAJES COEXISTENTES

### 2.1. Intervención por fases: el epicentro

Si el paisaje productivo de la vega ha sido proyectado por el hombre ¿Podríamos analizarlo tanto física como sensorialmente?

Cuando pensamos en la palabra “paisaje”, se nos genera una imagen mental relacionada con algo natural, unitario, indisoluble. Pero si la analizamos:

Paisaje: de País = lat. Pagensis = Campestre de Campo = lat. Campus = Terreno laborable, Conjunto de cultivos<sup>3</sup>.

En sí misma la palabra paisaje nos habla de un sistema compuesto, ligado a la tierra antropológicamente, conformado por un conjunto de conocimientos adquiridos en el tiempo.

Un territorio compuesto de paisajes dentro de otros paisajes. Si intentásemos aislar cada uno de estos subpaisajes y analizarlos de manera independiente, tanto física como arquitectónica, espacial o sensorialmente,



Fig.1.Incursión en las capas patrimoniales. Importancia de las grandes revoluciones agrícolas e industriales, y de la vega como lugar de ocio. Experimentos territoriales. Rocío España Rodríguez. 2013.

pondremos en valor no solo el material tangible sino a la vez la presencia de lo ausente: los vacíos acotados, linderos invisibles, los suelos superpuestos, las masas esponjosas que generan horizontes impenetrables, el mosaico parcelario que genera una alfombra artificial de distintas texturas, las rugosidades, la luz filtrada, las construcciones vegetales, la presencia arquitectónica camuflada o no, los hitos territoriales no catalogados.

## 2.2. “Paisaje Chopera”. El Epicentro de la propuesta. Fase 1

Dentro del territorio al que denominamos Vega, actualmente asediado y encapsulado por el masivo crecimiento de las urbes que la circundan, poco a poco, como si de un “virus manipulado genéticamente en

positivo” se tratase, el Paisaje Chopera va colonizando el territorio y desapercibidamente depurándolo y regenerándolo.

Dada la situación económica, política y social actual, el carácter experimental de la propuesta y la constante evolución temporal, plantear un proyecto unitario para toda la vega supone algo totalmente inviable.

Detectamos que el centro de la expansión y el centro de masas del “paisaje Chopera” coincide con el centro geográfico territorial y hacer de ese punto el epicentro modelo de un sistema modificable y adaptable a las circunstancias temporales del momento de puesta en práctica, entendemos que es lo factible. Por este

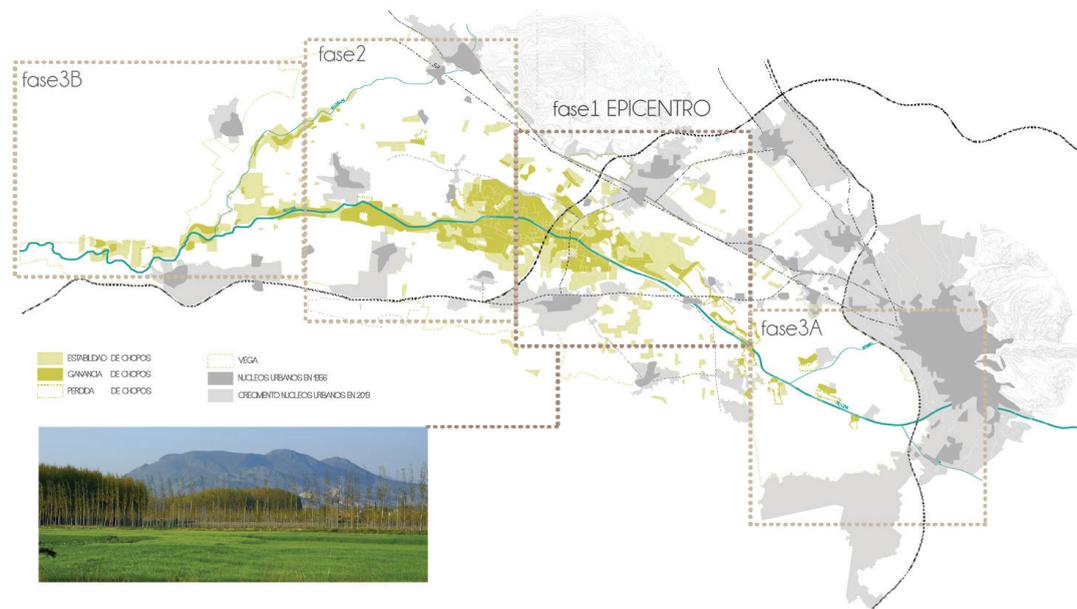


Fig. 2. “Paisaje Chopera”. El Epicentro de la propuesta. Fase 1. Evolución y crecimiento junto a biotipos locales desde 1956 al 2013. Rocío España Rodríguez. 2013.

motivo se plantea un modelo por fases. Que conforme crezca y evolucione, infecte a un ritmo sostenible, como una onda expansiva, el resto del territorio en estudio.

### 2.3. Análisis del “paisaje Chopera” y de los “paisaje coexistentes” en Fase 1

Centrando nuestro estudio en el epicentro de la propuesta, o lo que antes hemos denominado Fase 1, nos encontramos con un conjunto de paisajes que viven asediados y aislados por los dos biotipos locales que lo acotan, Santa Fe y Atarfe.

Estos biotipos han decidido, en sus ampliaciones urbanísticas, no dialogar y dar la espalda a este Gran Bosque Artificial que de alguna manera les pertenece. Analizando los biotipos, vemos que en sus interiores no poseen zonas vedes de entidad que permitan a la población que los anida expandir sus sentidos mas allá de la urbe. Por otro lado el número de personas en paro cada vez es más elevado ¿Por qué esta gran incongruencia cuando al lado de casa poseo el trabajo y el ocio que tanto añoro?, ¿quizás consideramos hoy el paisaje agrícola como un lugar indigno?

Solo algunos individuos curiosos, han sabido detectar en Las Chopas las cualidades espaciales

y sensoriales que las hacen mágicas y su potencial productivo.

### 2.4. Material tangible e intangible

Tiempo + vacíos + microtopografía manipulada + patrimonio + huellas + agua.

Estos son los materiales con los cuales se articula nuestra propuesta. Trabajar con los recursos materiales e inmateriales que poseemos, reinterpretando las leyes de conformación del territorio, para una intervención cuyo objetivo primordial es dar voz a un paisaje que durante algún tiempo ha sido ignorado.

Si analizamos lo no evidente, encontraremos factores de gran capacidad evocadora y sensorial como: trama, ritmo, repetición o cambios de densidad. Una verticalidad imponente, que cuando se mira con una cierta distancia, genera unos cambios de horizontalidad territorial muy relevantes. Las chopas poseen un Gran plano General impenetrable, pero conforme nos acercamos, podríamos decir que levitan en una masa invertida, con unos basamentos muy ligeros y penetrables frente a unas copas en apariencia macizas y al mismo tiempo esponjosas, que dejan filtrar la luz levemente. Masa esponjosa más pilares esbeltos más una microtopografía compleja, conforman un territorio

cambiante y en continuo crecimiento a ciclo lento.

Hablar de ciclos es fundamental en las choperas, donde se superponen los ritmos de un ciclo lento a 10 años, frente a los ciclos anuales de cambios estacionales. Estos ciclos superpuestos hacen que la materialidad del conjunto cambie constantemente la percepción paisajística y los microclimas que se generan; pero al mismo tiempo obligan a un ritmo lento de producción sostenible a todos los niveles, que se rebela contra el sistema impuesto de más y más rápido.

En un terreno en apariencia horizontal, la variación de la microtopografía, pone en valor las pequeñas diferencias de cotas que permiten la sustentabilidad del mismo. Las choperas se riegan por inundación, esto hace que el agua y dichas microtopografías, sean imprescindibles para la subsistencia del cultivo.

El vacío, en un paisaje vertical muy denso, cobra un valor fundamental por la presencia de lo ausente. Vacíos rotatorios en el tiempo, cíclicos, que dignifican lo presente. Catedrales de la nada, que como cubierta poseen el propio cielo, donde la luz penetra potentemente, haciéndonos sentir libres e insignificantes al mismo tiempo. Vacíos contruidos con masas vegetales.

Junto a todo esto, las choperas, anónimamente, actúan como almacenes naturales de carbono, depurando el CO2 del ambiente y como fitodepuradores naturales de aguas contaminadas en un territorio fuertemente contaminado en ambos sentidos.

### 3. APRENDER DEL PASADO PARA PROYECTAR UN FUTURO ABIERTO

#### Modelo experimental de paisaje productivo. El Epicentro

Después de este estudio minucioso del territorio, aceptamos la compleja realidad obtenida y la usamos como un material más de proyecto, siendo el mismo campo quien guíe y enseñe a la arquitectura a cómo abordar esta realidad.

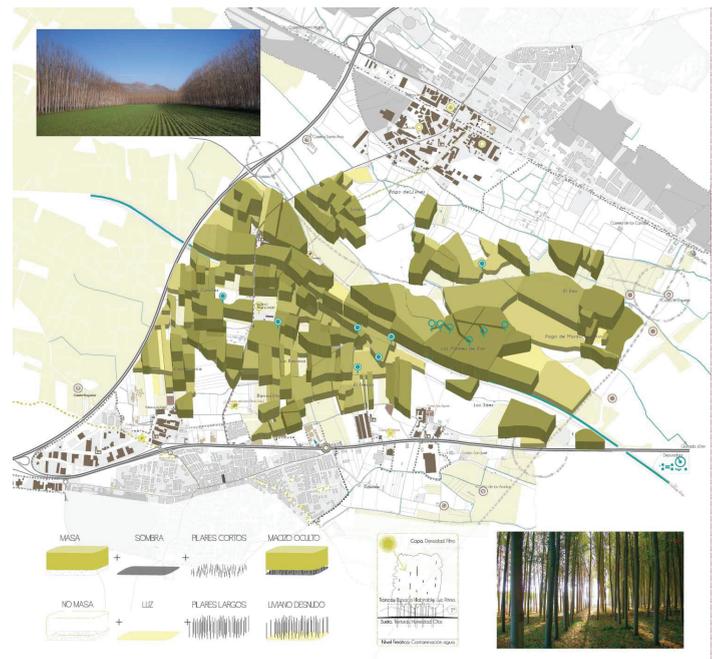


Fig. 3. Análisis del "paisaje Chopera" y de los "paisaje coexistentes" en Fase 1. El material tangible e intangible. Rocio España Rodríguez. 2013.

El paisaje siempre está en movimiento y en continuo proceso. Debemos tomar consciencia del presente, podemos detener el tiempo para un análisis momentáneo, pero deberemos adelantarnos a lo que sucederá si queremos proyectar contemporáneamente. No podemos entender la vega como un lugar anclado, como una vieja entidad obsoleta, reumática, anticuada o jubilada.

La vega no envejece, se regenera constantemente, y en su concepto diferente del tiempo con respecto al nuestro, aun habiendo sido muy maltratada, mantiene intacta su energía vital y sus ganas de dejar que experimentemos con ella, siempre con respeto y sostenibilidad para un crecimiento conjunto. Experimentar con respeto para devolver al medio agrícola y por extensión a nosotros mismos la dignidad que ambos nos merecemos.

Proyectar un modelo experimental de paisaje agrícola, un parque modelo, garantizando la sostenibilidad del sistema, y la certificación de los productos obtenidos del mismo, es el reto frente al que nos encontramos y lo que con convicción proponemos.



Fig. 4. Modelo Experimental de paisaje productivo. Rocío España Rodríguez. 2013.

Un sistema abierto, inacabado, que crezca y se desarrolle en el tiempo a ciclo lento. Un sistema que no solo conviva en equilibrio, sino que ponga en valor el legado patrimonial que un territorio como la vega nos ofrece. Que conforme se va consolidando va colonizando otras partes del territorio.

El modelo experimental de paisaje productivo (área que incluye valores ambientales, culturales, sociales, laborales y económicos) estaría compuesto por la suma de: un centro de gestión central y al mismo tiempo descentrado, rotativo, nómada; más un paisaje productivo, hoy maderero unido a otras industrias asociadas; junto con la sociedad y sus valores culturales, para un equilibrio perfecto entre HOMBRE, ECONOMÍA y PAISAJE.

Rehabitamos la ruina que deja el antiguo ingenio azucarero Señor de la Salud, patrimonio industrial, para la implantación física de ese epicentro neurálgico de gestión territorial. Reutilizar un patrimonio industrial y volver a darle vida con un programa mixto entre industria, gestión, formación, I+D+i, cultura y ocio.

Ese epicentro se convierte en un Laboratorio, Observatorio y Conservatorio (LOC) del Chopo.

Laboratorio: por todo lo relacionado a la producción, a la labor del hacer agrario, a la investigación, la experimentación...

Observatorio: del chopo y sus ciclos; del ciclo abstracto del circuito general de la madera; de los microprocesos y macroprocesos de cambios en el territorio. Observatorio del elemento patrimonial y de

su ciclo de trabajo, de la relación de estos elementos patrimoniales en el conjunto Vega.

Conservatorio: de la arquitectura patrimonial como contenedor de la identidad de un pueblo, de una memoria al trabajo; de las huellas que conforman cada una de las capas visibles e invisibles que componen el territorio. Conservatorio de una labor agraria mantenida en el tiempo, de una relación de producción y sociedad importantísima; de la Vega como lugar de ocio y expansión de la ciudad, como sustento de una sociedad, como territorio activo de experimentación. En un sistema que deja abierta la posibilidad futura de incluir cualquier otro tipo de cultivo que tenga como macroobjetivo, la preservación del legado patrimonial, cultural, social y del trabajo que en sí misma posee la “vega de Granada”.

## NOTAS

<sup>1</sup> “En este sentido, la incursión es bien distinta a la excursión. Esta última puede entenderse como sinónimo de vacación, de indolencia o deriva, mientras que la incursión, por su parte, demanda exactitud, cálculo, precisión, es decir, una determinación hacia la acción que nada tiene que ver con la tonalidad bucólica y evasiva que la palabra excursión suscita”. *Incursiones arquitectónicas. Ensayo a cuatro bandas*. Presentación. Granada: Editorial UGR, 2009.

<sup>2</sup> “La fábrica histórica es un documento material de gran capacidad interpretativa, no meramente descriptiva...” SOBRINO SIMAL, Julián. *Industria, Patrimonio y Ciudad*. Mesa 7. La ciudad conectada y las nuevas tecnologías, pág.402.

<sup>3</sup> Cultivo de Culto = lat. Cultus = Que tiene Cultura = Conjunto de conocimientos de un persona, época o País.

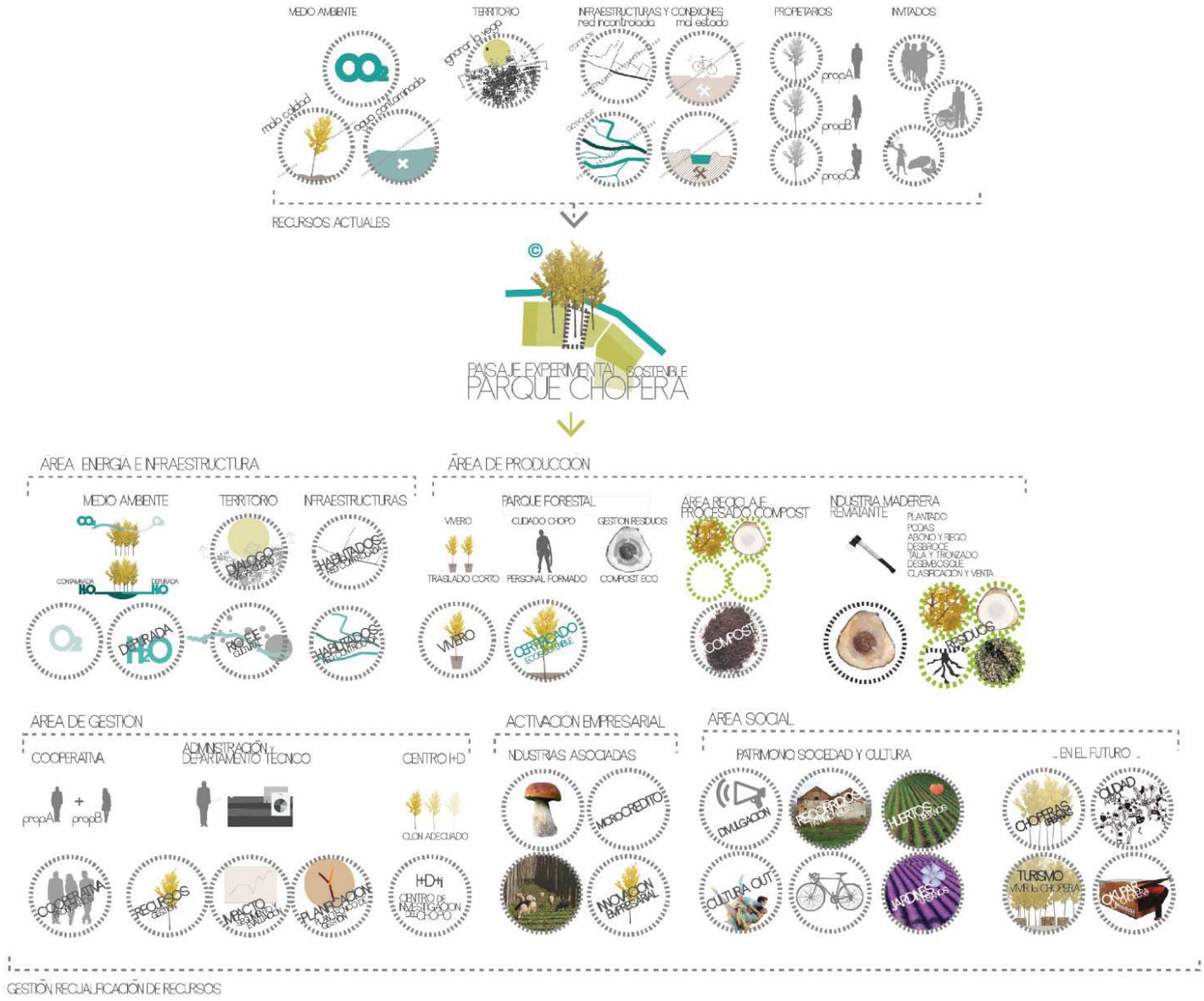


Fig.5. Gestión y funcionamiento del Modelo Experimental de Paisaje Productivo propuesto. Gestión de recursos materiales e inmateriales. Rocío España Rodríguez. 2013.

# EL PAISAJE COMO RECURSO DIDÁCTICO PARA LA ENSEÑANZA DEL PATRIMONIO CULTURAL EN LA EDUCACIÓN INFANTIL, PRIMARIA, SECUNDARIA OBLIGATORIA Y BACHILLERATO

ÁNGEL GÓMEZ FERNÁNDEZ y MARIANO G. FERNÁNDEZ ALMENARA  
 Universidad de Granada

## 1. INTRODUCCIÓN

El estudio del paisaje y su valor formativo no es una consideración nueva. Las corrientes pedagógicas de la Escuela Nueva valoraron fuertemente su importancia. El tratamiento del paisaje -el entorno- es considerado algo fundamental en el ámbito escolar, porque se deben entroncar los conocimientos escolares en la experiencia y en el mundo próximo de los alumnos.

El paisaje, como medio cambiante en el transcurso de los años, se ve alterado en gran medida por el desarrollo de las sociedades. Estas llegan a modificarlo según sus necesidades, que no tienen porqué ser las mismas de una generación a otra. Se ven influencias en gran medida por la historia y dejan su huella a través de manifestaciones artístico-culturales. El ejemplo más destacables son las construcciones arquitectónicas, sean edificios construidos para la administración estatal de una época determinada o la distribución particular de un ambiente doméstico.

La Convención sobre el Patrimonio Mundial de la UNESCO, en el año 1992, define el paisaje cultural como: "... el resultado de la representación combinada de la labor de la Naturaleza y el Hombre"<sup>1</sup>. A esta definición se han sumado otras, como la del Convenio Europeo del Paisaje del Consejo de Europa, celebrado en Florencia el año 2000, [el paisaje es]: "... el resultado de la acción y la interacción de factores naturales y/o humanos"<sup>2</sup>. Esta última más global, enmarcando aspectos políticos, legislativos y educativos que velan por la conservación y la protección.

Los cambios del paisaje responden a tres modelos:

1. Evolucionados orgánicamente por motivos sociales, económicos, administrativos, tecnológicos y/o religiosos, usos que pueden seguir siendo los mismos o cambiarse dependiendo de las sociedades a las que pertenecen.

2. Evolutivo histórico-temporal, alterados intencionalmente. Un ejemplo lo podemos apreciar hoy en algunos templos religiosos distribuidos por todo el mundo, los cuales quedan abandonados o son arrebatados por otras culturas, reutilizándolos y dándoles un uso similar al que tenían anteriormente. Un claro exponente: las mezquitas musulmanas repartidas por el antiguo Al-Andalus que fueron transformadas y/o modificadas en templos cristianos.

3. Natural y no intencional, por medio de los condicionantes presentes en el medio ambiente, como los fenómenos naturales (terremotos, maremotos, inundaciones, incendios) o la propia orografía del terreno<sup>3</sup>.

Las modificaciones del paisaje, en la mayoría de los casos, están condicionadas por los intereses económicos, explotando los recursos naturales que estos ofrecen, o alterándolo para la construcción de todo un entramado de infraestructuras que garanticen, en cierta medida, la supervivencia de la especie. Dos ejemplos: la construcción de presas para garantizar el suministro de agua a la población y las vías de comunicación, que normalmente modifican, en parte o por completo la concepción de un entorno paisajístico de una generación a otra.

La necesidad y la importancia de transmitir el conocimiento de los paisajes culturales es imprescindible,

porque da respuesta a los acontecimientos ocurridos y que estaban inmersos en un paisaje diferente al que hoy en día observamos. Por ello es importante atender a la historia y a todas las disciplinas que la conforman, así como otras disciplinas científicas tales como la biología o la física, para poder entender mejor los procesos de modificación del paisaje cultural. Sólo así podemos comprender adecuadamente el patrimonio cultural en la actualidad.

## **2. EL PAISAJE EN LA ENSEÑANZA**

Los currícula de Educación Infantil, Primaria, Secundaria Obligatoria y Bachillerato ponen de manifiesto la importancia del medio natural, social y cultural, dada la necesidad de ir adquiriendo progresivamente una serie de conceptos, destrezas/habilidades socializadoras y valores que faciliten la vida en comunidad, pues como personas nacemos predestinados a ello, queramos o no. También lleva implícito el que adquiramos a lo largo de nuestra vida una interacción con el medio que nos rodea, siendo más fácil y ameno para el alumnado de los diferentes ciclos educativos que se les explique mediante técnicas enfocadas en la observación y la interpretación del paisaje, como escenario de vida en el que están inmersos.

### **2.1. Educación infantil**

Desde las etapas más tempranas de la vida, los individuos se mueven en su entorno más próximo guiados por las sensopercepciones, que en gran medida les asegura su supervivencia como especie. Siguiendo la normativa establecida por el currículum de infantil<sup>4,5</sup> podemos ir preparando a los alumnos para que interactúen entre sus iguales, con los propios maestros, pero también y muy fundamental a esas edades. Se pueden “etiquetar” como completos “exploradores”, enseñándole los procedimientos a grandes rasgos, y de forma gradual las técnicas que les permitan una concepción del entorno que les rodea mucho más clara. Se crea así una base cognitiva, en la que utilizan los sentidos y las emociones para que la transmisión del conocimiento sea lo más sólida posible, explicando estas técnicas mediante el juego, ya que a la vez que juegan y se divierten están aprendiendo. Si utilizamos

un juego para describir lo observado por los alumnos, en el que utilicen colores, números, figuras geométricas, animales, etc. estaremos tratando la actividad de modo interdisciplinar y cuya meta es la educación holística y el fomento de una serie de valores sociales.

Estos planteamientos iniciales en el segundo ciclo de educación infantil moldearán de alguna forma la base del desarrollo espacial del individuo, como inicio en la utilización de los conceptos de cantidad -en un primer momento de forma amplia-, algo que facilitará, ya bien entrada la educación primaria la observación e interpretación del paisaje y del patrimonio cultural de una forma más precisa y ordenada, así como la potenciación de los valores multiculturales y de las diversas realidades del presente.

### **2.2. Educación primaria**

En la educación primaria<sup>6,7</sup>, el paisaje, según A. Liceras Ruiz<sup>8</sup> es el tema principal para la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales y la geografía, pues tiene un carácter integral e interdisciplinar, ya que necesita de otras disciplinas que facilitan el desarrollo de las materias transversales de educación, así como la creación de una serie de valores. Por consiguiente fomentan la interacción entre los miembros de la comunidad, una estrategia realmente socializadora. El niño interviene en la observación y clasificación, favoreciendo una corrección y maduración del egocentrismo y sincretismo presente en la etapa infantil, permitiendo ahora que se creen una serie de procesos mentales en el niño que le faciliten abordar sus propios “temas de investigación” de tal forma que le sirvan para resolver problemas por sí solos y saquen sus propias conclusiones al respecto.

Los niños en la educación primaria establecerán unos lazos de unión entre los hechos y fenómenos que observa en el entorno natural, social y cultural al que pertenecen, actuando de forma activa en la defensa, cuidado y conservación del medioambiente. De este modo se cultivarán valores que deben ser reforzados y a su vez complementados por la acción que ven en su hogar, despertando la curiosidad, el cuidado y el respeto por el medio que le rodea, ya sea natural y/o cultural.

Otro de los aspectos fundamentales tratados en el Real Decreto de educación primaria, y –también resaltado en educación infantil-, es “el ser humano y la salud”, contenidos donde no viene indicado el término “paisaje” pero que –como hemos indicado anteriormente- cuando se crean una serie de valores del cuidado del medioambiente y la conservación y defensa del mismo, si no los aplicamos nos será mucho más difícil la vida en comunidad, lo cual influirá negativamente en el paisaje cultural en el que convivimos. Es el caso de los ruidos, los gases nocivos para la salud, los residuos contaminantes, que afectan tanto al paisaje que nos rodea como a nosotros mismos, algo que nos permitirá incidir aún más en la importancia del paisaje y la relación de este con el patrimonio cultural<sup>9</sup>.

La Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE)<sup>10</sup> modifica lo estipulado en la Ley Orgánica de 2/2006, de 3 de mayo de educación (LOE)<sup>11</sup>, donde se hablaba del área de conocimiento del medio, social y cultural, y estableciendo ahora dos áreas diferentes: Ciencias de la Naturaleza y Ciencias Sociales.

### 2.3. Educación secundaria

Durante la Educación Secundaria Obligatoria<sup>12</sup>, las materias relacionadas con la enseñanza del paisaje son: Ciencias de la Naturaleza y Ciencias Sociales, Geografía e Historia, que se imparten en los tres primeros cursos, para posteriormente en cuarto impartirse de forma obligatoria Ciencias Sociales, Geografía e Historia, pasando las Ciencias de la Naturaleza de ser obligatoria a dividirse en dos y ser optativa Biología y Geología; y Física y Química.

El equipo docente debe centrarse en las competencias base establecidas por el Real Decreto, para poder observar e interpretar la realidad que rodea a los alumnos y que para ellos se muestra de un modo abstracto y de difícil comprensión. Debe prestar especial atención a la formación de un pensamiento crítico y reflexivo, por medio de la indagación y el análisis del patrimonio cultural, las manifestaciones artístico-culturales, con el fin de contemplar e interpretar el

pasado a través de los restos presentes. Se lograrán así unos procesos de enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales y naturales que aportarán a los alumnos una perspectiva de relación del patrimonio cultural con el paisaje para la comprensión de esas construcciones. En los ejercicios de observación se requerirá la ayuda interdisciplinar de otras áreas como las matemáticas y la lengua, entre otras, lo que redundará en un enriquecimiento del proceso<sup>13</sup>.

### 2.4. Bachillerato

En la educación secundaria postobligatoria denominada “Bachillerato”<sup>14,15,16</sup>, las materias impartidas relacionadas con el estudio del paisaje y el patrimonio cultural vuelven a subrayar el interés socializador del sistema educativo, con la inclusión de dos materias obligatorias: Historia de la filosofía, centrada en explicar el pensamiento de los diferentes autores clásicos, desde la antigua época clásica griega hasta la actualidad; e Historia de España de los últimos dos siglos hasta la actualidad.

La enseñanza del paisaje cultural se aborda, desde su separación en la Educación Secundaria Obligatoria desde dos disciplinas científicas, por un lado enfocado desde el Área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia, y por otro bien distinto desde el Área de Ciencias Naturales (Biología y Geología). Ambas áreas deben ser complementadas y estudiadas por igual, ya que el paisaje toma componentes de ambas, no puede dejar de estudiarse el relieve, el clima, la hidrografía, la vegetación, la población y las actividades económicas correspondiéndose con las diversas áreas, y necesitando de todas ellas para interpretar el comportamiento natural y social.

## 3. PRINCIPIOS METODOLÓGICOS: APRENDIZAJE POR INDAGACIÓN Y DESCUBRIMIENTO

El currículo que sostiene nuestro sistema educativo se sustenta en una concepción constructivista y social-constructiva del aprendizaje escolar. Esta concepción recoge gran parte de las aportaciones más actuales en el campo de la psicología educativa, superando los anteriores esquemas que parecían muy

reduccionistas.

Es de destacar la aportación de autores sobre el aprendizaje significativo como D. Ausubel, así como el aprendizaje por descubrimiento de J. Bruner<sup>17</sup>, los cuales van a incrementar las capacidades creativas y autónomas del alumno en la dedicación de las actividades, potenciando la creación de mapas mentales o el desarrollo de actividades individuales. Por consiguiente, otra de las teorías que cabría en esta propuesta sería de defendida por Vygotsky, con la interacción social en la construcción del conocimiento de los alumnos, tanto entre sus iguales como entre los maestros, cuyo apoyo mutuo propiciará el aprendizaje<sup>18</sup>.

Para la confección de las materias transversales y la creación de valores en el alumnado, es interesante utilizar también parte de la Teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner<sup>19</sup>, pues nos sirve de base para que los alumnos creen un vínculo de unión entre el paisaje y el patrimonio, apareciendo en la mayoría de los casos altamente modificado entre generaciones.

Howard Gardner<sup>20</sup> y su equipo de investigadores de Harvard, llegaron a la conclusión de que la inteligencia es una realidad múltiple. En su Proyecto Zero, postulan que existen muchas formas de inteligencia y muchos caminos por los cuales la gente “conoce, comprende y aprende”. Por tanto, desde su planteamiento, no existe sólo un camino para “conocer, comprender y aprender”, sino muchos caminos. Gardner<sup>21</sup>, propone un esquema con ocho inteligencias y sugiere que probablemente existen otras que todavía no han sido captadas. Las ocho inteligencias que Gardner identifica son las siguientes: Inteligencia Verbal/Lingüística; Inteligencia Lógica/Matemática; Inteligencia Visual/Espacial; Inteligencia Corporal/Kinestésica; Inteligencia Interpersonal; Inteligencia Intrapersonal e Inteligencia Naturalista.

Los principios básicos de la enseñanza constructivista se apoyan en la idea de que para aprender el alumno debe implicarse en un proceso de construcción del conocimiento de manera individual, en vez de ser transmitido del profesor a los alumnos. El alumno no debe “absorber” el conocimiento como si se tratara de un recipiente que se llena, sino que debe de construir el conocimiento.

El término “aprendizaje significativo” tiene su origen en Ausubel<sup>22</sup>, quien considera que este aprendizaje se refiere a la posibilidad de establecer vínculos significativos y no arbitrarios entre el nuevo contenido que se ha de aprender y aquello que se encuentra en la estructura cognitiva del sujeto. Solamente mediante la actualización de los esquemas de conocimiento pertinentes para el nuevo contenido se puede realizar un aprendizaje significativo.

Nos encontramos de esta forma ante una redefinición del papel que desempeñan los dos grandes protagonistas del proceso enseñanza-aprendizaje – profesor y alumno-, esto es, de los roles que deben asumir. El alumno sale al encuentro del conocimiento mediante una búsqueda guiada. El docente se convierte en un orientador, en un facilitador del aprendizaje, “en un organizador y mediador en el encuentro del alumno con el conocimiento”<sup>23</sup>. Así “el aprendizaje se entiende como un proceso de revisión, modificación y reorganización de los esquemas de conocimiento iniciales de los alumnos y de la construcción de otros nuevos, y la enseñanza como el proceso de ayuda prestado a esta actividad constructiva del alumno”<sup>24</sup>. Todos estos requisitos condicionan la búsqueda de metodologías y técnicas didácticas, y no son fáciles de cumplir cuando se modifican algunos de los planteamientos habituales de muchos centros escolares, y conduce a una reflexión a fondo sobre el sentido de la enseñanza escolar y su eficacia. Para ajustar la enseñanza a los principios de aprendizaje constructivista que se ha de tener en cuenta:

- Partir de los conocimientos previos del alumnado.
- Proporcionar estímulos positivos y motivar al alumnado (debemos entenderla como algo interno al propio alumno en algunos momentos requerirá una acción externa).
- Asegurar que el alumnado sabe lo que hace y el porqué, que le encuentra sentido, que toma consciencia de lo que hace.
- Utilizar metodologías que sean adecuadas a los

individuos, grupos y contenidos, pues las metodologías no son buenas o malas por sí mismas, sino que su bondad depende de la elección realizada en cada caso.

- Evaluar constantemente, formativamente, el proceso y, en función de los resultados de esta evaluación (autoevaluación modificar la ayuda, la intervención, la organización la temporalización, las actividades, etc.).

El aprendizaje a partir de la indagación y el descubrimiento se aleja de los conceptos de un currículum estático y de maneras fijas de adquirir el conocimiento<sup>25</sup>. Los autores constructivistas han desarrollado un número elevado de estrategias de enseñanza, algunas específicas de materias concretas, pero todas ellas tienen elementos comunes.

Son los siguientes:

- Conexión de las nuevas ideas con el conocimiento anterior.
- Realización de modelamiento.
- Escalonamiento.
- El coaching.
- Articulación.
- Reflexión.
- Colaboración.
- Exploración y actividades de resolución de problemas.
- Elecciones y opciones.
- Flexibilidad.
- Adaptación.
- Realidades múltiples.

El constructivismo tiene una serie de implicaciones para el currículum. Parte trabajando con los conocimientos previos de los alumnos y promueve la construcción del significado de manera individual y colectiva, por tanto, los currículum estandarizados para todos los alumnos por igual, no encajan bien con el modelo constructivista. Los currículos deben focalizarse sobre ideas centrales y ser tratadas en profundidad, más que dedicarse a ver un número elevado de temas con un tratamiento superficial.

Las características de un profesor constructivista,

serían entre otras, las siguientes:

- Tiene un rol de mediador-facilitador en el aprendizaje.
- Parte del nivel de desarrollo del alumno, considerando sus experiencias y conocimientos previos como algo clave para lograr mejores aprendizajes.
- Acepta e impulsa la iniciativa y autonomía de los alumnos.
- Desafía la indagación a base de preguntas, unas formuladas por él otras por los mismos alumnos.
- Usa una terminología cognitiva como: analizar, clasificar, crear, inferir, pensar, estimar, etc.
- Es un docente reflexivo.
- Realiza prácticas de investigación.

Promueve la interacción y el trabajo cooperativo.

La evaluación de los alumnos también se ve afectada, considerando que los tests estandarizados no son adecuados para comprobar la construcción del significado de los alumnos. Su propuesta es la de una evaluación formativa centrada en el proceso de aprendizaje. Si el aprendizaje ocurre cuando el alumno da significado a las experiencias construidas sobre el conocimiento existente y las comprensiones ya existentes, las técnicas de evaluación deben permitir que los alumnos expresen sus comprensiones personales de los conceptos y las formas en las que han construido un significado particular. Así los test estandarizados no son adecuados para ilustrar lo que se ha conseguido en el aprendizaje, como muestra la evidencia de que los alumnos que puntúan bien en un test, pueden fracasar en sus respuestas unos meses más tarde. Para los constructivistas esto es claramente una evidencia de que el aprendizaje ha sido superficial más que profundo. El uso de portafolios y las observaciones de los alumnos por parte del profesor son una alternativa adecuada a los sistemas tradicionales de evaluación mediante test. También proponen la utilización de “rúbricas”, o declaraciones que describen diferentes niveles de logro para un resultado especificado, declaraciones que son desarrolladas conjuntamente con los alumnos. Durante la construcción de las “rúbricas” los alumnos comienzan a ganar una profunda comprensión de lo que se espera de ellos, y a entender que la evaluación es una estrategia que facilita el aprendizaje más que una simple estrategia para controlar una medición.

#### 4. METODOLOGÍA EN LA ENSEÑANZA DEL PAISAJE Y EL PATRIMONIO

El modelo didáctico para la enseñanza del patrimonio cultural planteado en nuestro modelo educativo está basado en los aportes psicopedagógicos constructivistas, un enfoque globalizador e interdisciplinar destacando la actividad tanto de los alumnos como de los maestros.

Uno de los aspectos más importantes para observar y saber interpretar el paisaje que rodea al patrimonio cultural, es conocer el nexo de unión que

La observación e interpretación del paisaje debe hacerse de forma global, atendiendo en un primer momento a la generalización de conceptos sobre el patrimonio cultural que se está observando para guiar al alumno hacia unas ideas más particulares que ayuden a la formación de los esquemas mentales, siguiendo un proceso gradual, y de ninguna de las maneras presentar la información de forma fragmentaria, puesto que llevaría a la confusión y se correría el riesgo de que se produjera un aprendizaje mecanicista y vacío de significatividad.

Como actividad introductoria se le puede hacer un juego de observación, utilizando para ello una



Fig.1. Fotografía parcial del Yacimiento Arqueológico de Baelo Claudia (Playa de Bolonia, Tarifa, Cádiz) (Fotografía de Ángel Gómez Fernández).

tiene tal construcción o manifestación artística en un lugar, atendiendo al contexto y lo que este le aporta, ya que tanto el enclave de situación y el entorno donde se posiciona la manifestación patrimonial están vinculadas, por una cronología determinada. Es por ello por lo que debemos recurrir a la historia, geografía e incluso a las ciencias naturales, como disciplinas que nos van a ayudar a obtener una o varias respuestas acerca del significado y el porqué del enclave en ese lugar en concreto.

fotografía de un yacimiento arqueológico por ejemplo, en la que solo se muestran solo los edificios arrasados (las ruinas) y sin que se vea el contexto en el que se enmarca . A continuación le preguntaríamos lo que observan en la fotografía para conocer sus respuesta y poder apreciar la forma de observación que poseen. Acto seguido, destaparíamos los detalles que hemos tapado anteriormente (paisaje y resto de edificios aledaños) y le volveríamos a preguntar. Deberían responder de forma diferente y tratar de forma general que son unas ruinas junto al mar, pues la construcción está enmarcada dentro de un contexto determinado del



Fig. 2. Fotografía total del Yacimiento Arqueológico de Baelo Claudia (Playa de Bolonia, Tarifa, Cádiz) (Fotografía de Ángel Gómez Fernández).

que toma un importante significado, se trata de la zona portuaria de la ciudad romana.

Para que se produzca el aprendizaje, debemos motivar y despertar la curiosidad entre el alumnado, eso les permite desplegar una serie de técnicas de investigación. Se trabajarán los valores de cuidado y respeto del patrimonio que le serán muy útiles para el desarrollo de habilidades y destrezas socializadoras. Posteriormente se procederá a que los alumnos sean capaces de discriminar los procesos naturales de los realizados por el hombre con el fin de que se vaya desde un proceso más abstracto hacia aspectos más concretos. Como cierre de la actividad, y a modo de evaluación del proceso se pueden agrupar las anotaciones que han ido haciendo los alumnos durante el proceso y ponerlas en común, con el fin de que se lleguen a unas conclusiones concisas y no causen el mínimo error en la adquisición de las técnicas.

## 5. CONCLUSIONES

El valor educativo del estudio del paisaje enriquece a los alumnos porque aprenden contenidos sobre el mismo desde distintas áreas, disciplinas

o ciencias, y también les reta en la resolución de problemas en los que intervienen múltiples variables (medioambientales, sociales y culturales).

- Planteamientos y perspectivas interdisciplinarias (historia, geografía, ciencias de la naturaleza, política, sociología, etc.).

- Adaptarse al periodo psicoevolutivo de los alumnos, desde los estudios iniciales de observación y clasificación que corrijan y hagan madurar el egocentrismo infantil, hasta los estudios superiores de recopilación de la información, análisis de los mismos e inferencia de conclusiones.

- La creación de un contexto motivador que favorezca la consecución de aprendizajes significativos.

- Una programación correcta en su diseño, ejecución y evaluación.

En definitiva, el estudio del paisaje es de vital importancia porque:

- Permite la presentación de contenidos de muy diversa procedencia disciplinar.

- Fomenta el desarrollo de valores fundamentales, dado que al aumentar el conocimiento

sobre el mismo, fomentará la preocupación por el respeto y conservación del paisaje y el patrimonio inmerso en él para las futuras generaciones.

- Desarrollará las capacidades de observación, descripción, análisis e interpretación de los espacios paisajísticos.

## NOTAS

<sup>1</sup> UNESCO. Convención del Patrimonio Mundial, Artículo 1, 1992. Recurso online: <http://whc.unesco.org/en/culturallandscape/> [Consulta: 8-05-2014].

<sup>2</sup> CONVENIO EUROPEO DEL PAISAJE, Florencia (20 de octubre de 2000). Artículo 1, 2000. Recurso online: <http://www.coe.int/t/dg4/cultureheritage/heritage/landscape/versionsconvention/spanish.pdf> [Consulta: 8-05-2014].

<sup>3</sup> HERNÁNDEZ CARRETERO, A. Maria. “El valor del paisaje cultural como estrategia didáctica”, *Tejuelo*, 9 (2010), pág. 167.

<sup>4</sup> REAL DECRETO 1630/2006, de 29 de diciembre (BOE de 4 de enero de 2007) por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación infantil.

<sup>5</sup> ORDEN de 5 de agosto de 2008 (BOJA de 26), por el que se desarrolla el currículo correspondiente a la educación infantil en Andalucía.

<sup>6</sup> REAL DECRETO 1513/2006, de 7 de diciembre (BOE DE 8) por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria.

<sup>7</sup> ORDEN de 10 de agosto de 2007 (BOJA de 30), por el que se desarrolla el currículo correspondiente a la educación primaria en Andalucía.

<sup>8</sup> LICERAS RUIZ, Angel. *Observar e interpretar el Paisaje. Estrategias didácticas*, Granada: Grupo Editorial Universitario, 2003, págs. 13-17.

<sup>9</sup> BAJO BAJO, Maria Jesús. “El paisaje en el currículum de educación primaria, dentro del Área del Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural”, *Aula* (Salamanca), 13 (2001), pág. 56.

<sup>10</sup> LEY ORGÁNICA 8/2013, de 9 de diciembre (BOE de 10) para la mejora de la Calidad Educativa (LOMCE).

<sup>11</sup> LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo (BOE de 4) de educación (LOE).

<sup>12</sup> REAL DECRETO 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria.

<sup>13</sup> ESTEPA GIMÉNEZ, J. “El patrimonio en la didáctica de las Ciencias Sociales. Obstáculos y propuestas para su tratamiento en el aula”, *Didáctica de las Ciencias Sociales, geografía e historia*, Iber (Barcelona), 30 (2011), págs. 95-99.

<sup>14</sup> REAL DECRETO 1467/2007, de 2 de noviembre (BOE de 6), por el que se establece la estructura del bachillerato y se fijan sus enseñanzas mínimas.

<sup>15</sup> DECRETO 416/2008, de 22 de julio (BOJA de 28) por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes al bachillerato en Andalucía.

<sup>16</sup> ORDEN de 5 de agosto de 2008 (BOJA de 26), por la que se desarrolla el currículo correspondiente al bachillerato en Andalucía.

<sup>17</sup> BRUNER, Jerome. *Desarrollo cognitivo y educación*, Madrid: Morata, 2001.

<sup>18</sup> VYGOTSKY, Liev Semiónovich. S. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Barcelona: Editorial Crítica, 2003.

<sup>19</sup> GARDNER, Howard. *Inteligencias múltiples*, Barcelona: Paidós, 1998.

<sup>20</sup> GARDNER, Howard. *The Theory of multiples intelligencies*. London: Fontana, 1983.

<sup>21</sup> GARDNER, Howard. *Inteligencias múltiples, La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós, 1993.

<sup>22</sup> AUSUBEL, David Paul. *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas, 1976.

<sup>23</sup> DÍAZ, Frida. y HERNÁNDEZ, Gerardo. *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: McGraw-Hill, 2002, pág. 1.

<sup>24</sup> MARCHESI, A. y MARTÍN, E. *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid: Alianza, 1998, pág. 311.

<sup>25</sup> FERNÁNDEZ ALMENARA, Mariano. G. “Enseñanza a partir de la indagación y el descubrimiento”. En MORAL SANTAELLA, C. (Coord). *Didáctica. Teoría y práctica de la enseñanza*. Madrid: Pirámide, 2010, págs. 243-270.

## CUANDO EL PARK GÜELL NOS AYUDA A INNOVAR COMO MAESTROS

LORENA JIMÉNEZ TORREGOSA y MARIA FELIU TORRUELLA

Universitat de Barcelona

### 1. EL USO DEL PATRIMONIO PARA EL APRENDIZAJE DE LAS CIENCIAS SOCIALES

Curso tras curso, en las aulas del grado de Educación Infantil, nos encontramos con alumnos que expresan su desagrado por las Ciencias Sociales y el patrimonio. Además, normalmente no entienden qué se debe de trabajar con los y las niñas de Educación Infantil desde las Ciencias Sociales ni cómo el Patrimonio puede ser un elemento útil para su desarrollo.

Diferentes investigadores<sup>1</sup> han evidenciado esta actitud negativa y cómo se han visto condicionados los procesos de enseñanza-aprendizaje desde esta perspectiva. Así pues, las fichas (la equivalencia a los libros de texto en Educación Infantil) han sido el material didáctico más usado desde siempre en las aulas para la enseñanza-aprendizaje en general y de las Ciencias Sociales en particular, en los cursos de Educación Infantil. Estos recursos basados en metodologías pasivas dejan de lado la implicación de los y las alumnas en las tareas y la propia reflexión que éstos puedan realizar<sup>2</sup>. Como ya se ha demostrado, las creencias del profesorado, y en especial las creencias sobre las disciplinas que imparten, tienen un impacto en la práctica docente que se desempeña y, al mismo tiempo, estas creencias se construyen a lo largo de la experiencia de estos últimos como discentes<sup>3</sup>. Sin embargo, pensamos que el patrimonio tiene un potencial educativo altamente significativo y sirve para plantear temáticas cercanas a los intereses del alumnado. Además se orienta a la comprensión del entorno a la vez que posibilita y potencia el trabajo de las habilidades de pensamiento<sup>4</sup>.

La única manera de transformar la percepción y la función de las Ciencias Sociales y el patrimonio en el currículo es, precisamente, mediante la formación inicial del profesorado ya que las prácticas docentes son el resultado de la interrelación entre la experiencia, las creencias y el contexto, entre otros factores.

En definitiva, y en cuanto a las Ciencias Sociales y su enseñanza, se ha configurado un habitus estructural de la práctica docente<sup>5</sup>. Para superar este habitus y, en especial, la resistencia a su cambio, conviene impulsar un modelo de práctica reflexiva sobre las acciones docentes.

El contexto educativo universitario actual de organización del Espacio Europeo de Educación Superior lleva implícita una transformación de las enseñanzas en especial en cuanto al enfoque de los aprendizajes de los estudiantes<sup>6</sup>. Este hecho implica priorizar la funcionalidad de estos aprendizajes, por un lado, así como el desarrollo de las competencias que el alumnado necesitará a lo largo de su vida profesional, por otro.

Partiendo de que los y las alumnas carecen de la formación didáctica para poder innovar<sup>7</sup> se cree necesaria una innovación de la práctica docente para suplir estas necesidades y potenciar así el diseño de recursos didácticos innovadores en general.

Para ello nos basamos en el modelo teórico de análisis del entorno (o propuesta de análisis de una realidad social). Este modelo propone analizar el

entorno desde una perspectiva multidisciplinar a partir de seis aspectos. El primero es el tiempo, teniendo en cuenta el tiempo geológico, cronológico-histórico y estacional. A continuación, otro aspecto a considerar y a analizar profundamente es el espacio, es decir, la situación geográfica que ocupa el entorno que se analiza: la orientación del mismo, el tipo de escala y la tipología y diversidad del paisaje (mediterráneo, tropical...). Además, también hay que tener en cuenta las características y la estructura: ¿qué hay? ¿cómo es? e identificar los elementos que aparecen: bióticos, abióticos y antrópicos; mostrando también atención a los sectores y actividades económicas que se pueden intuir. Así mismo, se debe tener en cuenta la relación entre la forma y la función y las relaciones que se establecen dentro del propio sistema: el patrimonio social y el natural. Por otra parte, hay que prestar especial atención a los cambios y continuidades que se pueden observar es decir, a la dinámica externa e interna del propio entorno: ¿cuáles son las causas de estos cambios? ¿cómo se manifiestan? La naturaleza de los cambios puede ser muy diversa: cambios estacionales, horarios, sociales, perturbaciones, relieve, clima, migraciones... y además, cuál es el origen y la evolución de las poblaciones y comunidades en este entorno geológico, cronológico-histórico y estacional. Al analizar profundamente estos aspectos facilitamos al discente que profundice en el conocimiento comprensivo del entorno lo que conlleva que el aprendizaje que realice sea significativo y quede integrado en sus redes de conocimiento. Por otro lado, no podemos olvidar que cada entorno está regido por un sistema de leyes y normas que también deben de ser consideradas: ¿qué uso hacemos de ese entorno? Teniendo en cuenta los impactos naturales y sociales que se observan, la gestión, la sostenibilidad, la comunicación y los valores que vinculamos. Y por último, pero no menos importante, las emociones. Es imprescindible dejar sentir, tomar conciencia y saber gestionar las emociones que nos produce estar en un entorno determinado; ¿qué sentimos? y a partir de aquí como nos vinculamos e implicamos en el entorno a partir de las actitudes y las acciones. Como bien se puede observar, este modelo favorece una aproximación holística y global al entorno de manera que propicia el desarrollo de competencias creativas a la hora de usarlo. Por otro lado, no podemos obviar que es necesario trabajar las diferentes habilidades y competencias digitales del alumnado y facilitar recursos que les

ayuden a trabajarlas a la vez que las integran de manera global en los contenidos que tienen que ver con didáctica de las Ciencias Sociales y el patrimonio<sup>8</sup>.

Todo ello, debería ayudar a crear un ambiente de creatividad y fomentar procesos de innovación y consecuentemente, a desarrollar las competencias transversales y específicas de formación disciplinar de los maestros<sup>9</sup>.

Además, hay que recordar que la enseñanza de educación infantil está experimentando un replanteo: potenciar un aprendizaje que no sólo esté basado en las competencias sino que, además, las integre<sup>10</sup>. Consecuentemente, este nuevo panorama obliga a replantear no sólo el enfoque de estas asignaturas relacionadas con la enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales y el Patrimonio sino también las metodologías de enseñanza y aprendizaje en la formación inicial de maestros.

El aprendizaje basado en competencias implica un modelo de enseñanza centrado en el alumnado y un sistema que priorice actividades prácticas, metodologías de trabajo cooperativo<sup>11</sup>. Si queremos que los y las alumnas desarrollen competencias en habilidades sociales debemos propiciar momentos de crecimiento e intercambio conjunto<sup>12</sup> ya que trabajando desde esta perspectiva no solo propiciamos el aprendizaje de contenidos académicos propios de la asignatura sino competencias transversales requeridas para el desarrollo de la profesión.

Finalmente teniendo en cuenta de que el protagonista pleno de su proceso de aprendizaje es el propio alumno y de la importancia de la reflexión en la propia práctica, se considera la modalidad de la autoevaluación como momento culminante del desarrollo competencial y la práctica reflexiva<sup>13</sup>. En la autoevaluación por grupos de trabajo se desarrollan multitud de procesos<sup>14</sup> y es activa porque pone en interacción a todos los actores del proceso<sup>15</sup>. La mayoría de autores coincide en que la evaluación es un proceso que permite obtener datos para tomar decisiones que reorienten los procesos de enseñanza-aprendizaje<sup>16</sup>. Así pues, la autoevaluación constituye

un proceso reflexivo y colaborativo que sirve para dar coherencia a todo el desarrollo de la encomienda que hayan realizado los alumnos. Esta participación crítica y justificada requiere convencimiento por parte de todos los agentes implicados pero los resultados son a su vez nuevos aprendizajes<sup>17</sup>.

Llegados a este punto tenemos que plantearnos, pues, un modelo de formación inicial de maestros de infantil que les permita enfrentarse a los retos del siglo XXI. En la sociedad del siglo XXI<sup>18</sup> es imprescindible formar profesionales que con su vocación y al mismo tiempo con las competencias desarrolladas estén preparados para educar en la sociedad presente. A su vez, los elementos patrimoniales permiten trabajar temas que son imprescindibles para que las personas puedan formar parte activa de la sociedad, nadie puede poner en duda que el trabajo profundo y real de temas de identidad, género, ciudadanía, interculturalidad, desarrollo sostenible desde una óptica participativa, activa e inclusiva repercutirá directamente en la mejora de la sociedad<sup>19</sup>.

## 2. LA EXPERIENCIA: EL DISEÑO DE RECURSOS DIDÁCTICOS

### 2.1 Contextualización

La propuesta didáctica que explicaremos a continuación se desarrolló durante el curso 2012-2013, en el contexto de la asignatura de Didáctica de las ciencias sociales del grado de educación infantil de la Universitat de Barcelona y se volvió a desarrollar en tres grupos más en el curso 2013-2014 en el contexto de la misma asignatura en la misma Universidad. Así pues, un total de más de 260 alumnos ha realizado esta actividad.

Esta experiencia de formación inicial del profesorado se diseñó en base a una exploración directa del Park Güell como elemento patrimonial ya que se trata de un lugar que permite ser explorado desde las diversas vertientes del modelo del análisis del entorno, que ya hemos explicado con anterioridad, y a su vez desde las diversas disciplinas de las ciencias sociales tales como la Historia, el Arte o la Geografía.

Los y las alumnas no están acostumbrados

a realizar salidas en las asignaturas que cursan en la Universidad, y el aprendizaje por descubrimiento tiene un gran potencial didáctico; en especial cuando se aborda desde una propuesta activa y participativa.

El hecho de que ellos tuvieran que generar un material didáctico para que los niños y las niñas de educación infantil pudiesen aprender aspectos del Park Güell los situaba en la dualidad de roles: por un lado ellos eran aprendientes que debían comprender el modelo teórico de análisis de un entorno y por otro lado, eran maestros que diseñaban un recurso didáctico para sus alumnos.

Pensamos que las metodologías activas de enseñanza-aprendizaje aportan dinamismo, profundidad y una mayor comprensión de los contenidos, y la creación de recursos didácticos en un entorno real y vivenciado permite a los y las alumnas sentirse motivados en su ejercicio.

### 2.2 Los objetivos educativos

La actividad planteada tenía como principal objetivo ofrecer al alumnado la oportunidad de crear un material didáctico apto para la enseñanza-aprendizaje del entorno patrimonial del Park Güell en la Educación Infantil. Para ello, los y las alumnas debían analizar el entorno del parque desde una visión globalizada, haciendo hincapié en la integración y conciliación de los diferentes puntos de vista de los y las compañeras de grupo de trabajo. El material didáctico debía ser un recurso videográfico que se pudiera utilizar como material en algún momento del ciclo de enseñanza-aprendizaje. Para ello, no se podía obviar de ningún modo el contacto directo con el Park Güell, seleccionando e obteniendo los recursos necesarios para crear el hilo narrativo del vídeo.

A su vez, desde el profesorado nos planteábamos que el trabajo colaborativo promoviese el debate a la hora de seleccionar y obtener los recursos y que la diversidad de cada componente del grupo pudiese ofrecer riqueza comunicativa (musical, visual, verbal, plástica...) relacionándolo con el uso de las tecnologías de la información y la comunicación.

Este ejercicio tan práctico requería asimismo

una reflexión teórica previa y una reflexión posterior sobre la creación de recursos didácticos de elaboración propia y valorarlos como herramientas útiles, apreciando también el potencial que esto tenía de cara a la atención de la diversidad que hay en el aula y de las necesidades educativas de cada realidad.

Además, se planteaba la necesidad de reflexionar sobre la interacción que se había producido entre los distintos miembros del grupo y adoptar una perspectiva crítica sobre el proceso de aprendizaje tanto personal como colectivo.

### **2.3 El desarrollo de la experiencia**

Para la consecución de dichos objetivos inicialmente se planteó el modelo de análisis del entorno descrito previamente. Seguidamente se propuso a los y las alumnas la creación de un recurso videográfico que pudiera ser utilizado en una aula de Educación Infantil con la intención de promover la autonomía y la gestión de las propias capacidades creativas de los futuros docentes, verbalizar esta intención corresponde a la necesidad de constatar que el desarrollo de sus habilidades depende de ellos mismos<sup>20</sup>. Con la intención de que tuvieran más claro cómo debían proceder, se les entregó una ficha de actividad donde se indicaban los objetivos de la actividad, el desarrollo de la misma, la metodología que se debía utilizar, las orientaciones generales a seguir para la elaboración del trabajo, los criterios de evaluación, una recomendación bibliográfica y la fecha de entrega.

El trabajo a entregar debía constar de dos partes una era el propio recurso didáctico en forma de vídeo que no durase más de cinco minutos y la otra, un trabajo escrito a modo de justificación teórica del recurso, asimismo se les pedía que incorporasen reflexiones sobre el proceso. Esta tarea se realizó en grupos formales de trabajo que oscilaron entre los 4 y los 7 alumnos.

Una vez trabajado el tema en el aula, se realizó la salida al Park Güell en horario lectivo. Durante esta salida, el profesorado estableció un itinerario significativo que le permitió aplicar el modelo de análisis teórico explicado previamente en clase y ya puesto en práctica por los y las alumnas en el entorno

del campus universitario. A continuación se inició la etapa de trabajo en grupo fuera del aula.

Finalmente, los proyectos se entregaron a la profesora y a su vez, se visionaron en el aula a petición del propio alumnado, que quería ver como habían quedado los trabajos de sus compañeros/as. Las proyecciones fueron una buena oportunidad para que el alumnado pudiese valorar en voz alta las propuestas didácticas de sus compañeros/as intercambiando así opiniones que aunque al principio pudiesen parecer mundanas, acababan generalmente arraigadas en fundamentos teóricos.

### **2.4 La evaluación de los aprendizajes**

La tipología de evaluación que se eligió para esta experiencia fue la autoevaluación ya que mediante este tipo de evaluación los y las alumnas pueden reflexionar y tomar conciencia acerca de sus propios aprendizajes y a su vez, de los factores que en ellos intervienen. En esta autoevaluación los y las alumnas pudieron constatar el nivel de aprendizaje con los logros esperados en los distintos criterios señalados en la ficha de actividad que se les había entregado, pudieron detectar avances y dificultades valorando su desempeño con responsabilidad.

Para realizar las autoevaluaciones fue necesario remarcar la seriedad de todo el procedimiento ya que los y las alumnas no estaban habituados a esta práctica. Debieron pues tomar conciencia de la influencia que su juicio tendría en la valoración global de los aprendizajes. En la primera experiencia (curso 2012-2013) la nota sobre diez la decidían los y las alumnas en consenso en el grupo base. En la segunda experiencia (curso 2013-2014) se consensuó con ellos que el 70% de la nota correspondía a la autoevaluación que hacían ellos del recurso videográfico y el 30% restante lo decidía la profesora en función de la justificación teórica del trabajo escrito. Este cambio se debió al hecho de que los y las alumnas manifestaron el hecho de no verse capacitados para realizar una buena evaluación de la base teórica y a su vez, de la voluntad de las profesoras de arbitrar este proceso, visto que aún había que seguir trabajándolo porque los y las alumnas no tenían desarrollada la capacidad de valorar ya que se sentían perdidos.

## 2.5 Percepciones y reflexiones del alumnado

Las conclusiones de los trabajos escritos donde los y las alumnas reflexionaron sobre su propio proceso de enseñanza aprendizaje. En general, el alumnado se mostró motivado e implicado en la actividad porque *“aquest treball ens ha servit per a posar en pràctica coses que hem après a l'assignatura coincidint en què se tractava de una activitat útil que podem aplicar a la nostra aula quan siguem mestres”*.

La mayoría de los estudiantes consideraron que la actividad era adecuada a sus necesidades educativas y a sus expectativas respecto a lo que debe ser la formación inicial de maestros: *“Aquesta pràctica ens ha resultat beneficiosa per entendre que per a ensenyar als nens i nenes CCSS i, per tant, temes que siguin d'interès per a ells, cal que partim del seu entorn més proper i quotidià per a ells. Aleshores, si és aquesta la tasca educativa en relació a les CCSS, cal, doncs, que nosaltres mateixos, els mestres o estudiants en formació, ens apliquem els mateixos criteris que seguim, és a dir, cal que coneguem quin és el nostre entorn, quin passat històric té i com evoluciona”*.

Del mismo modo, los participantes destacan el papel del profesor como guía del proceso de aprendizaje y el estilo de enseñanza directo, activo, participativo e inclusivo: *“La manera com la professora ens ha guiat l'activitat ha fet que el treball es realitzés amb més seguretat perquè era la primera vegada que ens demanaven fer un vídeo i no sabíem molt bé com fer-lo. Al principi això ens espantava, no veure clar com seria el resultat, però un cop acabat ho valorem com que hem après molt”*.

Asimismo hubo reflexiones al entorno del trabajo en grupo, vista como una oportunidad para desarrollar competencias transversales comunicativas y reflexivas desde el respeto a la diferencia y la consecución de fines comunes des del consenso: *“Ens ha costat una mica treballar col·laborativament perquè al principi el grau d'implicació de les membres del grup variava. Poc a poc però hem aconseguit trobar l'equilibri i podem argumentar que el resultat final és millor que si l'haguéssim fet soles perquè no només hem après de recursos didàctics sinó de relacionar-nos”*.

A los y las alumnas les sorprendió considerablemente que ellos y ellas fueran protagonistas de la creación de un recurso didáctico ya que muchos/as coincidían en que la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales normalmente se lleva a cabo mediante metodologías tradicionales que no procuran un aprendizaje significativo. *“Voldríem afegir que en relació al què hem treballat a la pràctica n'estem molt contents perquè ens ha sigut molt profitós tot el que hem après i, ara per ara, suposa un recurs molt vàlid per portar a l'aula. Estem massa acostumades a aprendre teoria però no la manera com ajudar als nostres futurs alumnes a aprendre. Aquest recurs és una eina útil per a treballar les ciències socials des d'una metodologia activa.”*

Los y las participantes de la actividad argumentan que se trata de una actividad que les sorprendió por la necesidad de explorar sus capacidades creativas e imaginativas para generar un recurso útil y innovador. *“Una de les coses que trobem més positives i de les quals ens sentim més satisfetes del nostre treball és de la creativitat del vídeo. Quan se'ns va plantejar l'activitat ens vam motivar de seguida perquè vam visualitzar-ho ràpidament i a vegades cal que se'ns proposin activitats diferents perquè estem massa acostumades a fer murals. (...) Ens hem sentit molt a gust amb el format ja que la majoria ja havíem utilitzat programes d'edició de vídeo”*.

También coincidieron en la importancia de ayudar a los y las niñas de educación infantil a explorar y conocer su entorno patrimonial, para que se sientan arraigados y seguros en la aprensión del espacio y la realidad que les rodea: *“és un treball que permet elaborar un recurs perquè els infants puguin conèixer la realitat del seu entorn i treballar continguts que formen part de la seva vida quotidiana, el patrimoni, els fenòmens meteorològics, etc. Hem après maneres d'apropar als nostres alumnes a la seva realitat, coneixent els seus coneixements previs sobre uns conceptes i anar adquirint nous aprenentatges de manera progressiva vinculant-los amb l'entorn”*.

Finalmente, cabe señalar que los y las alumnas vieron en esta propuesta una actividad que será útil para el desarrollo futuro de su profesión: *“Gràcies a la realització d'aquesta pràctica hem après moltíssim sobre com treballar les Ciències socials a l'aula,*

disposem de coneixements que ens serviran per poder-los aplicar al nostre futur com a mestres, fent que els alumnes aprenguin significativament continguts socials de gran rellevància. La manera en com s'ha plantejat ens ha ajudat a progressar i augmentar els nostres coneixements, i enriquir-nos per tal de portar a terme la nostra tasca educadora el millor possible, ja que els infants són el futur de la nostra societat i de nosaltres depèn els valors que volem transmetre en aquesta societat futura”.

### 3. CONCLUSIONES: EL PATRIMONIO COMO EJE PRINCIPAL DE LA EXPERIENCIA DIDÁCTICA

En este artículo hemos abordado distintos aspectos que se relacionan con los procesos de enseñanza-aprendizaje y de la didáctica de las ciencias sociales en la formación inicial del profesorado con el objetivo de que los alumnos sean capaces de elaborar recursos didácticos para la enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales.

A partir de una experiencia de aula se introdujo al alumnado de Educación infantil a la relación directa con el medio como metodología de enseñanza-aprendizaje y como experimentación que ellos deben vivir para poder luego trabajarla/realizarla con sus futuros alumnos. Este modelo esta poco extendido en el contexto educativo universitario del grado de infantil. Así lo reflejan las reacciones que se produjeron en el aula cuando se comentó que haríamos una salida. El hecho de vivenciar una salida y proyectar esta vivencia en el diseño de un recurso didáctico que facilite contextos de enseñanza-aprendizaje en un espacio patrimonial como es el Park Güell (pero como también podrían ser otros) contribuye a la construcción de la identidad psicosocial mediante la vinculación perceptiva que realiza el sujeto en el espacio mediante su propio desarrollo evolutivo constatando así una pertinencia comunitaria sustentada en los principios fundamentales de la sociedad actual

21.

Por otro lado, el trabajo colaborativo ha resultado ser una metodología valorada positivamente ya que se trataba de una actividad novedosa y la mayoría de los y las estudiantes coinciden en el hecho que abordarla en

grupo les ofreció seguridad y a la vez, contribuyó a que se explotaran más las ideas, ya que el intercambio entre iguales estimula la aparición de nuevas ideas.

Los alumnos y las alumnas, en su mayoría coincidían en que el aprendizaje de esta práctica ha sido útil y eso lo dota de sentido, en este caso el clima de trabajo se transforma radicalmente<sup>22</sup>. La elaboración de recursos didácticos de calidad que han efectuado nuestros y nuestras alumnas demuestra que si se explotan sus potenciales creativos pueden salir materiales adecuados para trabajar las ciencias sociales en el aula de Educación Infantil.

Además, educar a los y las alumnas en la reflexión y la creatividad, es la mejor manera de dotarlos de herramientas útiles para que sean capaces de diseñar recursos didácticos de cualquier tipo hechos a medida de las necesidades educativas específicas de los y las alumnas que tengan delante adaptándolos y reinventándolos en cada realidad de aula. Así pues, un aprendizaje basado en instrumentos didácticos hechos a medida de las ideas previas y las capacidades de los alumnos estimulará un aprendizaje significativo y real en los niños y niñas.

### NOTAS

<sup>1</sup> EVANS, R. W. “Concepciones del maestro sobre la Historia. Boletín de Didáctica de las Ciencias Sociales” 3, 1991. págs. 61-94. MILSON, A. J. Social Studies teacher educators’ perceptions of character education. *Theory and Research in Social Education* 28 (2), 2001. págs. 144-169; ZHAO, Y.; HOGE, J. What Elementary Students and Teachers Say about Social Studies. *The Social Studies* 96 (5), 2005. págs. 216-221.

<sup>2</sup> CHAPIN, J. “Do elementary school students and their teachers really dislike social studies?” *The Social Studies* 97, (5), 2006. págs. 187-188; CHIODO, J.; BYFORD, J. 2004. Do they really dislike social studies? *Journal of Social Studies Research* 28 (1), 2006. págs. 6-26; Zhao, Y.; Hoge, J. What Elementary Students and Teachers Say about Social Studies?. *The Social Studies* 96 (5), 2005. págs. 216-221.

<sup>3</sup> BRAMALD, R.; HARDMAN, F.; LEAT, D. *Initial teacher trainees and their views of teaching and learning*. *Teaching and Teacher Education* 11 (1), 1995. págs. 23-31. BROWNELL, M.; YEAGER, E.; RENNELS, M.; RILEY, T. Teachers working together: What teacher educators and researchers should know. *Teacher Education and Special Education* 20, 1997. págs.

340-359. CLARK, C.; PETERSON, P. Teachers' thought processes. A: M. C. Wittrock (ed.): Handbook of research on teaching. New York, NY: MacMillan, 1986. págs. 255-296.

GIBAJA, J. C.; HUGET SANTOS, M. La historia que se hace, la historia que se aprende, la historia que se enseña. *Iber* 17, 1998. págs. 7-26.

WILSON, E.; READENCE, J.; KONOPAK, B. Preservice and inservice secondary social studies teachers: Beliefs and instructional decisions about learning with text. *Journal of Social Studies Research* 26, 2002. págs. 12-22.

<sup>4</sup> BROPHY, J.; ALLEMAN, J. *Meaningful social studies for elementary studies*. *Teachers and Teaching: theory and practice* 15 (3), 2009. págs. 357-376. CARRETERO, M.; POZO, J. I.; ASENSIO, M. (comp.) *La enseñanza de las ciencias sociales*. Madrid: Visor. 1989.

<sup>5</sup> BOURDIEU, P. *El sentido práctico*. Madrid: Siglo XXI. 2008.

<sup>6</sup> BLANCO, A. *Desarrollo y Evaluación de competencias de Educación Superior*. Madrid: Ed. Narcea. 2009.

DELGADO, A. Competencias y diseño de la evaluación continua y final en el Espacio Europeo de Educación Superior. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. 2005.

GARCÍA, E. C. *Cómo mejorar las competencias de los docentes: guía para la autoevaluación y el desarrollo de las competencias del profesorado* (Vol. 4). Graó. 2005.

MEC. *La Integración del sistema universitario español en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior*. Documento Marco. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. 2003.

<sup>7</sup> TURNER, T. RUSSELL, W.; WATERS, S. *Essentials of elementary social studies*. Routledge: NY. 2012

<sup>8</sup> ESCAMILLA, A. *Las competencias básicas: claves y propuestas para su desarrollo en centros*. Barcelona: Graó. 2008.

PABLOS, J. Políticas educativas y la integración de las TIC a través de buenas prácticas docentes. 2010. A: J. PABLOS; M. AREA; J. VALVERDE; J. M. CORREA (coords.): Políticas educativas y buenas prácticas con TIC. Graó: Barcelona, págs. 21-42.

VALVERDE, J. Buenas prácticas educativas con TIC y formación del profesorado. A: J. PABLOS; M. AREA; J. VALVERDE; J. M. CORREA (coords.): Políticas educativas y buenas prácticas con TIC. Graó: Barcelona, 2010. págs. 81-98.

<sup>9</sup> Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y la Acreditación, 2005.

<sup>10</sup> ESCAMILLA, A. *Las competencias en la programación de aula: infantil y primaria (3-12 años)*. Barcelona: Graó. 2009.

<sup>11</sup> ESCALONA, A. I.; LOSCERTALES, B. *Actividades para la enseñanza y el aprendizaje de competencias genéricas en el marco*

*del Espacio Europeo de Educación Superior*. Prensas Universitarias de Zaragoza: Zaragoza. 2007.

MIGUEL DÍAZ, M. Metodología de enseñanzas y aprendizaje para el desarrollo de competencias: orientaciones para el profesorado universitario ante el espacio europeo de educación superior. Alianza: Madrid. 2006.

ZABALA, A.; ARNAU, L. *Cómo aprender y enseñar competencias básicas: 11 ideas clave*. Graó: Barcelona. 2007.

<sup>12</sup> ZEICHER, K. *Traditions of reform in US. Teacher Education*. *Journal of Teacher Education* 41 (2), 1990. pág. 3-20.

<sup>13</sup> SALINAS, D. *Mañana Examen! La evaluación: entre la teoría y la realidad*. Barcelona: Graó. 2002.

<sup>14</sup> (Shon, 1992)

<sup>15</sup> ZEICHER, K. *Traditions of reform in US. Teacher Education*. *Journal of Teacher Education* 41 (2), 1990. págs. 3-20.

<sup>16</sup> SIMONS, H. *La autoevaluación escolar como proceso de desarrollo del profesorado. El apoyo a las escuelas democráticas*. Madrid: Morata. 1995.

TENBRICK, T. *Evaluación. Guía práctica para los profesores*. Madrid: Narcea. 1981.

<sup>17</sup> KELLS, H. R. *Procesos de Autoevaluación: una guía para la autoevaluación en la Educación Superior*. Perú: Pontificia Universidad Católica del Perú. 1997.

<sup>18</sup> TRILLING, B.; FADEL, C. *21st century skills: Learning of live in our times*. San Francisco: Jossey-Bass. 2009.  
The Partnership for 21st Century Skills. s.d. Recuperat el 14 de febrer de 2014, de <http://www.p21.org/>.

<sup>19</sup> FELIU TORRUELLA, M; HERNÁNDEZ, F. X. *12 ideas clave: enseñar y aprender historia*. Graó: Barcelona. 2011.

<sup>20</sup> SERRAT, A. *PNL para docentes. Mejora tu conocimiento y tus relaciones*. Barcelona: Graó. 2005.

<sup>21</sup> PRYVIT, A. *Constructing a common sense of shared experiences in space. Feeling the place, placing the feeling*. *Global Educational Studies Review* 4, 1997. págs. 13-22.

<sup>22</sup> WALLACE, B. *Using History to Develop Thinking Skills at Key Stage 2*. Abergavenny: NACE/Fulton Publication. 2003.



# VER Y PENSAR SOBRE EL PAISAJE, TAREA DEL MAESTRO DE GEÓGRAFOS. EL APRENDIZAJE DEL PATRIMONIO EN MURCIA

MARÍA ROSA MATEO GIRONA

Centro Universitario Villanueva (adscrito a la Universidad Complutense)

## 1. INTRODUCCIÓN

Sauer, geógrafo y maestro de geógrafos, nos sitúa en el plano en el que se quiere desarrollar este trabajo: ver y pensar sobre el paisaje son las dos grandes tareas del geógrafo; y enseñar a ver y a pensar sobre el paisaje, las tareas del maestro de geógrafos. Con sus palabras: *“La inclinación por la geografía descansa en ver lo que está en el paisaje, y en pensar en ello (...). Esto no nos limita a lo que es visiblemente evidente, sino que intentamos observar tanto el detalle como la composición general de la escena, encontrando en esa actividad preguntas, confirmaciones, asuntos, o elementos que son nuevos, o aquellos que faltan”*<sup>1</sup>. La profesora Marrón Gaité aplica y completa esta visión: *“El alumno en todo momento participará como auténtico protagonista en el descubrimiento de las distintas facetas que el entorno le ofrece, reflexionando sobre la conexión que existe entre los múltiples fenómenos que configuran el mundo natural y el humano, así como las interrelaciones que existen entre el hombre y el medio y de los diversos grupos humanos entre sí. En palabras de Vidal de la Blache: «El estudio del entorno, constantemente vivificado por la observación, debe servir al maestro para inculcar a los alumnos la idea de interrelación y de la repercusión de todos los hechos»”*<sup>2</sup>.

En este trabajo, hemos seleccionado y analizado algunas acciones realizadas por la administración regional de Murcia para favorecer el conocimiento y difusión de su patrimonio natural. La finalidad es comprobar si son un buen instrumento para que los profesores podamos educar aquella mirada y reflexión sobre el paisaje. En primer lugar, examinaremos cómo, en la década de los noventa, la Red de Aulas y Talleres de Naturaleza inician la educación paisajística, trabajando el “ojo morfológico” (SAUER, 1956); y, al mismo tiempo, los Espacios Naturales Protegidos -en sus centros de Visitantes y puntos de Información-

comenzaron a desempeñar una función con un alto valor educativo; dado que, al profundizar en las señas de identidad de esos paisajes y territorios, así como en sus potencialidades y problemas, orientan hacia el ejercicio de una ciudadanía responsable<sup>3</sup>; al tiempo que despiertan una inquietud ambiental<sup>4</sup>. Finalmente, presentaremos cómo la Red de Senderos (2008) aspira a consolidar un patrimonio viario que recorre paisajes naturales, urbanos y cotidianos.

Todos esos programas pensamos que pueden ayudar a mejorar el conocimiento del ámbito local, a crear un método de pensamiento que habitúa al examen objetivo de los hechos concretos<sup>5</sup>; a dar mayor importancia a la observación directa, que permite comparar, analizar, inferir y enjuiciar<sup>6</sup>; a fomentar la motivación del alumnado, su curiosidad intelectual, especialmente en los contenidos de la Geografía<sup>7</sup>; a desarrollar el sentido del asombro<sup>8</sup>, en el plano de los valores y afectos. Finalmente, nos parece que algunos de los principios metodológicos que los inspiran (globalidad, interdisciplinariedad, etc.) favorece el trabajo en equipo de los profesores de las distintas áreas<sup>9</sup>.

## 2. RED DE AULAS Y TALLERES DE LA NATURALEZA EN LA REGIÓN DE MURCIA

Los antecedentes de esta red se encuentran en el Parque Regional de Sierra Espuña. Allí se construyó *“la primera infraestructura destinada a la educación ambiental (...) en el año 1985. Sin embargo no fue hasta 1993, cuando se estableció en este mismo espacio natural, el Aula de la Naturaleza “Las Alquerías”, mediante un convenio suscrito entre el Ayuntamiento de*

Totana y la Administración Regional Ambiental. Más de 50.000 alumnos y 3.500 profesores han asistido a estas instalaciones y actos en estos años. ... El éxito de esta aula ha servido [para] la creación de una Red de Aulas y Talleres de la Naturaleza, ubicadas en los espacios naturales de la Región de Murcia”<sup>10</sup>. Fue la Consejería de Industria y Medio Ambiente, a través de su Dirección General del Medio Natural quien lideraba el proyecto, aunque en “estrecha coordinación con la Consejería de Educación”<sup>11</sup> de la Región de Murcia,... y con los propios Ayuntamientos donde se implantarán los equipamientos educativos”. En la convocatoria de 2008/2009 del Programa de Educación Ambiental aparecían 7 Aulas y 5 Talleres de la Naturaleza, repartidos en 10 municipios de la Región.

Esta Red de Aulas y Talleres facilitan las infraestructuras para la enseñanza y disponen de recursos educativos. Sobre estos recursos, la Memoria de 2009/2010 <sup>12</sup> señala: “Además de las programaciones didácticas de cada aula, que son el eje del programa, el material educativo propio de cada Aula está constituido por diferentes recursos como cuadernos didácticos del alumno, juegos educativos, fichas didácticas y otros materiales de apoyo. Los cuadernos del alumno recogen las distintas temáticas que se trabajan desde la Red. Estos materiales están adaptados para Educación

Infantil, Primaria y en algunas aulas se han elaborado para niveles de Secundaria y otros. Se dividen en bloques temáticos de la siguiente manera: I: “El medio físico”, II: “Biodiversidad”, III: “El hombre y el paisaje”, IV: “Problemas medioambientales y su solución”, Ecoparques y Cuaderno de Infantil. Además, existen cuadernos específicos en determinadas aulas para reforzar contenidos concretos, como es el caso del monográfico sobre “Acequias” del Aula “La Atalaya” o el Aula “Las Alquerías”. Esta última dispone de cuadernos con una estructura temática diferente al resto, como son “La interpretación del paisaje”, “El bosque mediterráneo”, “La conservación de la Naturaleza”, “Orientación en la naturaleza” y “Formas de vida tradicionales”. Hay que destacar que estos materiales y actividades están elaborados por equipos de profesores con años de experiencia en aula y, por tanto, conocen bien los objetivos y contenidos que han de enseñar y la realidad de los alumnos a los que se dirigen<sup>13</sup>.

“Durante el desarrollo de la jornada aulera y en los itinerarios interpretativos se cuenta con el soporte de fichas didácticas (fauna, flora o geología entre otros) así como con el apoyo de paneles interpretativos presentes en los Espacios Naturales Protegidos y en las diferentes zonas de uso público por las que se transitan. Además, durante la jornada, existe la posibilidad de realizar

Nivel	Cursos	Participantes en las actividades	Matriculados en la Región	% de participación sobre población escolar
INFANTIL	2 años	35	5784	0,61
	3 años	203	17808	1,14
	4 años	164	17698	0,93
	5 años	233	17443	1,34
PRIMARIA	1º	847	17.332	4,89
	2º	898	17.812	5,04
	3º	1539	16.459	9,35
	4º	1868	17.206	10,86
	5º	1987	15.483	12,83
	6º	1246	16.811	7,41
SECUNDARIA	1º	1084	19145	5,71
	2º	806	17039	4,73
	3º	354	15401	2,30
	4º	215	13573	1,58
TOTAL		11489	24954	5,11

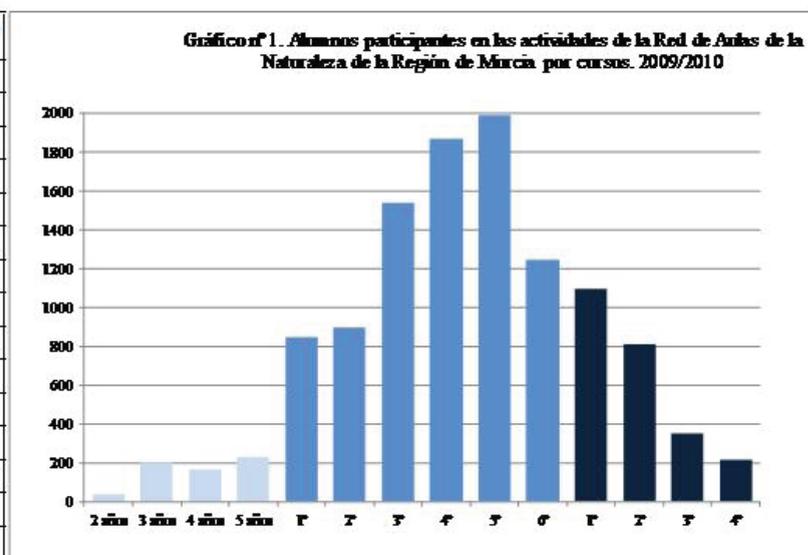


Tabla.1. Memoria de la Red de Aulas y Talleres 2009 y 2010, Alumnos matriculados en curso 2009/2010. Conserjería de Educación. Elaboración propia.

*diferentes talleres de educación ambiental, donde lo que se intenta potenciar es la reutilización de materiales y dar un espacio a la creatividad y la imaginación, al mismo tiempo que reforzar los contenidos tratados durante el itinerario. Todos los talleres se adaptan a los niveles con los que se esté trabajando”.*

En la citada memoria, se señala que el 71% de los alumnos que participaron en las actividades de la Red de Aulas de la Naturaleza de la Región de Murcia estaban cursando Educación Primaria (Gráfico 1). La mayoría entre los dos ciclos superiores de Primaria, aunque bastantes alumnos de primer ciclo de Primaria y de Secundaria participaron en estas actividades. Si consideramos el total de alumnos matriculados en esos cursos y niveles, vemos que sólo un 5% del alumnado matriculado en la Región participó ese curso de las actividades programadas. Sólo en 4º y en 5º de Primaria los porcentajes se elevan al 10%. Podemos concluir que no son muchos los profesores que programan sus salidas al campo aprovechando los recursos existentes en las Aulas o Talleres de la Naturaleza en la Región de Murcia.

Si este análisis se hace por municipios, comprobamos que los que tienen un mayor porcentaje de participación en los programas son tres que tienen menos alumnos escolarizados: Ojós, Aledo y Albudeite; en todos ellos más del 50% de su población escolarizada ha participado en estas actividades. Para el conjunto de la región se destaca que 12 municipios no han participado (26,7%). Es significativo el caso de Murcia, municipio que aporta el mayor número absoluto de alumnos participantes (3.315 estudiantes), y sin embargo, en términos porcentuales apenas alcanza la media, con un 4,9%. Sorprende que municipios como San Pedro o Cartagena en los que se ubican estas Aulas y Talleres no aporten o ningún escolar o un 1,9%, respectivamente.

La evaluación de la visita realizada por los profesores aporta datos interesantes. En general, las sugerencias de mejora se centran en lo tangible, el buen o mal funcionamiento de alguno de los servicios o la inexistencia de los mismos, sistema de reservas, etc. Paradójicamente, *“las sugerencias en cuanto al programa educativo son muy escasas y en algunos equipamientos prácticamente inexistentes. Las*

*sugerencias aportadas por los responsables de grupo son muy tenidas en cuenta ya que sin duda se trata de profesionales de la enseñanza y ayudan en la mejora de todas las actividades”.* Sorprende que los docentes no dejen ninguna sugerencia para mejorar el programa educativo. Es interesante el análisis que hacen del ítem de evaluación que se plantea a los profesores sobre la ratio entre educador y alumnos <sup>14</sup>, ya que afirma que la adecuación de la ratio dependerá de la *“implicación de los profesores”*. Nos parece que, al menos, hay que reflexionar sobre el grado de implicación en las salidas de campo, lo que también nos lleva a preguntarnos quién decide esas salidas: ¿cada profesor, el equipo de profesores, el equipo directivo...? Pensamos que de la respuesta a esta cuestión dependerá, en gran medida, el grado de implicación de los maestros.

### **3. LOS CENTROS DE VISITANTES Y PUNTOS DE INFORMACIÓN DE LOS ESPACIOS NATURALES PROTEGIDOS DE LA REGIÓN DE MURCIA**

En la Región de Murcia podemos encontrar siete espacios naturales que se han protegido con la figura de Parque Regional<sup>15</sup>. En cuatro de ellos -Calblanque, Carrascoy y El Valle, Salinas y Arenales de San Pedro, Sierra Espuña<sup>16</sup>-, se han construido unos centros cuya función, no la única pero sí fundamental, es la de informar y ofrecer una primera aproximación al conocimiento de los valores naturales, culturales y sociales de los Espacios Naturales y de su entorno, con el objetivo de concienciar a los visitantes hacia la conservación del entorno natural. Estos centros de visitantes organizan su espacio a tal fin, y por ello, todos cuentan con: *“Servicio de recepción, sala de exposiciones, sala de proyección y servicio de itinerarios ambientales guiados... Permite efectuar diferentes recorridos por el Parque Regional, a lo largo de los cuales un guía realiza paradas explicativas que ayudan a interpretar el espacio natural de una forma amena y participativa...”*<sup>17</sup>.

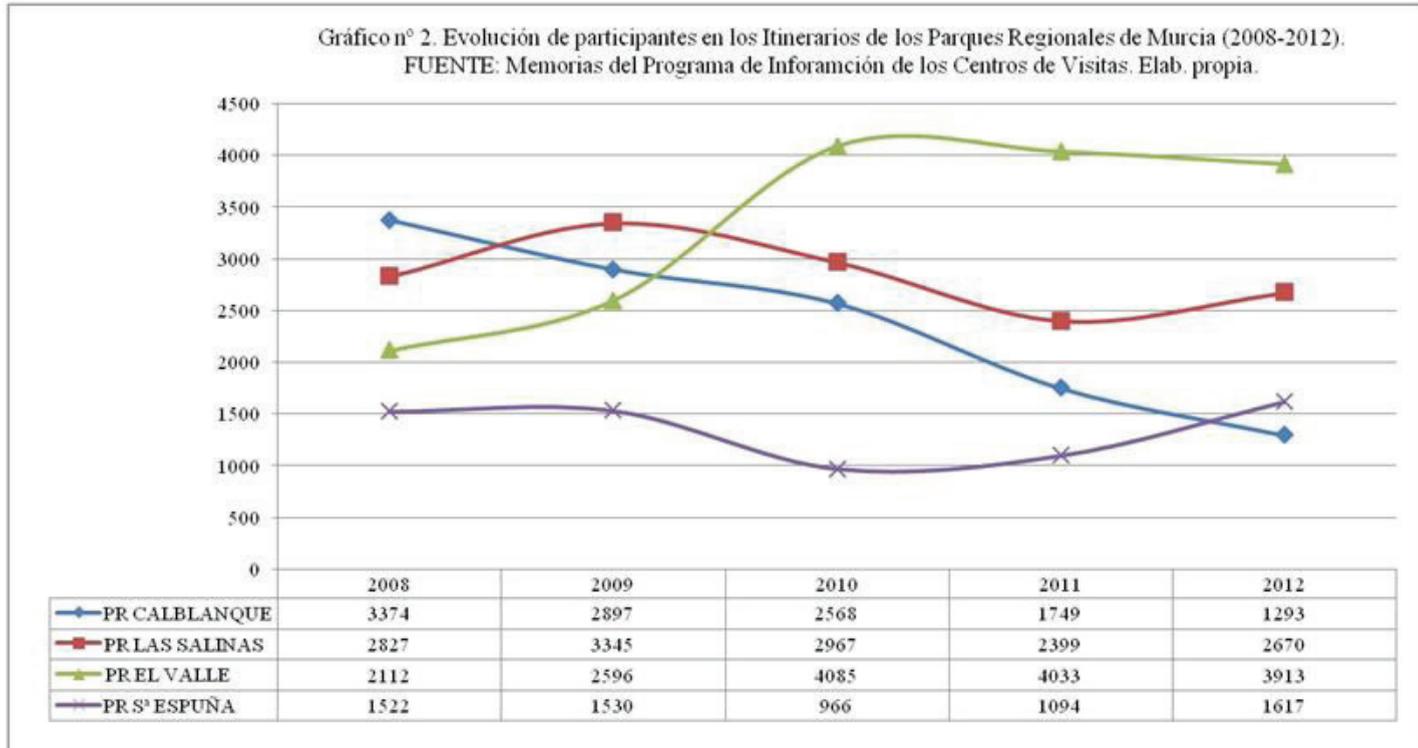
Cada uno de los cuatro Centros de Visitantes elabora y publica cada año la Memoria del Programa de Información y la de Gestión. La primera nos puede ayudar a analizar la función educativa que tienen o

pueden llegar a tener estos centros. Los otros tres P. R.: Sierra de la Pila, Sierra del Carche y Cabo Cope-Puntas de Calnegre no cuentan con centro de Información<sup>18</sup>.

sino confirmar la escasa participación del profesorado de la Región en las actividades que organizan estos espacios.

Un primer análisis sobre la evolución del

En cuanto a los recursos y materiales editados



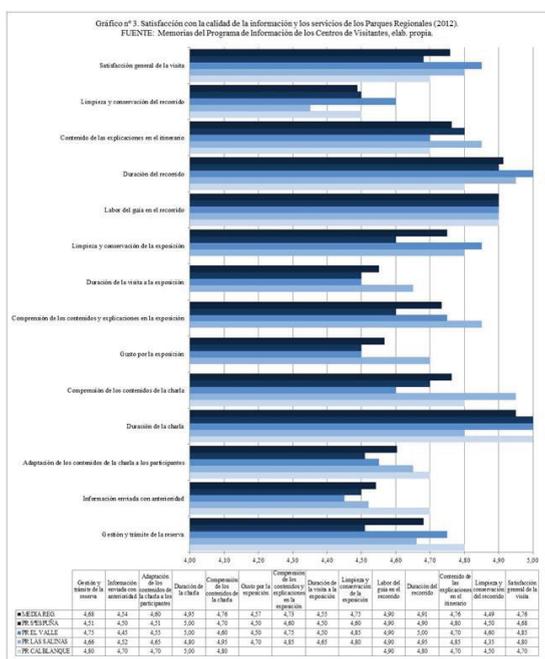
número de visitantes a estos parques, 2008-2012, muestra que el número de visitantes ha crecido un 37%, situándose en 60.870. Si nos fijamos en la distribución mensual de las visitas<sup>19</sup>, vemos que hay dos periodos de asistencia alta, en primavera y en otoño (de marzo a mayo, así como octubre y noviembre). Las condiciones climáticas de esos meses son las más favorables para visitar estos espacios. No es fácil conocer el aprovechamiento educativo que hacen los docentes de estos espacios. Sabemos el número y evolución de los grupos organizados, y que la mayoría son colegios<sup>20</sup>. Así, en los últimos cinco años, todos los P.R. mantienen o aumentan este tipo de visitantes, salvo Calblanque (Gráfico 2). En el año 2012, el número de participantes en Itinerarios ha sido de 11.130 personas, en 318 grupos, de forma que la ratio ha sido de 35 personas/guía para el conjunto de los parques<sup>21</sup>. En el curso 2011/2012<sup>22</sup>, vemos que el 3,9% de los escolares matriculados en enseñanzas no universitarias participaron en algún itinerario ofertado por los P.R. Estos datos no hacen

por estos Centros son de distinto tipo, breves y de carácter informativo general. Se trata de folletos con itinerarios autoguiados, mapas guía, guía de fauna y flora, etc.<sup>23</sup>. Pueden ayudar al profesor a seleccionar aquellos contenidos relacionados con el currículo que quiere estudiar. Sólo en el P.R. de Las Salinas hemos encontrado un Cuaderno de Campo (2003) que recoge diferentes actividades dirigidas a escolares, algunas de ellas sí ayudan a la observación y a la reflexión sobre ese espacio.

En las Memorias, se exponen los resultados de las encuestas de satisfacción que se les hacen a los responsables de los grupos participantes en itinerarios guiados. La finalidad es “conseguir información sobre el grado de satisfacción y obtener datos para mejorar el servicio”. Así vemos (Gráfico 3) como, en todos ellos, lo más valorado es la atención personal y la información verbal dada en el recorrido del itinerario. Lo peor valorado es la gestión y trámite de la reserva así como la información facilitada con anterioridad.

También obtienen unos valores mejorables aquellos que hacen referencia a la adaptación del nivel de los contenidos de la charla en la Exposición y la limpieza y mantenimiento de la exposición e itinerarios. Esta evaluación exclusivamente cuantitativa es muy limitada; ahora bien, cuando se hacen comentarios abiertos de los distintos ítems, sí suelen apuntar hechos o percepciones que realmente pueden ayudar a la mejora de los diferentes servicios.

#### 4. RED DE SENDEROS DE LA REGIÓN DE MURCIA



La Consejería de Agricultura y Agua de la Región de Murcia, en concreto la Dirección General de Patrimonio Natural y Biodiversidad, es quien pone en marcha la Red de Senderos Naturales de la Región de Murcia. Lo explica así en la propia web, publicada en 2008: *“La Red de Senderos Naturales de la Región de Murcia nace con la finalidad de recuperar, conservar y fomentar este gran patrimonio viario tradicional y su entorno en los espacios naturales de nuestra comunidad, promoviendo su uso público por las personas que, cada vez en mayor número, los visitan...”*<sup>24</sup>.

En el primer folleto, editado en 2005, se identificaron 70 senderos, articulados en 9 sectores territoriales, que recorren más de 500 kilómetros

en áreas naturales de la región, incluyendo parques regionales, reservas naturales, paisajes protegidos, zonas de especial protección para las aves y otras áreas protegidas de la Red Natura 2000. En diciembre de 2013, en la web citada, se habían desarrollado 24 senderos correspondientes a los tres primeros sectores (Tabla 1). El sector 1, P.R. de Sierra Espuña (son 11 senderos los que incluye en la web); el sector 2, Sierras del Valle de Ricote (con 6 senderos) y el sector 3, Espacios del Mar Menor y Calblanque, con 7 senderos trabajados. Estos senderos suman algo más de 179 km. y afectan a 10 municipios de la Región de Murcia. Por el momento, sí contamos con senderos que nos presentan tres ambientes distintos en la región: zona de montaña interior, zona de vega alta/media y zona de litoral (tanto marmenorenses como del Mar Mayor). El primer y tercer sector son, además Parques Regionales, en el segundo las figuras de protección son LIC y ZEPA.

Los datos que el profesor dispone para cada uno de los senderos son: datos técnicos (tipo, distancia total, tiempo estimado, inicio y final, desnivel de subida y desnivel de bajada, cartografía IGN 1:25000); una breve descripción de la ruta con los diferentes hitos o vistas del recorrido; cuadro de valoraciones para medir la dificultad MIDE (Medio, Itinerario, Desplazamiento y Esfuerzo); perfil del sendero (gráfica en la que señala las distintas alturas del recorrido); plano del recorrido con las curvas de nivel y la señalización del sendero y, finalmente, un apartado de descargas (descarga de TRACK GPS para el sendero -3 formatos-: DXF, SHP, KLM y descarga de la ficha con los datos anteriores<sup>25</sup>). Con la descripción, el perfil y el plano del sendero, y con las publicaciones de la propia Consejería, el profesor puede preparar los contenidos de estas salidas al campo, para que realmente sean momentos de un aprendizaje fecundo.

Los datos técnicos y el apartado MIDE pueden ser útiles porque facilitan criterios para programar la salida de los distintos niveles escolares en función de su dificultad, longitud, tiempo, desniveles, etc. Hemos calculado el nivel de dificultad de los 24 senderos, según el método de información de excursiones MIDE. Vemos que, en general, los senderos de la región de Murcia tienen un nivel de dificultad bajo en todos los aspectos. El sector 1 (Parque Regional de Sierra Espuña) incluye los senderos con mayor dificultad, sobre todo

Tabla nº 1. Red de Senderos de la Región de Murcia. Sectores que están publicados en la web de la Consejería de Agricultura y Agua (2008)					
nº	nombre de sectores	nº senderos	Longitud (m.)	nº municipios	nombre de los municipios
1	PARQUE REGIONAL DE SIERRA ESPUÑA	11	81095	4	Alhama, Totana, Aledo, Mula
2	SIERRAS DEL VALLE DE RICOTE	6	65590	3	Ricote, Abarán, Blanca
3	ESPACIOS DEL MAR MENOR Y CALBLANQUE	7	32850	3	Cartagena, San Pedro del Pinatar, Torre Pacheco
	TOTAL	24	179535		
FUENTE: www.murcianatural.es (diciembre de 2013)					

en los aspectos de Medio y Esfuerzo. Los senderos más adecuados, por tanto, en este sector para los alumnos de Primaria serían el Sendero del Mirador del Corazón de Jesús, el Sendero Ricardo Codorniu y el Sendero de las Alquerías. En el sector 2 (Sierras del Valle de Ricote) dos serían los Senderos más apropiados para salidas de campo con escolares: el Sendero del Mirador de la Cruz y la Senda de los Forestales. El sector 3 (Espacios del Mar Menor y Calblanque) incluye los senderos de menor dificultad de los registrados hasta el momento, de los 7 solo uno presenta una dificultad mayor (Circular al Cabezo de la Fuente), el resto son asequibles para alumnos de E. Primaria.

Otro material que se facilita es la cartografía del sendero, realizada sobre la capa del mapa topográfico, adecuada para trabajar, fundamentalmente, con alumnos de Secundaria y, en función del ciclo y de los grupos, con alumnos de Primaria. Señala el norte geográfico y la escala del mapa. Aparecen bien señalizados los distintos signos convencionales: curvas de nivel, carreteras, masas de agua, núcleos de población, etc. Aporta, además, descripciones del paisaje que encontramos en torno al itinerario. Destaca elementos del paisaje tanto físicos (montañas, collados, ríos, ramblas, barrancos, dunas, vegetación, etc.) como humanos (terrazas de cultivos, infraestructuras para conducción de agua, neveros, carreteras, casas con distintas funciones, etc.); señalando sus mutuas interrelaciones, por lo que pensamos que, completado por el profesor y conectado con los contenidos concretos del currículo, puede ser un aceptable material de apoyo para el profesor.

## 5. REFLEXIONES FINALES

Como acabamos de ver la administración regional de Murcia ha desarrollado a lo largo de las últimas tres décadas distintos proyectos sobre el patrimonio natural y cultural que pueden ayudar a ver y a pensar sobre el paisaje. Sólo uno de ellos ha nacido en y para el ámbito educativo (Aulas y Talleres de la Naturaleza), los otros proceden de la administración medioambiental (Parques Regionales y Red de Senderos). En algunos aspectos, los proyectos parecen solaparse y no estar finalizados. Las actuaciones anteriores podrían, además, encontrar una aplicación educativa en el marco del *Convenio europeo del Paisaje*. Éste otorga al paisaje un papel significativo en el bienestar de las personas, en la formación de las culturas locales y de la identidad europea. No hace un planteamiento conservador e inmovilista del paisaje, sino que anima a estar deseosos “*de participar activamente en el desarrollo de los paisajes*”<sup>26</sup>. En la Región de Murcia, la Dirección General de Territorio y Vivienda ha elaborado las Estrategias del paisaje para la Región de Murcia (2011). Este documento analiza, diagnostica y marca siete objetivos para “*crear un marco común de referencia que optimice las acciones a realizar, garantice la transversalidad, la asunción de responsabilidades por los distintos actores, la participación pública y el reconocimiento del derecho de la sociedad a disfrutar de paisajes de calidad*”. Uno de sus objetivos aborda precisamente la formación y educación, proponiendo distintas líneas de actuación y acciones para los niveles de Educación Primaria y Secundaria.

Aunque la participación de los centros escolares en algunos de los programas ha ido creciendo, con los datos que tenemos, en torno al 5,1% de los alumnos, se puede calificar de baja. Sería conveniente implicar más a los profesores en el diseño de estos programas y de los materiales, que resultan mejorables desde el punto de vista didáctico; o bien, en la adaptación previa de las sendas a su grupo de alumnos en concreto y de los materiales que le interesaría trabajar. Es oportuno recordar de nuevo al maestro: “El geógrafo, y el candidato a geógrafo, son viajeros... No son la clase de turistas que se dejan dirigir por guías impresas por las rutas de los grandes recorridos que conducen a las atracciones famosas, ni se alojan en los grandes hoteles. Cuando toman vacaciones, pueden pasar de largo por los lugares que se supone que uno debe conocer, o buscar caminos laterales y lugares desconocidos donde obtienen el sentimiento del descubrimiento personal. Disfrutan saliendo a caminar lejos de las carreteras, y les gusta acampar al final del día” (Sauer, 1956).

## NOTAS

<sup>1</sup> SAUER, Carl. “La educación de un geógrafo”. En: *52ª Reunión de la Asociación Norteamericana de Geógrafos*, Montreal, 1956.

<sup>2</sup> MARRÓN GAITE, María José. “El entorno como objeto de estudio y como recurso didáctico para la enseñanza de las Ciencias Sociales en la E.G.B. Una experiencia de trabajo para el estudio activo del entorno rural”. *Revista Didáctica Lengua y Literatura*. Universidad Complutense (Madrid), 2 (1990), págs. 161-170.

<sup>3</sup> GONZALEZ ORTIZ, José Luis. “Convergencia en la Europa de las regiones: el Espacio Europeo de Educación Superior y la cultura geográfica”. En: *Enseñar geografía: la cultura geográfica en la era de la globalización* (Coord.) María Jesús Marrón Gaité, María Dolores Rosado Llamas, Carmen Rueda Parras, 2008, págs. 9-58.

<sup>4</sup> SANCHEZ OGALLAR, Antonio. “El trabajo de campo y las excursiones”. En: MORENO JIMÉNEZ, Antonio y MARRÓN GAITE, María Jesús (Ed.). *Enseñar Geografía. De la teoría a la práctica*. Madrid: Editorial Síntesis, 1996, págs. 160-184.

<sup>5</sup> PLANS SANZ DE BREMOND, Pedro. *Orientaciones sobre didáctica de la Geografía*. Madrid: Editorial Magisterio español, 1970, págs. 2-32.

<sup>6</sup> GARCIA RUIZ, Antonio Luis y MARTÍNEZ LÓPEZ, José Mi-

guel. “Los itinerarios didácticos en la enseñanza de las Ciencias Sociales”. *Revista de Educación de la Universidad de Granada* (Granada), 2 (1988), págs. 107-114.

<sup>7</sup> GARCIA RUIZ, Antonio Luis. “Los itinerarios didácticos: una de las claves para la enseñanza y comprensión de la Geografía”. *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia* (Barcelona), 1 (1994), págs. 117-126.

<sup>8</sup> En el sentido expresado por la ecóloga Rachel Carson a lo largo de *El sentido del asombro*, Madrid: Editorial Encuentro, 2012.

<sup>9</sup> GARCIA RUIZ, Antonio Luis. “Los trabajos de campo: visitas de estudio e itinerarios didácticos”. *Didáctica de las Ciencias Sociales en la Educación Primaria*. (Sevilla), 1993, págs. 114-119.

<sup>10</sup> NAVARRO SEQUERO, Ana, PAEZ BLÁZQUEZ, Manuel y MUÑOZ CORBALÁN, Andrés. “La Red de aulas y talleres en la Región de Murcia”. *Boletín Europarc* (Madrid), 23 (2007), págs. 31-35.

<sup>11</sup> Trabajaron los CPR (Centro de Profesores y Recursos) dependientes de la consejería, con el objetivo de involucrar activamente a los profesores en los programas educativos de las Aulas de la Naturaleza.

<sup>12</sup> Memoria de la Red de Aula y Talleres 2009-2010, págs. 27-28. Se trata de la última memoria publicada que hemos podido encontrar.

<sup>13</sup> Son un buen ejemplo las actividades propuestas por GREGORIO CONDÓN, Teresa. Cuadernos de Trabajo del Aula de la Naturaleza “Mar Menor” para *Educación Primaria*, Murcia: Consejería de Educación, 2003; o GRUPO MAR MENOR DE SOCIALES. *Mi Localidad*, Cartagena: CEP, 1990.

<sup>14</sup> Recogemos la reflexión de la Memoria, pág. 56: “En este apartado los datos recogidos valoran la adecuación de la ratio entre educador y alumnos, teniendo en cuenta que los grupos que recibimos tiene una media de 50 alumnos, y que el grupo se divide en 2 (25 alumnos por educador), la valoración realizada por los profesores es positiva en el total de encuestas (Bueno en el 64% y Aceptable en el 28%). Es evidente que cuanto más elevado sea el grupo de alumnos/as la calidad en el servicio se verá reducida, por tanto desde la central de reservas siempre se hace especial hincapié en comunicar a los responsables de grupo en no superar el número de máximo establecido de acogida, incluso en los casos de existir una demanda elevada se ruega realizar la visita en distintas jornadas. En conclusión se puede afirmar que siempre se antepone la calidad del servicio a la cantidad del mismo. Desde que entrara en funcionamiento la Red de Aulas son muchos los profesores que han comprobado que es preferible realizar la salida con un grupo donde la ratio sea asequible. A su vez, la adecuación o no de la ratio también dependerá, en muchos casos, de la implicación de

los profesores en la actividad (colaboración en el control del grupo y acompañamiento en el desarrollo de las actividades), así como de las características intrínsecas de cada grupo de alumnos en sí”.

<sup>15</sup> A partir de ahora, utilizaremos las siglas P.R. para referirnos a los Parques Regionales.

<sup>16</sup> En estos cuatro parques regionales se sitúan tres Talleres y un Aula de la Naturaleza.

<sup>17</sup> Información tomada en la web de la Dirección General de Patrimonio Natural y Biodiversidad, Consejería de Agricultura y Agua de la Región de Murcia el día 17/12/2013. <http://www.murcianatural.carm.es>.

<sup>18</sup> De los dos primeros consultamos la Memoria de Gestión (para la Sierra del Carche, 2009) o la Memoria del Programa de Información (para la Sierra de la Pila, 2009). Del P.R. Cabo Cope-Puntas de Calnegre no hay publicadas actuaciones relevantes, choca que la administración regional haya hecho bien poco por dar a conocer los valores medioambientales de este espacio litoral.

<sup>19</sup> Los datos corresponden a un solo año, 2013, salvo en el caso de la Sierra de la Pila que son de 2009.

<sup>20</sup> También hay grupos de mayores o de personas con algún tipo de discapacidad física o mental que acuden a dichos itinerarios, son los menos.

<sup>21</sup> Respecto a la ratio participante/guía: “está por debajo del recomendado por el Sistema de Q de Calidad Turística, que es de 50, pero sí es mucho mayor del número recomendado de participantes por guía para el correcto desarrollo de la actividad, que es de 25-30 por itinerario” (Memoria P.R. Calblanque, 47). Si comparamos con los alumnos que participaban en las Aulas y Talleres de la Naturaleza, vemos que desciende el número total y aumenta la ratio participante/guía.

<sup>22</sup> El nº de alumnos era: 278.955. Datos tomados de las estadísticas de alumnos matriculados en el curso 2011/2012, publicados en la web del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (<http://www.mecd.gob.es>).

<sup>23</sup> Se puede consultar los folletos editados en la web <http://www.murcianatural.carm.es>.

<sup>24</sup> En la web: <http://www.murcianatural.carm.es/senderos/>

<sup>25</sup> Se puede trabajar en pizarra digital, y se puede imprimir, lo que facilita que los alumnos puedan llevarla a la excursión para hacer ejercicios de orientación, tomar notas, etc. También se pueden descargar otros formatos a los móviles para trabajar la orientación con los alumnos más mayores.

<sup>26</sup> Convenio Europeo del Paisaje. Suscrito en Florencia, 20/10/2000, ratificado en España el 6/11/2007.

# A LA ÉTICA DEL PAISAJE POR EL PATRIMONIO Y LA EDUCACIÓN

ÁNGEL LICERAS RUIZ

Universidad de Granada

## 1. LOS CAMBIOS EN EL PAISAJE

El paisaje es una entidad dinámica, en continua evolución. En sus transformaciones el factor humano juega un papel muy decisivo en los últimos tiempos, con actuaciones cada vez menos respetuosas que suponen la pérdida de valores (sociales, bióticos, ambientales) y la configuración de paisajes mediocres, homogeneizados y trivializados. En muchos otros casos, simple y llanamente lo que se produce es una “destrucción” del paisaje.

Los cambios son inherentes a todo paisaje, pero la progresiva degradación de los ecosistemas naturales y la pérdida de identidad de los paisajes culturales ha hecho que en las sociedades desarrolladas despierte cada vez más una sensibilidad por el medio ambiente, por su protección y conservación.

La consideración del paisaje como algo más que un recurso, como una entidad de enorme valor patrimonial, como factor de identidad y de cohesión territorial y social, lo convierten en un elemento especialmente relevante como para velar por su sostenibilidad, para actuar sobre él sin destruirlo.

Valorar y proteger los paisajes emblemáticos es algo que las sociedades occidentales hacen desde por lo menos un siglo. Pero no es ese el mismo interés y la misma práctica que se tiene con los paisajes cotidianos. Y, como señala Sgard<sup>1</sup>, todo el mundo tiene derecho a reclamar un paisaje cotidiano que proporcione bienestar y satisfacción.

El Convenio Europeo del Paisaje (CEP) (2000) declara que es necesario «establecer procedimientos para la participación del público, las autoridades locales y regionales y otras partes interesadas en la formulación

y aplicación de las políticas en materia de paisaje». La protección del paisaje es, pues, un derecho y una responsabilidad común, que a todos incumbe y a todos atañen las decisiones que sobre él se toman. Ese es el reto: ser capaces de integrar la participación pública como herramienta para la implicación y corresponsabilidad de la sociedad en el uso, la gestión y la planificación del paisaje.

Esa necesaria participación hay que fomentarla desde la formación ciudadana; desde la educación que sirva para impulsar la «conciencia de paisaje», que capacite a los individuos para disfrutarlo y salvaguardar sus valores. “La ética del paisaje es una cuestión política, pero también educativa”, nos recuerda Sgard<sup>2</sup>. Estos argumentos hacen que, sin duda, la ética del paisaje sea un tema candente hoy día.

## 2. A LA ÉTICA POR LA ESTÉTICA

A la ética por la estética es una proposición que denota la voluntad de encontrar una vinculación entre los valores del paisaje y la necesidad de preservarlos. La dimensión estética del mundo va unida a su dimensión moral. La idea de la belleza ligada al bien arranca con Platón, es continuada por otros muchos filósofos como Kant o Wittgenstein tratando de establecer conexiones entre ética y estética, y desarrollada, a su vez, por diversos autores en relación con el paisaje<sup>3</sup>, siendo la belleza (estética) el factor que infunde ese aprecio y respeto (ética) que impulsa a su conservación.

La cuestión ética referida al paisaje es tema de interés desde el campo de la filosofía, la política, las ciencias medioambientales o de disciplinas técnicas como la arquitectura, el paisajismo, etc., pero la

geografía (ciencia de síntesis) es la que lo aborda en busca de comprender y explicar la relación entre la gente y su territorio.

Tratar la estética y la ética del paisaje es una cuestión especialmente delicada y compleja al centrarse sobre un objeto, el paisaje, entre material e ideal, entre cotidiano y extraordinario, entre individual y colectivo... Un primer punto a clarificar es, pues, el sentido de los términos estética y ética referidos al paisaje.

## 2.1. Qué estética y qué ética

Hoy día resulta difícil la consideración estética del paisaje basada en la mera exaltación de su belleza, porque:

- Se han perdido (destruido) muchos paisajes bellos. Vivimos en la edad del irrespeto que abarca muchos aspectos y dimensiones, y también la del paisaje.

- La noción de belleza del paisaje está adulterada por la estandarización y banalización de la belleza de muchos de ellos.

- Los paisajes estéticamente bellos se reducen, en muchos casos, a lugares que sólo son asequibles a unos pocos.

- La belleza es una realidad limitada. Hay muchos paisajes que no pueden valorarse en torno a los estrictos cánones de la belleza estética y que, sin embargo, poseen cualidades y calidades merecedoras de reconocimiento (el paisaje cotidiano como expresión de patrimonio), pero no se sabe ver, reconocer ni valorar...

- Se contraponen la estética y la ética distante del turista, del espectador que ve el sitio, el país; frente a la estética y la ética del paisano que ve el lugar, el espacio geográfico, el paisaje, en el que las percepciones visuales están cargadas de sentimientos y emociones. Hay otras dimensiones de la belleza como manifestación espiritual. Inspirándonos en la sensibilidad romántica y compartiendo muchos de los valores de su universo moral y ético, pero traspasándola, nos acogemos a una estética del paisaje fruto no meramente del

arrobamiento, sino una estética en donde la percepción visual es un componente más de las múltiples, variadas y ricas relaciones que un individuo puede establecer con el paisaje. Una estética paisajística subjetiva y sentida es la opción perseguida, porque, en última instancia, no son las normas y preceptos los que hacen cuidar el paisaje, porque la belleza no está en el paisaje, sino en el ojo de quien lo mira.

¿Cómo podemos inducir unos reconocimientos, disfrutes, comprensiones y valoraciones de los paisajes, tales que susciten el aprecio social y el compromiso ético con los mismos? La respuesta puede surgir del fomento del interés por los lugares de la vida cotidiana, la belleza de todos los días, lejos de lo sublime y lo pintoresco.

Se trata no tanto de aportar una legislación con elaboraciones normativas o prescriptivas centrada sobre lugares reconocidos y prestigiados para hacerlos respetar, sino de construir y negociar una ética para el uso del paisaje cotidiano; de una concepción de la ética del paisaje que busque orientar la acción individual y proponer marcos de consenso colectivo; “una ética de la responsabilidad que nos exige reconocer los derechos de la naturaleza y de las generaciones futuras”<sup>4</sup>.

Es evidente que la ética del paisaje guarda un sentido de preservación, pero ni los paisajes extraordinarios ni los ordinarios pueden ser fijados a través de unas medidas de protección que supongan en realidad una “museificación” de los mismos. Especialmente los paisajes cotidianos no pueden considerarse como un campo de conservación del mismo tipo que un monumento histórico.

Las razones para huir de ese riesgo de museificación son diversas: el paisaje está en evolución, tanto en su dinámica material como a los ojos de los individuos; también los sistemas de valores, los modelos y referencias están en constante cambio; hoy alabamos muchas construcciones de la modernidad del siglo pasado que en su momento se condenaban, y no está claro cuáles serán los gustos o el estilo de vida preferido por nuestros descendientes. El arte estriba en saber combinar herencia y creación, en la libertad de los sujetos para la invención, interpretación y valoración de sus paisajes y no únicamente de los espacios

museificados a venerar. Una ética del paisaje debería darnos criterios para transformar responsablemente los paisajes que forman nuestra identidad colectiva.

### 3. A POR LA ÉTICA DEL PAISAJE

Una sociedad conocedora y consciente es la primera etapa en una postura de defensa, protección y recuperación ambiental de los paisajes. Para ello la educación es una herramienta primordial. Es cierto que este planteamiento puede plantear ciertas dificultades desde el punto de vista disciplinar y didáctico que el profesorado debe reflexionar y planificar. Un enfoque educativo basado en la comprensión de las múltiples y diversas relaciones que se establecen entre la sociedad y el medio natural y cultural exige un enfoque a la vez significativo y motivador del estudio del paisaje: la afectividad, la cercanía, el reconocimiento de sus valores podrían ser los referentes donde anclar esos requisitos.

#### 3.1. A la ética por la afectividad. ¿Cómo forjar vínculos entre paisaje y sujeto a través de la exploración de la afectividad?

Geografía, paisaje y afectividad son referentes de largo recorrido en la historia de esta disciplina. Vidal de la Blache, en su obra *Tableau de la Géographie de la France*<sup>5</sup>, expone que la experiencia sensorial o primaria de los paisajes es un factor que potencia la interiorización de la interpretación paisajística, que puede tener y transmitir al observador e intérprete referentes éticos y políticos, y ser capaz de incidir en la formación de actitudes y comportamientos<sup>6</sup>.

La tradición geográfica anglosajona, con las *Emotional Geographies*<sup>7</sup>, geografías emocionales o de los “espacios afectivos”, también ha abordado el estudio de las relaciones entre las emociones y los lugares.

La corriente geográfica humanística se interesa, asimismo, por desvelar la naturaleza de las experiencias humanas en el espacio, tomando en consideración los factores culturales, sociales y personales, la experiencia cotidiana del espacio, y acogiendo dimensiones tan esenciales como los sentimientos, la ética y la estética<sup>8</sup>.

En la actualidad hay movimientos de pensamiento geográfico que retoman el interés por las dimensiones afectivas de la experiencia paisajística. Un resurgir de las geografías emocionales atraídas por las relaciones afectivas y emotivas que la gente establece con sus lugares, con sus paisajes.

Esta dimensión emotiva del paisaje, donde la experiencia cognitiva es inseparable de la emoción, resulta un factor de gran utilidad para determinar las preferencias paisajísticas e incitar a la acción social sobre el mismo, para protegerlo con mayor compromiso.

*“Quien sabe emocionarse frente al espectáculo del mundo, quien se exalta al ver la impronta humana dentro de la naturaleza, quien siente los ritmos de ésta y los ritmos de lo humano, es aquel que, por encima del resto, sabe encontrar las claves justas para proyectar y construir en el respeto de lo existente y en la prospectiva de crear nuevos y mejores futuros”<sup>9</sup>.*

#### 3.2. A la ética por el reconocimiento del patrimonio

El paisaje es un hecho objetivo (“el territorio”) y también subjetivo (“tal como es percibido”). Esta doble dimensión apela a la realidad que nos rodea, pero también a la valoración y los sentimientos que tenemos sobre ella, y, sin duda, los de memoria (patrimonio) e identidad son de los más relevantes.

El referente patrimonial es una de las importantes dimensiones del paisaje. El paisaje es un valor colectivo, un bien común, de modo que cuando miramos un paisaje, estamos contemplando sociedad<sup>10</sup>. Es la consideración del paisaje como producto social; como un bien resultado de la interacción entre la población y el medio a lo largo del tiempo; como proyección de una sociedad en un territorio determinado (paisaje cultural). Conocer un paisaje significa, pues, algo más que conocer una porción de territorio, conlleva también entender a los hombres, a los grupos sociales, a los pueblos que lo han habitado y lo habitan.

Al sentimiento del paisaje desde su consideración como patrimonio. El conocimiento y reconocimiento del paisaje como patrimonio, como

cosa propia, como herencia que nos identifica, puede comportar un factor de desarrollo de sentimientos de valoración, disfrute y defensa del paisaje. A la ética del paisaje por su reconocimiento patrimonial.

### 3.2.1. Patrimonio de proximidad

*“Hoy día la concepción de paisaje ha conquistado lo ordinario, lo mundano, lo cotidiano”<sup>11</sup>.*

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

Es evidente que los paisajes cotidianos muchas veces no son los más relevantes exponentes de valores estéticos. Ahora bien, más allá de su valor estético muchos de los elementos de los paisajes cotidianos conforman componentes irremplazables del patrimonio material e inmaterial. Es decir, también los paisajes ordinarios, cotidianos, los paisajes individuales, de la experiencia, de los recuerdos tienen, en su escala, un fuerte componente patrimonial.

Con frecuencia se produce un desfase entre el patrimonio «oficial» y el patrimonio local<sup>12</sup>, lo que supone una desafortunada pérdida. Principalmente porque el patrimonio local aviva las memorias familiares, los sentimientos de identidad. De ahí la importancia de hacer hincapié en el patrimonio de

proximidad: traducir el reconocimiento de los paisajes patrimoniales cercanos y vivenciales en paisajes afectivos.

La intención de centrar la atención en estos espacios de proximidad es la de provocar experiencias individuales de inmersión sensorial en paisajes concretos y significativos que subrayen los vínculos afectivos y los compromisos éticos de la sociedad con sus/los paisajes<sup>13</sup>.

### 3.3. Paisaje e identidad

El paisaje tiene también un papel fundamental en el proceso de creación de identidades territoriales. Las personas se sienten parte de un paisaje. Este reconocimiento del valor del paisaje como reflejo de las señas de identidad de los habitantes que lo han conformado y lo habitan supone un factor de preservación frente a unos procesos de globalización y de creciente homogeneización que ponen en peligro esos sentimientos de identidad<sup>14</sup>. Un argumento más para la necesaria ampliación de la noción de patrimonio a los “paisajes cotidianos”.

Las ideas de patrimonio, de identidad, reivindican la importancia de los componentes afectivos de la consideración geográfica del paisaje (2012)<sup>15</sup> como un bien común de gran importancia que hay que conocer y saber disfrutar, respetar y proteger. La ética del paisaje debería darnos criterios para transformar responsablemente los paisajes que forman nuestra identidad colectiva<sup>16</sup>.

Conocer los valores colectivos atribuidos al espacio vivido, su ordenación y las formas resultantes es un acertado procedimiento para interpretarlos como elementos o señas de identidad, dice Zoido Naranjo<sup>17</sup>. Lo que significa educar para que se entiendan no sólo sus hechos sino también sus símbolos, se conozcan los potenciales de mejora de estos espacios de la vida cotidiana y se fomente la preocupación por su conservación.

En las edades tempranas de los individuos, esas señas de identidad y pertenencia son más fáciles de crear y reconocer en los ámbitos espaciales cercanos

donde discurren sus experiencias. Una razón más de la conveniencia de insertar la educación a partir de los paisajes afectivos, de “nuestros paisajes”, de los paisajes de los individuos.

### 3.4. Paisaje y educación

No se ama lo que no se conoce. Lo valoro porque lo aprecio, y una premisa del aprecio es el conocimiento. En el proceso de apreciación estética del paisaje, lo que se sabe (la información visual sobre el paisaje) condiciona y cuestiona lo que se experimenta (la propia vivencia del paisaje)<sup>18</sup>. Valoración por el sentimiento y el conocimiento. Es fundamental, pues, educar para conocer, reflexionar, comprender, valorar y proteger no sólo los paisajes “sublimales” y excelsos, también, y en especial, los más cercanos y vivenciales. Buscando compromiso y respeto por “todos los paisajes”, como nos reclama el CEP, a partir de su descubrimiento.

La metáfora del paisaje como teatro que propone Turri<sup>19</sup> sostiene que el hombre y la sociedad se comportan frente al territorio en el que viven de un modo doble: como actores que transforman, en sentido ecológico, el marco de vida, grabando en él los testimonios de sus propias acciones (patrimonio), y como espectadores que saben mirar y comprender el sentido de su operar en el territorio. Estos dos ámbitos no están desconectados, sino que existe un estrecho vínculo entre mirada paisajística y transformación de su espacio vivido o marco vital. En especial esta segunda faceta se amplía y se enriquece no sólo con la experiencia, también con el aprendizaje que lleva al conocimiento. He ahí la importancia de la educación: para la formación y para la acción; educar la mirada para fomentar la actuación en orden a la ética.

La educación en paisaje puede considerarse como “la transmisión significativa de conocimientos y la generación de actitudes positivas hacia el paisaje y sus valores”<sup>20</sup>. Valores de signo muy diverso: estéticos, ecológicos y naturales, productivos, históricos, sociales, simbólicos y de identidad, valores religiosos y espirituales, valores perceptivos relativos a los sentimientos, emociones, etc., que con su reconocimiento pueden resultar referentes para la adquisición de una actitud de mayor responsabilidad

con respecto a los efectos de las formas de actuar, propias y del ser humano en general, sobre el territorio<sup>21</sup>.

#### 3.4.1. Valor formativo del estudio del paisaje

*«Hoy tiene gran actualidad todo lo concerniente a la consideración del paisaje como libro abierto donde escolares, investigadores y público en general puedan leer despacio su propia historia y el riquísimo entramado de relaciones entre el mundo físico y el hombre. Descubrir sobre el terreno la génesis de esas piezas que conforman un mosaico paisajístico, las fuerzas naturales que a lo largo del tiempo geológico concentraron su actividad en el mismo, las decisiones y acciones de los grupos humanos, es un ejercicio enormemente enriquecedor»<sup>22</sup>.*

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

*«Entender el paisaje es abrirse a un mundo de significados, de valores y cualidades, de muy variada índole, cuya comprensión ayuda sustancialmente a mejorar la educación del hombre. El contacto con el paisaje permite educar la inteligencia y, al tiempo, la sensibilidad y la imaginación; ayuda a incrementar y afinar simultáneamente, sin disociaciones inconvenientes, las capacidades intelectuales, éticas y estéticas de la persona»<sup>23</sup>.*

En el ámbito de la Educación Formal el paisaje siempre ha sido un objeto de estudio preferente de la ciencia geográfica, aunque no es un tema exclusivo de ella, y puede ser considerado como punto de encuentro y conexión entre diferentes disciplinas (geografía, historia, ciencias naturales, economía, plástica, estética, literatura...). Lo cual, aunque podría suponer el escollo de una cierta “imprecisión curricular”, sin embargo puede convertirse en una ventaja: diversas miradas del paisaje conjugadas bajo un mismo enfoque interdisciplinar<sup>24</sup>.

Ese carácter integrador del paisaje hace de su estudio un notable recurso educativo, enriqueciendo a los alumnos con contenidos que corresponden a diversas ciencias y adiestrándoles también en la resolución de problemas en los que intervienen múltiples variables y relaciones medioambientales, culturales y sociales. Como práctica docente, el estudio del paisaje es posible incluirlo en cualquier nivel de enseñanza<sup>25</sup>, porque reúne las características y condiciones recomendables para erigirse en objeto de aprendizaje preferencial en las etapas iniciales de la formación de los individuos, y poder adecuarse al desarrollo progresivo de las capacidades cognitivas de los sujetos.

En la actualidad, desde la Educación Infantil, pasando por la Educación Primaria hasta la etapa de la Educación Secundaria y el Bachillerato, distintos bloques temáticos de sus currículos tienen en el estudio del paisaje un referente principal sobre el que tratar contenidos, procedimientos y desarrollar un amplio abanico de competencias.

### **3.4.2. Planteamiento didáctico para enseñar el paisaje**

Consecuente con las premisas expuestas en este trabajo, una propuesta didáctica para el estudio del paisaje podría ser aquella que lo considera como un conjunto espacial que recoge y plasma una diversa y rica gama de aspectos que pueden abordarse desde una triple perspectiva: el paisaje como ciencia; el paisaje como cultura, y el paisaje como sentimiento<sup>26</sup>.

Un planteamiento didáctico idóneo para la enseñanza del paisaje debiera partir de objetivos y contextos educativos motivadores; explorar y adoptar secuencias que pueden adaptarse al desarrollo psicoevolutivo de los estudiantes y que propicien aprendizajes significativos; planificar tareas de observación-clasificación-investigación-conocimiento-acción; acoger estrategias metodológicas que permitan el desarrollo de la curiosidad y el espíritu de indagación; fomentar valores y desarrollar la capacidad crítica y ética de los alumnos que despierten la responsabilidad y el compromiso con su medio.

Las actividades didácticas a promover pueden tener un carácter muy variado, estimulante y divertido, e incluir prácticas como:

- La fotografía con diversidad de ángulos de visión. Fotografías personales y/o familiares para comparar esos documentos con imágenes diacrónicas, contrastar la evolución de unos paisajes, describir las dinámicas recientes y aportar elementos explicativos.

- Exposiciones y debates en los que analizar y contrastar un hecho geográfico sobre el paisaje ligado a la noción de desarrollo sostenible.

- Salidas sobre el terreno en las que desarrollar las habilidades para la observación y la lectura del paisaje siguiendo un proceso de aprendizaje progresivo desde los niveles iniciales del sistema educativo como estrategia para ajustar las percepciones y la capacidad de los chicos y chicas para abordar observaciones sistemáticas y analíticas a partir de las realidades concretas que estén a su alcance, aprovechando la curiosidad y el interés que muestran por los aspectos de su medio próximo. Ya en la Educación Secundaria y el Bachillerato el estudio del paisaje puede realizarse de forma más rigurosa al haber alcanzado los alumnos el desarrollo de las capacidades cognitivas necesarias para abordar con aprovechamiento las distintas fases que requiere una observación más completa y compleja<sup>27</sup>.

A pesar de contar con la experiencia y la tradición que el excursionismo y las actividades de observación directa del paisaje tuvo en el krausismo y en la práctica educativa de la Institución Libre de Enseñanza, hoy día estas actividades no son de uso frecuente en el ámbito académico ni surten los mejores efectos potenciales de tales prácticas. Sin embargo, los itinerarios didácticos, elegidos y preparados adecuadamente, resultan un recurso fundamental para conocer los paisajes, facilitando que el alumnado desarrolle una visión creativa, interdisciplinar e integradora capaz de abarcar la cantidad de factores y procesos que en ellos intervienen. En estas actividades se despliega la observación directa (preferentemente), se posibilita una mayor riqueza en las percepciones y se propicia la puesta en juego de las emociones.

La pertinencia de las experiencias previas del paisaje en relación con las posibilidades y honduras de

su lectura traen a colación, de nuevo, la oportunidad de acometer su práctica en el contexto de los paisajes cotidianos. Lectura de los paisajes cotidianos y descubrimiento del territorio próximo a través de los itinerarios didácticos durante los que desarrollar las capacidades para localizar, situarse en el espacio a diferentes escalas, describir, realizar croquis del paisaje... Con el objetivo de descubrir cómo viven sus espacios próximos, la visión de los alumnos sobre el estado de sus lugares cotidianos y sus propuestas y compromisos de conservación o mejora.

## NOTAS

- <sup>1</sup> SGARD, Anne. “Une “éthique du paysage” est-elle souhaitable?”. *Vertigo - la revue électronique en sciences de l'environnement*, Vol. 10, 1 (2010). Disponible en <http://vertigo.revues.org/9472>
- <sup>2</sup> Ibidem.
- <sup>3</sup> KESSLER, Mathieu. *El paisaje y su sombra*. Barcelona, Idea Books, 2000. y ZIMMER, J. *La dimensión ética de la estética del paisaje*, en J. NOGUÉ, José. *El paisaje en la cultura contemporánea*. Madrid: Biblioteca Nueva, 2008, págs. 27-44.
- <sup>4</sup> CORTINA, Albert. “La ética del paisaje”. *La Vanguardia*, 17/10/2010. Disponible en [http://www.uned.es/culturpaisgrupo/images/Cortina%20y%20Albert\\_Cuidemos%20el%20territorio.pdf](http://www.uned.es/culturpaisgrupo/images/Cortina%20y%20Albert_Cuidemos%20el%20territorio.pdf).
- <sup>5</sup> VIDAL DE LA BLACHE, Paul. *Le Tableau de géographie de la France*. 1903.
- <sup>6</sup> CABALLERO, J. V. *La descripción e interpretación del paisaje en Paul Vidal de la Blache. La hermenéutica del Tableau de la Géographie de la France*. Sevilla: Centro de Estudios Paisaje y territorio, 2013.
- <sup>7</sup> BONDI, Liz; SMITH, Mick y DAVIDSON, Joyce. *Emotional Geographies*. Leicester: Ashgate Publishing Group, 2005.
- <sup>8</sup> RODRÍGUEZ LESTEGAZ, Francisco. “Viejas y nuevas geografías, viejas y nuevas propuestas didácticas. El fin de los exclusivismos”. *Boletín de la A.G.E.*, 29 (2000), págs. 93-108.
- <sup>9</sup> TURRI, Eugenio. *Il paesaggio come teatro*. Padua: Marsilio, 1998.
- <sup>10</sup> ECHAVARREN, José Manuel. “Conceptos para una sociología del paisaje”. *Papers*, 95/4 (2010), págs. 1107-1128.
- <sup>11</sup> SGARD, Anne. “Une “éthique..” Op. cit.
- <sup>12</sup> MUSSET, Alain. “Memorias íntimas y espacio social: el pueblo de Peyruis (Francia) a mediados del siglo XX. EMPIRIA”. *Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, 27 (2014), págs. 137-156.
- <sup>13</sup> OJEDA, Juan Francisco. “Lectura transdisciplinar de paisajes cotidianos, hacia una valoración patrimonial. Método de aproximación”. *Revista INVI*, Facultad de Arquitectura y Urbanismo. Universidad de Chile, Vol 28, 78 (2013). Disponible en <http://www.revistainvi.uchile.cl/index.php/INVI/article/view/803/1095>.
- <sup>14</sup> NOGUÉ, Joan. “Paisaje, identidad y globalización”. *Fabrikart*, 7 (2007), págs. 136-145.
- <sup>15</sup> PUENTE, P. “El valor emocional de la experiencia paisajística. Querencias y paisajes afectivos”. *Cuadernos geográficos*, 51 (2012). Disponible en <http://revistaseug.ugr.es/index.php/cuadgeo>
- <sup>16</sup> CORTINA, Albert. “La ética..” Op. cit.
- <sup>17</sup> ZOIDO, Florencio. “El paisaje un concepto útil para relacionar estética, ética y política”. *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, Vol. XVI, 407 (2012). Disponible en <http://www.ub.edu/geocrit/sn/sn-407.htm>
- <sup>18</sup> NOGUÉ, Joan. “Paisaje y comunicación: el resurgir de las geografías emocionales”. En T. LUNA e I. VALVERDE. *Teoría y paisaje: reflexiones desde miradas interdisciplinarias*. Olot: Observatorio del Paisaje de Cataluña, 2011.
- <sup>19</sup> TURRI, Eugenio. “Il paesaggio come...” Op. cit.
- <sup>20</sup> BUSQUETS, Jaume. “La educación en paisaje: una oportunidad para la escuela”. *ÍBER, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 65 (2010), págs. 7-16.
- <sup>21</sup> CASTIGLIONI, Benedetta. “La experiencia educativa en el paisaje. El proyecto 3KCL”. *ÍBER, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 65 (2010), págs. 44-55.
- <sup>22</sup> SANCHO COMINS, José. “El paisaje, huella y documento de la vida humana”. *Atlántida*, 5 (1991), págs. 100-103.
- <sup>23</sup> ORTEGA CANTERO, Nicolás. “La visión del paisaje de Francisco Giner de los Ríos”. *Boletín de la Biblioteca del Ateneo*, Segunda Época, Año IV, 13 (2003), págs. 21-30.

<sup>24</sup> GARCÍA DE LA VEGA, Alfonso. “El Paisaje: un desafío curricular y didáctico”. *Revista Didácticas Específicas*, 4 (2011), págs. 1-19.

<sup>25</sup> GÓMEZ ORTIZ, Ángel. “Reflexiones acerca del contenido paisaje en los currícula de la enseñanza obligatoria”. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16 (1993), págs. 231- 240.

<sup>26</sup> LICERAS, Ángel. *El paisaje: ciencia, cultura y sentimiento*. Granada: Grupo Editorial Universitario, 2013. y LICERAS, Ángel. “Didáctica del paisaje”. *ÍBER, Didáctica de Las Ciencias Sociales*, 74 (2013), págs. 85-93.

<sup>27</sup> LICERAS, Ángel. *Observar e interpretar el paisaje. Estrategias didácticas*. Granada: Grupo Editorial Universitario, 2005.

# ENSEÑAR A VALORAR EL PATRIMONIO CULTURAL. LA EXPERIENCIA EN LA UNIVERSIDAD DE GUAYAQUIL, ECUADOR

**JULIA REY PÉREZ**

**Universidad de Cuenca. República del Ecuador.**

## 1. INTRODUCCIÓN

El conocimiento del patrimonio es el primer paso para garantizar su preservación y la identidad por parte de una ciudadanía que lo usa diariamente. Únicamente cuando el patrimonio es reconocido por el colectivo, se produce la asignación de valores culturales y en consecuencia, la apropiación por parte del colectivo. Sin embargo, la velocidad de transformación de la sociedad actual pone en peligro la autenticidad y la integridad de este patrimonio, que en ocasiones, se encuentra totalmente olvidado o simplemente desconocido.

Un ejemplo es la ciudad de Guayaquil, situada en el oeste de la República del Ecuador, en la costa del pacífico. Las consultas a las fuentes históricas hablan de una ciudad costera y portuaria, con una vida social y económica muy activa, en la que el espacio público<sup>1</sup> ha desempeñado un papel esencial en el funcionamiento de la ciudad. Los acontecimientos naturales y antrópicos y el significativo crecimiento demográfico y urbano, han condicionado la evolución urbana de la ciudad de Guayaquil desde su nacimiento como núcleo portuario, marítimo y comercial.

En primer lugar, Guayaquil fue arrasada casi por completo por un incendio a principios del siglo XX, y reconstruida con un urbanismo de rascacielos semejante al de Miami. El crecimiento explosivo de la urbe en los últimos 40 años, ha producido un desarrollo urbano en cierta manera desordenado y muy lejano de los parámetros de sostenibilidad que se propugnan desde organismos internacionales. Esto ha motivado que las últimas generaciones desconozcan la historia de su ciudad, al tiempo que crezcan educados en imitar las ciudades norteamericanas.

No obstante, la historia urbana de Guayaquil

todavía se mantiene en la trama de lo que fue su ciudad histórica, delimitada al norte por el Cerro de Santa Ana, al este por el río Guayas, al oeste por el Estero del Salado y al sur por el Barrio de Astilleros. Recorrer este fragmento de ciudad, transformado por los incendios, permite reconocer una trama en damero impuesta por las Leyes de Indias, algunas edificaciones de madera del siglo XIX, importantes construcciones del siglo XX, y sobre todo, unas condiciones paisajísticas realmente destacables debido a su vinculación y cercanía del río Guayas, que la convierten en una ciudad con un potencial patrimonial y paisajístico muy significativo.

Sin embargo, un análisis inicial de la zona centro junto a la respectiva visita de campo, deja al descubierto un par de problemas realmente importantes, por un lado, el abandono y deterioro en el que se encuentran la mayoría de los bienes declarados patrimonio nacional del país por el Instituto Nacional del Patrimonio Cultural (INPC), junto a otros bienes, no considerados patrimonios, pero igualmente portadores de valores urbanos, históricos, artísticos, espaciales. Y por el otro, la ausencia de espacios públicos en ese sector de la ciudad, y el alto grado de deterioro en el que se encuentran. Estas cuestiones hacen saltar la alarma del estado de conservación de lo que queda de paisaje histórico urbano de Guayaquil.

La importancia y la necesidad de los espacios públicos en una ciudad, no es únicamente una cuestión clave en el ámbito del desarrollo sostenible. La ausencia de espacios públicos, dificulta la posibilidad de reconocer un patrimonio urbano realmente significativo para la comprensión de la identidad urbana guayaquileña, al tiempo que obstaculiza que la ciudadanía se identifique con éste, y en consecuencia, que lo proteja.

Siendo conscientes de esta problemática a nivel urbano y con la finalidad de incorporar la mirada patrimonial en las materias de Diseño Urbano I<sup>2</sup> y Diseño Urbano II<sup>3</sup> en la Facultad de Arquitectura y Urbanismo (FAU) de la Universidad de Guayaquil (UG), se decidió poner en práctica una metodología de trabajo que, aplicada a los espacios públicos más representativos de la zona centro del conjunto urbano, permitiese identificar aquellos valores culturales que definiesen la identidad urbana de la ciudad.

Para la identificación de estos espacios públicos se contó con la colaboración del INPC del Ecuador, concretamente con la Sede Regional 5 de Guayaquil. La iniciativa de esta colaboración surge con el objetivo de elaborar el Proyecto “Inventario de los espacios públicos de la ciudad de Guayaquil”, en el que, a partir de los espacios públicos previamente identificados por los técnicos del INPC, los estudiantes se incorporan al proyecto para proceder a la compilación de las Fichas que componen el inventario.

Con esta ponencia se pretende mostrar las técnicas docentes y metodologías empleadas para enseñar a los alumnos de la FAU de la UG analizar dichos espacios, para en función de los valores patrimoniales identificados, elaboren una propuesta de intervención protagonizada por la valorización de su patrimonio urbano y de su paisaje.

## 2. OBJETO DE ESTUDIO: ESPACIOS PÚBLICOS DE LA CIUDAD DE GUAYAQUIL

El objeto de estudio con el que se va a trabajar durante el correspondiente semestre son los espacios públicos de la zona centro de Guayaquil, los cuales son:

- Ciudad Vieja: 1. Cerro Santa Ana, 2. Calle Numa Pompilio, 3. Fortín de la Planchada y alrededores, 4. Plaza Colón (antigua Plaza de Armas), 5. Escalinata de subida al cerro, 6. Hospital Luis Vernaza, 7. Mirador Ecuavisa. Corazón de Jesús y 8. Puerto de Santa Ana.

- Ciudad Nueva: 9. Parque del Seminario, 10. Plaza de San Francisco, 11. Zona de la Municipalidad,

- 12. Plaza de la Merced, 13. Plaza San Agustín, 14. Parque del Centenario, 15. Plaza Victoria y 16. Parque Juan Montalbo.

- Crecimiento siglo XX: 17. Parque Chile, 18. Parque España, 19. Parque de la Armada, 20. FAU de la Ciudadela Universitaria Salvador Allende, 21. Plaza Madre, 22. Parque Rodolfo Baquerizo, 23. Parque Forestal, 24. Barrio del Centenario y 25. Barrio del Astillero .

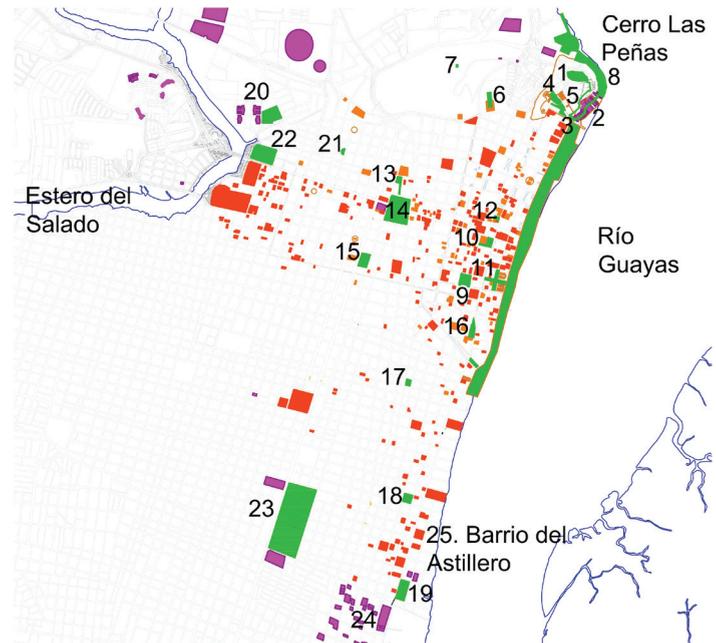


Fig. 1. Ubicación de los espacios públicos incorporados al Proyecto “Inventario de espacios públicos de la ciudad de Guayaquil”. Julia Rey Pérez, 2014.



Fig. 2. Leyenda. Julia Rey Pérez, 2014.

### 3. OBJETIVOS

El objetivo principal de la aplicación de esta metodología, es transmitir al estudiante la importancia del proceso analítico en un enclave patrimonial para identificar valores culturales, y así poder definir los criterios-prácticos que definen la futura propuesta de intervención. Por ese motivo, se ha valorado especialmente a lo largo del semestre, el proceso de trabajo (análisis y creación) por encima del resultado obtenido.

### 4. METODOLOGÍA

Esta metodología tiene como origen la experiencia previa desarrollada en el trabajo de PhD *Burle Marx y su intervención en el paisaje cultural de Copacabana. Documentación, análisis y protección de un patrimonio contemporáneo*<sup>4</sup>, elaborada por la autora de la comunicación. En este trabajo de investigación se pone en práctica una metodología enfocada a la documentación e intervención en un espacio público patrimonial. Únicamente el conocimiento exhaustivo de la intervención de Burle Marx permitirá extraer los valores patrimoniales y la significación cultural del bien, verificar la hipótesis de su consideración como un patrimonio contemporáneo y establecer las estrategias de intervención encaminadas a conservar la autenticidad del bien y combatir el abandono y el deterioro de este patrimonio emergente.

Partiendo de la base de que cada bien debe considerarse como un documento único y debe ser estudiado de manera individualizada, cada una de las fases de la metodología se ha adaptado a la particularidad del bien para así facilitar el alcance de los objetivos propuestos. La metodología se ha organizado en 4 fases: 1) conocimiento y análisis de la intervención, 2) diagnóstico e identificación de valores culturales, 3) propuesta de intervención y 4) presentación del proyecto .

Al mismo tiempo, esta metodología con la que los estudiantes han abordado el análisis y el estudio de cada uno de los enclaves públicos identificados, se apoya en la *Carta de Cracovia 2000, Principios para la conservación y restauración del patrimonio construido*<sup>5</sup> y en la metodología experimentada por el Departamento de Proyectos del Instituto Andaluz del Patrimonio Histórico<sup>6</sup> . Esta metodología de trabajo pone de manifiesto la importancia del proceso analítico en el proceso proyectual arquitectónico, por encima del resultado obtenido.

### 5. TRANSCURSO DEL SEMESTRE

En este apartado se va a explicar el proceso del trabajo del semestre en cada una de las materias, tanto en la de Diseño Urbano I impartida en el V semestre de la carrera, como en la de Diseño Urbano II, impartida en el VI semestre. En total se trabajó durante 11 semanas

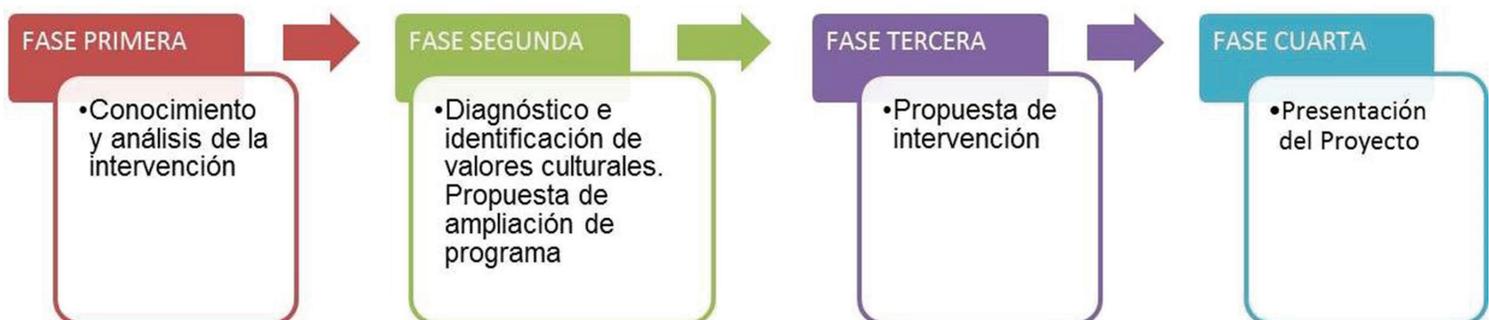


Fig. 3. Esquema metodológico. Julia Rey Pérez, 2014

(desde el 11/11/13 hasta el 07/02/14), estructurándose la metodología en 4 etapas de trabajo.

### **5.1. Etapa 1. Presentación de la materia y elaboración de análisis (11/11/13 al 01/12/13)**

En esta primera fase, se inicia la sesión de trabajo con la presentación de profesores y docentes. Cada uno de los docentes que van a trabajar en la asignatura hacen una presentación de su perfil profesional y académico, y posteriormente los estudiantes hacen lo mismo. El objetivo es tomar conciencia del contacto que cada alumno ha tenido con la cuestión patrimonial y asimismo conocer las inquietudes de cada uno en relación al desarrollo de la materia.

El siguiente paso consiste en una sesión teórica, en la que los docentes explican: 1) el objeto de estudio e intervención (el lugar), 2) el objetivo conceptual y práctico del taller, 3) la metodología de trabajo, 4) el Programa de usos, 5) el material de trabajo, 6) el calendario de trabajo, y 7) el proceso de evaluación. Debido a que los apartados 1 y 2 ya han sido expuestos en párrafos anteriores, se van a incorporar explicaciones del resto de apartados.

En relación al apartado 3) Metodología de trabajo, se incide en la importancia del proceso analítico para la identificación de valores. Por lo que la *Fase 1. Conocimiento y análisis de la intervención*, se divide en dos sub-fases, una primera denominada *Trabajo de Gabinete*, y una segunda denominada *Trabajo de Campo*. La primera sub-fase consiste en un recopilatorio de toda la bibliografía existente sobre cada espacio público para conocer su origen histórico y urbano, las características tipológicas y constructivas de la edificación que conforma el lugar, la existencia de material arqueológico, los usos por los que ha pasado la misma, que tipo de usuarios ha tenido desde su origen... En definitiva, recabar toda aquella información que permita conocer el enclave desde diversos puntos de vista.

Evidentemente, se debe ser consciente del tiempo que tienen los estudiantes en el semestre, por lo que la recopilación de información no puede ser muy extensa. Por este motivo se facilita a los estudiantes una planimetría general de la ciudad escala 1/50000

(Dwg), planimetría de la zona centro escala 1/5000 (dwg), un archivo fotográfico de imágenes históricas y contemporáneas y material científico de referencia para que los estudiantes realicen sus aproximaciones al lugar<sup>7</sup> y conozcan ejemplos de intervenciones urbanas en ámbitos patrimoniales<sup>8</sup>.

La segunda sub-fase del Trabajo de Campo consiste en desarrollar una serie de análisis del lugar que completen la información de las publicaciones y permita investigar acerca de todas las cuestiones que afecten a la espacialidad, ocupación y materialidad de la intervención. En este sentido, el observador no pasa por alto determinadas cuestiones ni determinados valores del lugar, si con anterioridad los ha estudiado en la bibliografía existente.

Para ayudar en los inicios, se propone a los estudiantes una batería de posibles análisis dirigidos a identificar los valores culturales que definen la autenticidad del lugar. Se habla de *Análisis espaciales, visuales y de recorridos*, en los que a través de plantas, alzados y secciones, se pueden estudiar las cualidades espaciales del lugar. Únicamente con un estudio de este tipo se podrán conocer las claves de la composición espacial y experimentar a través de los recorridos, desplazamientos y percepciones, los valores del lugar. Para transmitir el resultado de estos análisis, se considera indispensable la elaboración de plantas de la intervención donde se reflejen los recorridos establecidos por el peatón (tanto los actuales como los originales) y todo aquel material gráfico necesario que muestre las relaciones espaciales entre el individuo, la arquitectura de estos espacios públicos, la relación urbana del enclave con el resto de la ciudad histórica y de otros espacios públicos y las visuales que se establecen desde éstos.

También se propone un Estudio de la ocupación del lugar. Resulta interesante conocer las relaciones que se dan entre los individuos y la forma de apropiarse espacialmente del lugar. Es importante conocer qué tipo de usuarios utiliza el lugar y con qué frecuencia, igualmente es clave comprender que significa ese espacio para los habitantes de la ciudad histórica y en qué medida la población se identifica con este espacio público.

Por último se propone un estudio que defina el Estado de conservación de cada espacio público. Se considera clave ubicar gráficamente todas aquellas zonas o elementos de los enclaves que se encuentren deteriorados por el vandalismo, la falta de mantenimiento o el desarrollo de actuaciones que impiden el disfrute y la legibilidad del lugar. Se debe valorar el estado de conservación en que se encuentra el espacio público, en función de la gravedad de los daños empatados.

En el apartado 4) Programa de usos, se invita a los estudiantes –una vez realizados los análisis pertinentes- a proponer usos que contribuya a un mejor entendimiento del lugar. La singularidad que implica trabajar en los espacios públicos desde el ámbito patrimonial -en el que la participación ciudadana se considera clave-, propicia que sea el estudiante el que proponga el programa de necesidades para ese lugar en función del diagnóstico obtenido.

En el apartado 6) calendario de trabajo, se explica el contenido de cada una de las etapas en las que se estructura el semestre. La primera etapa –concentrada en 3 semanas-, se dedicada a la fase analítica, en la que habrá continuamente sesiones de correcciones. La segunda etapa –con duración de 3 semanas-, el trabajo en clase abordará la identificación de valores patrimoniales y el diagnóstico, para que en la tercera etapa, los grupos de trabajo se concentren en la elaboración de la propuesta de intervención. En estas últimas dos etapas se desarrollan igualmente correcciones por grupos y en conjunto, con la intención de comprobar cómo se desarrolla la metodología planteada. En la cuarta etapa se procede a la compilación de la ficha para el proyecto de Inventario.

Para finalizar, se explica el apartado 7) Proceso de evaluación, en el que se hace un especial hincapié en la importancia del proceso de trabajo analítico y la generación de ideas para la definición de la estrategia proyectual. Se valora principalmente el proceso analítico que conduce a la identificación de valores patrimoniales, la elaboración del diagnóstico y la correspondencia entre los valores identificados y la propuesta de proyecto. En este proceso de evaluación se destaca la importancia de la elaboración de un

argumento coherente por parte de cada grupo a la hora de justificar la propuesta de intervención. Asimismo se valora la presentación de la propuesta, incidiendo en la capacidad del grupo a la hora de explicar gráficamente el proceso analítico, conceptual y creativo experimentado para llegar a la definición de la propuesta de intervención.

Para poder realizar este seguimiento por parte de los docentes, cada profesor dispone de una ficha de Excel para, a lo largo del semestre, ir elaborando una memoria básica en la que apoyarse a la hora de valorar todas las cuestiones anteriormente mencionadas.

De manera general, se valoran las siguientes actitudes de los estudiantes: 1) Integración en el trabajo de grupos, 2) Participación activa en clase y claridad en las exposiciones colectivas de los trabajos de grupo, 3) Asunción de tareas para el progreso del colectivo, 4) Capacidad y constancia para desarrollar el trabajo teórico propuesto, 5) Adecuación del Proyecto al Lugar y al Programa, 6) Madurez lingüística de la Arquitectura propuesta, y 7) Grado de desarrollo del Proyecto.

Una vez desarrollada esta presentación del trabajo en el Taller, se hacen los grupos de trabajo por pareja entre los estudiantes de tal forma que en cada grupo haya siempre diversidad de perfiles entre estudiantes. De esta manera se propicia que el abordaje de la propuesta en cada uno de los grupos de trabajo tenga un carácter más abierto y una mirada analítica y conceptual más amplia.

Se les explica la necesidad de la visita al lugar y del trabajo de campo. La idea es no darles ninguna indicación a la hora de “reconocer” el lugar, para que cada grupo elabore su propia idea del espacio, y decida qué tipo de análisis son los más apropiados. Las reacciones son diversas, hay grupos que se centran en la búsqueda de las mejores visuales desde cada enclave, otros analizan la conexión de este espacio público con espacios cercanos, otros se centran en los inmuebles que conforman el espacio y otros se deciden por las cuestiones de accesibilidad. Asimismo se sugiere a los estudiantes la posibilidad de estudiar esos espacios a diferentes horas y distintos días de la semana, para, de esta manera, obtener nuevos datos del trabajo de campo.

Los primeros días prácticamente apenas se desarrollan correcciones, ya que los estudiantes necesitan un tiempo para empezar a trabajar en grupo e inicien las discusiones y la puesta en común de las reflexiones producidas tras las lecturas del Trabajo de Gabinete y los datos obtenidos de la primera visita. Finalmente, durante las 3 semanas que dura la etapa analítica, los estudiantes desarrollan los análisis espaciales, visuales y de recorridos, y el abordaje del Estado de conservación y de ocupación de cada espacio público.

### 5.2. Etapa 2. Identificación de valores patrimoniales y diagnóstico (01/12/13 al 22/12/13)

En las diferentes correcciones que se desarrollan en estas tres semanas la mayoría de los grupos identifican las mismas problemáticas en los espacios públicos de la ciudad. Se hace referencia al carácter conflictivo de estos lugares, en los que la insalubridad, la inseguridad, la inaccesibilidad peatonal, el hacinamiento, el desorden y la aparición de una determinada arquitectura contemporánea provocan un impacto visual importante, al tiempo que impide la lectura de

los valores patrimoniales de estos enclaves históricos.

Todos los grupos destacan la ocupación del espacio público ejercida por comerciantes ambulantes, al tiempo que denuncian la negación de estos espacios para la ciudad como consecuencia de la apropiación indiscriminada. Otra cuestión importante es la identificación de problemas urbanos que superan la escala de los propios espacios públicos, como es la desarticulación de éstos con el resto de espacios públicos de la ciudad .

También en casi todos los grupos se identifican valores patrimoniales parecidos, por lo que se manifiesta la capacidad crítica de los estudiantes para repensar el uso de estos espacios urbanos. La mayoría de los estudiantes destacan la importancia del valor histórico de dichos lugares como puntos de encuentros de la sociedad guayaquileña, del valor arquitectónico de las muchas de los inmuebles que configuran estos enclaves (tanto históricos, como modernos), del valor visual debido a las conexiones que muchos de estos espacios establecen con el río Guayas o con el barrio de Las Peñas, del valor urbano, debido a la ubicación de estos espacios en la trama en damero, del valor de



Fig. 4. Identificación de problemáticas por parte de los alumnos de cada asignatura. Julia Rey Pérez, 2014.

la diversidad social que se puede encontrar en estos lugares, ya que se produce una interesante mezcla de diversos grupos sociales, y del valor de la diversidad de uso, debido a que se trata de enclaves donde confluye el comercio, el turismo, el ciudadano y los fieles acuden a las iglesias que se ubican en muchos de estos espacios públicos .

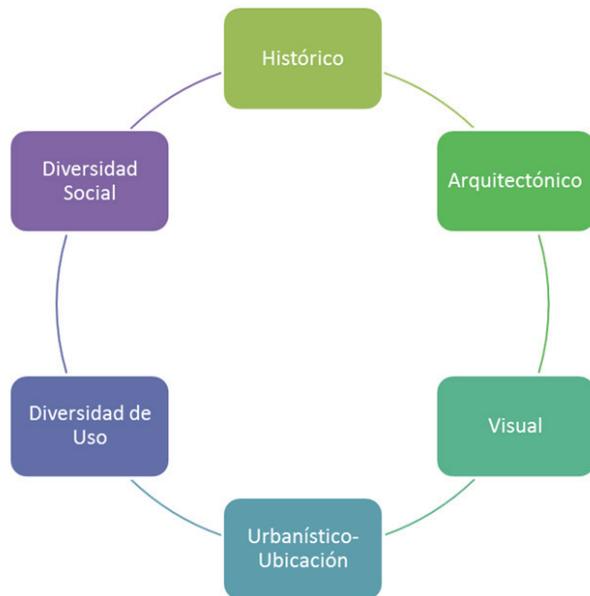


Fig. 5. Identificación de valores patrimoniales por parte de los alumnos de cada materia. Julia Rey Pérez, 2014.

Sin embargo, para salir del proceso de diagnóstico y del “atasco” mental y propiciar el salto proyectual, creativo y propositivo, se le pide a los estudiantes que identifiquen: 1) aquellos valores culturales claves que definen la autenticidad de cada espacio asignado, 2) una estrategia de proyecto que pueda ser explicada de forma explícita (con un croquis o esquema gráfico) y 3) un slogan que exprese la idea de su estrategia proyectual. Asimismo, como la dimensión de los problemas de cada espacio son muy amplios, se les sugiere que elijan una o dos cuestiones con las que le interesa trabajar, y que su propuesta vaya dirigida a solucionar esa problemática.

### 5.3. Etapa 3. Propuesta de intervención (06/01/2014 al 02/02/2014).

En estas 4 semanas las sesiones de trabajo están dirigidas a estudiar las ideas incipientes de cada grupo de trabajo, materializadas en esquemas gráficos y croquis. Para hacer más extensivo el trabajo en clase y poder conocer las propuestas de los compañeros, se plantean sesiones críticas conjuntas con todos los grupos. De esta forma, además de que todos los estudiantes puedan conocer los valores patrimoniales con los que van a trabajar cada grupo, la estrategia proyectual y el slogan, se fomenta el debate crítico.

Realmente en estas sesiones de trabajo empezaron a salir múltiples conceptos e ideas, realmente interesantes. Por parte de las docentes, en todo momento se les motiva para que no tengan prejuicios, y que barajen cual es el uso más adecuado de esos espacios públicos. Casi todos los grupos empiezan a pensar en un uso flexible del lugar, y de ahí surge la necesidad de reforzar la idea del mobiliario efímero o móvil. Otra cuestión, motivo de debate y reflexión en cada caso es la cuestión de la accesibilidad y peatonalización, aspecto realmente conflictivo en las ciudades latinoamericanas.

En estas últimas sesiones de correcciones se trabaja en el proceso de correspondencia entre los valores patrimoniales identificados en los espacios públicos con la propuesta de proyecto y con el diseño de los A1 que deben entregar en la fecha establecida. La coherencia del argumento proyectual es la protagonista de estas últimas sesiones de trabajo.

El día de la entrega se finaliza con una pequeña sesión crítica en la que se discuten algunos aspectos generales. Se vuelven a tratar temas polémicos como la carencia de los espacios verdes en la ciudad histórica, la necesidad de tratar el pavimento de dichos enclaves y de las propias calles, la posibilidad de crear miradores dirigidos hacia el Guayas, la eliminación de edificios existentes que dificultan el entendimiento de la arquitectura patrimonial, las discusiones planteadas en torno a la accesibilidad peatonal y el tráfico rodado... No obstante, se destaca la coherencia entre los análisis realizados y las propuestas de cada uno de los proyectos ubicados en enclaves con características patrimoniales tan singulares como los espacios públicos en la ciudad histórica de Guayaquil.

La sesión se cierra con un pequeño conversatorio en el que se les pregunta a los estudiantes que le ha parecido el Taller, y que cuestiones modificarían.

#### 5.4. Etapa 4. Compilación de la ficha del proyecto “Inventario de los espacios públicos de la ciudad de Guayaquil” (02/02/2014 al 07/02/2014)

La última semana del semestre los estudiantes, además de formalizar la entrega de los trabajos respectivos de cada asignatura, deben rellenar la Ficha de Inventario aportada por el INPC<sup>9</sup>. Como se ha comentado al inicio, cada grupo es responsable de un espacio público de la ciudad histórica, y parte de la información recogida durante el trabajo de campo, deben sintetizarla de forma crítica e incorporarla a la ficha. Al final del documento se adjunta un ejemplo de Ficha elaborada por uno de los grupos de trabajo.

## 6. RESULTADOS

Entre los resultados más importantes del trabajo realizado, se destaca el haber promovido en los estudiantes una capacidad crítica para argumentar a favor de la idea original del proyecto que parte de los análisis realizados. Asimismo, se reitera la necesidad de que exista una coherencia argumental en la identificación de valores y su inclusión clara en la propuesta de diseño. Sin embargo, a pesar de la rigidez en el planteamiento metodológico, la apertura mental que proporciona un análisis previo, ha dado como resultado propuestas novedosas y muy distintas entre los diferentes grupos.

Otro de los aportes ha sido incentivar la investigación y el estudio en el patrimonio, y fomentar la identificación de valores como una estrategia de intervención, al tiempo que comprender la necesidad de generar una visión desde la contemporaneidad para temas de uso, función, diseño espacial y materiales.

## 7. CONCLUSIONES

Algunos elementos merecen ser subrayados a partir de la experiencia vivida durante el transcurso del

semestre. Uno de ellos es la aproximación crítica que debe darse para poder enseñar y fomentar el aprendizaje del proyecto arquitectónico en contextos frágiles como es el patrimonial. Es fundamental atribuir la suficiente importancia al proceso del proyecto por encima de los resultados finales, ya que de esta manera se garantiza que las propuestas puedan estar bien argumentadas. Se reconoce la necesidad de que los profesores promuevan el aprendizaje desde el seguimiento de los trabajos, grupo a grupo, sin dejar de lado el contar con un espacio para la puesta en común entre grupos para fomentar el inter-aprendizaje.

El presente trabajo fue patrocinado por el Proyecto Prometeo de la Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación de la República del Ecuador.

## NOTAS

<sup>1</sup> Es importante destacar que el concepto de espacio público supera la idea de plaza, para incluir alamedas, bulevares, vías de comunicación, soportales, zonas peatonales...

<sup>2</sup> La materia de Diseño Urbano I es dirigida por la Arquitecta Sara Pinargote, y cuenta con 24 alumnos.

<sup>3</sup> La materia de Diseño Urbano II es dirigida por la Arquitecta Pilar Zambrano, y cuenta con 28 alumnos.

<sup>4</sup> REY PÉREZ, Julia. *Burle Marx y su intervención en el paisaje cultural de Copacabana. Documentación, análisis y protección de un patrimonio contemporáneo*. Tesis doctoral inédita. Sevilla: Universidad de Sevilla, 2012.

<sup>5</sup> CARTA DE CRACOVIA, 2000. *Principios para la conservación y restauración del patrimonio construido* [en línea] <[http://ipce.mcu.es/pdfs/2000\\_Carta\\_Cracovia.pdf](http://ipce.mcu.es/pdfs/2000_Carta_Cracovia.pdf)> [consulta: 12/10/2010].

<sup>6</sup> INSTITUTO ANDALUZ DEL PATRIMONIO HISTÓRICO. *Metodología del IAPH en materia de intervención en bienes inmuebles*. Inédito. Sevilla: Instituto Andaluz del Patrimonio Histórico, 2008.

<sup>7</sup> RODRÍGUEZ, Patricia. “El Centro Histórico del Concepto a la Acción Integral”. En: ERAZO, Jaime (Coord.). *Inter-secciones urbanas: origen y contexto en América Latina*. Quito: FLACSO, 2009, págs. 31-50.

<sup>8</sup> WALL, Ed; WATERMAN, Tim. *Basics Landscape Architecture: Urban Desing*. San Sebastián: Editorial Nerea, 2012.

<sup>9</sup> Para el trabajo de la ficha, tanto los alumnos como los profesores recibieron un taller de Capacitación por parte del INPC.



## EL PAPEL DE LOS CENTROS DE VISITANTES EN LA PUESTA EN VALOR DEL PATRIMONIO. MONTEAGUDO (MURCIA)

M<sup>a</sup> CARMEN SÁNCHEZ FUSTER y EDUARDO MARTÍN DE VALMASEDA GUIJARRO

Universidad de Murcia

### 1. INTRODUCCIÓN

La presente propuesta ha permitido a los estudiantes salir del entorno del aula y convertirse en constructores de su propio aprendizaje. La experiencia pretende potenciar en el alumnado el aprendizaje por descubrimiento y el disfrute de la naturaleza. El itinerario les ayudará a comprender los cambios que se han producido en el tiempo, de modo que puedan así interactuar con el mundo físico y se “reapropien del contexto”<sup>1</sup>.

Diversos foros internacionales, entre ellos la UNESCO<sup>2</sup> y la National Association of Research in Science Teaching (NARST), reconocen el valor de las experiencias de aprendizaje en contextos educativos no formales.

Es una idea general aceptar que aprendemos principalmente en contextos educativos formales, como la escuela. Pero en nuestras sociedades existe una amplia variedad de escenarios que permiten que construyamos conocimientos y experiencias<sup>3</sup>. La educación no formal hace referencia a todas aquellas instituciones, actividades, medios y ámbitos de educación que no siendo escolares, han sido creados expresamente para satisfacer determinados objetivos educativos. Dentro de ella existen una heterogeneidad de instituciones e iniciativas<sup>4</sup>.

Suárez, M.A., Gutierrez, S., Calaf, R., San Fabian, J.L señalan que “En los últimos años ha ido creciendo la importancia que, desde las escuelas, se concede a la educación no formal para complementar el trabajo del aula. A este respecto, los museos se han convertido en un espacio educativo de primer orden tras realizar un tránsito desde el papel de simples contenedores hacia la

*función de investigadores, divulgadores y, sobre todo, educadores*”<sup>5</sup>.

El conocimiento y puesta en valor del patrimonio es una necesidad y obligación de las sociedades desarrolladas. Los conceptos de patrimonio natural, histórico-cultural o paisajístico remiten a la noción de legado, una herencia de especial valor que es necesario identificar, poner en valor y, también, transmitir a las generaciones futuras. De ahí que el alumnado deba conocer el legado patrimonial del país, de la región donde vive. Sólo de este modo podrán valorarlo y protegerlo. Destacan en este sentido los trabajos de Roser Calaf Masachs, en relación con la didáctica del Patrimonio<sup>6</sup>.

Por su parte, los centros de interpretación y los museos son centros de conocimiento y un complemento esencial de la educación en los centros de enseñanza. Sin embargo, la definición de estos conceptos ha evolucionado a lo largo del tiempo en función de los cambios de la sociedad. Así, los museos han ido cambiando en su estructura y en sus objetivos, adquiriendo un mayor carácter didáctico.

Para Claudio Bertonatti, Oscar Iriani y Luis Castelli “un centro de interpretación es una exhibición en torno a un guión de tipo museográfico (con intencionalidad pedagógica), que conecta intelectual y emocionalmente al visitante con el patrimonio, estimulando su interés para comprometerlo con su conservación o cuidado”<sup>7</sup>.

En las últimas décadas han proliferado los centros de interpretación o centros de visitantes, que con un objetivo claramente didáctico, presentan al

visitante una exposición del patrimonio existente en un lugar determinado, ya sea éste de carácter natural, histórico, cultural o paisajístico. De este modo contribuyen a la puesta en valor de estos recursos in situ. El caso que se analiza a continuación es un claro ejemplo de esta nueva orientación. Si la localidad de Monteagudo era conocida hasta el momento por sus construcciones de época musulmana, el Centro de Visitantes y su proyecto arqueológico adjunto han dado mayor notoriedad a los testimonios arqueológicos de épocas anteriores, poco conocidos hasta ahora por la mayor parte de la población.

## 2. EL VALOR PATRIMONIAL DEL ENTORNO DE MONTEAGUDO

### 2.1 Situación geográfica de Monteagudo

La localidad de Monteagudo se sitúa al NE del término municipal de Murcia, a 4 km de la ciudad y a una altitud de 50 m. sobre el nivel del mar, en una de las pocas zonas del área periurbana donde perduran los usos tradicionales de la huerta. El núcleo urbano se ubica a los pies de un “cabezo” o cerro en el borde del amplio valle del río Segura. Su relieve destacado es visible desde cualquier punto de la vega, por lo que siempre fue el hito más singular y reconocible del paisaje de la comarca. Su enclave natural, su historia



Fig. 1. El castillo de Monteagudo, hito paisajístico en la huerta de Murcia. Eduardo Martín de Valmaseda, 2010.

y su riqueza monumental hacen de Monteagudo un escenario de gran valor didáctico.

### 2.2 Breve encuadre histórico

El cabezo de Monteagudo, debido a su localización estratégica, fue ocupado por el hombre desde tiempos muy remotos. Han aparecido restos de un poblado y de una necrópolis de la cultura argárica (Edad de Bronce, 1700-1200 a.c.) y en sus faldas debió instalarse una población en época ibérica, como atestiguan los numerosos restos hallados y conservados hoy en día en el Museo Arqueológico de Murcia.

Recientes excavaciones en la misma zona atestiguan también la presencia romana, con restos de una calzada, viviendas y un posible templo que señalaría un hito en la vía romana que unía Cartagena y Fortuna.

Ya en época musulmana Monteagudo alcanzaría mayor notoriedad, con la construcción en el siglo XI de una gran fortaleza en lo alto del cerro, que formaba parte de una línea defensiva de protección de la vega murciana y permitía a su vez controlar el camino hacia Orihuela a lo largo del valle del río Segura. Más tarde, en el siglo XII, Ibn Mardanix, conocido como el rey Lobo, reforzaría el castillo y construiría el palacio de El Castillejo, como centro de un área palaciega rural en las proximidades de la capital.

### 2.3 El patrimonio natural y paisajístico como recurso didáctico

Monteagudo disfruta de un entorno paisajístico de gran calidad, con indudable valor didáctico. Su situación junto al límite septentrional del valle del río Segura y la presencia de varias elevaciones a modo de excepcionales miradores (cerros del castillo y del Castillejo, relieves de El Polvorín), hacen posible la observación e interpretación de los diversos elementos que conforman el paisaje de la vega del Segura, en su sector oriental respecto a la ciudad de Murcia.

Es un paisaje caracterizado por el predominio de las formas planas de la llanura aluvial, en contraste con unos bordes serranos destacados, tanto hacia el Norte como sobre todo hacia el Sur, donde el conjunto

de la sierra de Carrascoy-El Valle cierra con nitidez la horizontalidad de la vega. Sobre este fondo de valle se extienden los paisajes agrícolas, espacios de regadío tradicional con parcelario atomizado, junto a una densa red de poblaciones que se acompaña de un poblamiento diseminado en muchos casos de nuevo cuño.

Desde estos relieves se puede observar y analizar también la dinámica espacial, ya que aunque nos encontramos ante un paisaje de gran calidad, son visibles los impactos del crecimiento de la ciudad y de los cambios de uso del suelo, en especial el reciente proceso de *rururbanización*<sup>8</sup>, que muestran las fuertes presiones que sufre este sector y por tanto el elevado grado de fragilidad del paisaje. La interpretación de los diferentes cambios sufridos por éste, desde los más antiguos a los más recientes, nos ayudan a comprender la evolución que ha experimentado este sector del valle del río Segura a lo largo de la historia.

#### **2.4 Los Polvorines: espacio de ocio y turismo natural**

Entre Monteagudo y la vecina pedanía de El Esparragal se extiende un sector de lomas y cerros, la sierra de la Mina, que culmina a 202 m frente a los 40 m de la vega del Segura, cubierta en parte por pinares. Es un parque municipal desde 1996 cuando se logró la cesión por parte de su antiguo propietario, una empresa de explosivos, de donde procede el nombre del paraje. Destaca respecto a su entorno por su carácter forestal, con pinares de pino carrasco y matorral de coscoja, tomillo y romero. Junto a su principal acceso se acondicionó un área recreativa, bastante frecuentada los fines de semana.

Es éste también el punto de partida de un sendero de pequeño recorrido (PR-MU 38), de 3,2 km de recorrido, que forma parte de la Red de Senderos del municipio de Murcia<sup>9</sup>.

El sendero permite recorrer este sector elevado sobre su entorno, proporcionando ricas panorámicas del entorno y de su variedad paisajística, a modo de gran mirador, por lo que supone un complemento al gran mirador que constituye el castillo de Monteagudo.

#### **2.5 El patrimonio monumental de Monteagudo**

Monteagudo concentra en muy poco espacio una gran cantidad y variedad de elementos patrimoniales. La presencia de restos arqueológicos y de edificios monumentales que abarcan un amplio periodo desde la edad de Bronce hasta la época contemporánea, convierte a Monteagudo y su entorno en un punto adecuado para realizar una interpretación histórica de carácter didáctico.

Es su valioso conjunto monumental de época musulmana (siglos XII y XIII) lo que otorga personalidad a Monteagudo. La espectacular fortaleza erigida sobre el cerro que da nombre al pueblo y un conjunto palaciego, El Castillejo, junto a restos de otros edificios de los que aún no está muy claro su función, defensiva, residencial o agrícola, forman el denominado Sitio Histórico de Monteagudo-Cabezo de Torres, declarado BIC como tal en 2004<sup>10</sup>.

En la base del castillo y junto al Centro de Visitantes se conserva la capilla de San Cayetano, edificio barroco del siglo XVIII, único resto de la iglesia, también del siglo XVIII, de Santa María la Antigua, derruida en los años 80 del pasado siglo por encontrarse en peligro de ruina.

Por último, hay que mencionar la polémica escultura del “Santo de Monteagudo”, erigida en 1926 en el ambiente de religiosidad creado por la consagración oficial de España a la advocación del Sagrado Corazón de Jesús, realizada por iniciativa del rey Alfonso XIII. La escultura original, obra de Anastasio Martínez, fue destruida durante la Guerra Civil. Al finalizar la guerra se levantó una nueva en el mismo lugar, diseñada por el artista Nicolás Martínez e inaugurada el 28 de octubre de 1951.

#### **2.6 El centro de Visitantes, nuevo icono arquitectónico y espacio educativo no formal**

En la base del castillo y junto a la ermita de San Cayetano se ha edificado el Centro de Visitantes, que puede considerarse también un icono arquitectónico, diseñado por el estudio madrileño de Andrés Cánovas, Nicolás Maruri y Atxu Amann (Fig. 2).



Fig. 2. Castillo, centro de visitantes y ermita de San Cayetano de Monteagudo. M<sup>a</sup> Carmen Sánchez Fuster. 2013.

Según la reseña de la web Arquitectura Viva “el edificio se dispone orgánicamente en torno a una capilla barroca se adapta a las condiciones del entorno, dando respuesta tanto a la necesidad de proteger y poner en valor los restos arqueológicos como a las particularidades urbanas del lugar, en especial su alta densidad. Concebida como un lugar de sombra, la planta baja —abierta y urbana— organiza sus espacios en torno a potentes pantallas de hormigón, mientras que la planta superior —cerrada y programática— es un cuerpo que se abre sólo para capturar las vistas del castillo. El revestimiento del edificio —basado en la repetición de un motivo de lazos recortado sobre planchas de acero corten— contribuye a poner en valor el espacio interior a través de la luz tamizada”<sup>11</sup>.

El Centro de Visitantes es sólo la primera fase de un proyecto con propósito de permanencia denominado Proyecto de Arqueología de Monteagudo, que incluye la restauración y musealización de su conjunto arqueológico y monumental y su consiguiente puesta en valor y que incluirá en el futuro la intervención en los complejos medievales del Castillo y el Castillejo. Con un objetivo fundamentalmente educativo, el contenido didáctico de la exposición permanente se estructura en cinco bloques temáticos, a partir de la secuencia cronológica y cultural documentada y la

historiografía del yacimiento de Monteagudo: Periodo Calcolítico (años 3300-2300 antes de nuestra era); Argárico o Edad del Bronce (2300-1500 a.C.); Ibérico o Edad del Hierro (siglos VII-II a.C.); Romano (siglos I-V) y Andalusí (siglos VIII-XIII).

Se han utilizado diferentes soportes expositivos, como dibujos de gran formato (Fig.3) que reproducen los contextos crono-culturales, obra del dibujante Alejandro Galindo, paneles de texto, documentación gráfica de intervenciones arqueológicas del ámbito de Monteagudo y vitrinas con réplicas arqueológicas.



Fig. 3. Reproducción histórica del periodo musulmán, en el Centro de Visitantes de Monteagudo. M<sup>a</sup> Carmen Sánchez Fuster, 2013.

### 3.LA PUESTA EN VALOR DE LOS ESPACIOS EDUCATIVOS NO FORMALES: ITINERARIO DIDÁCTICO POR MONTEAGUDO (MURCIA)

En el mes de marzo de 2014, 40 de los 67 alumnos de la asignatura de Espacio y Tiempo en la didáctica de las ciencias sociales, de 2º curso del Grado de Educación Primaria de la Universidad de Murcia, realizaron el itinerario didáctico de 5 horas de duración que se detalla a continuación, para el que se proponen

actividades pre-excursión, durante la excursión y post-excursión. En la Figura 4 se muestra un esquema detallado de las fases de la experiencia.

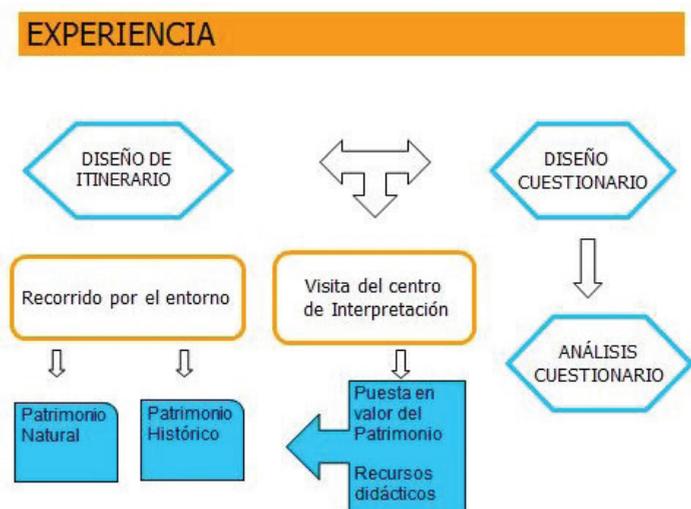


Fig. 4. Fases del itinerario didáctico de Monteagudo. M<sup>a</sup> Carmen Sánchez Fuster, 2014.

### 3.1 Actividades pre-excursión

-Trabajo Cartográfico: los alumnos trabajan con la Hoja 913-III Santomera del Mapa Topográfico Nacional a escala 1:25.000, donde figura esta área de estudio.

-Búsqueda de información sobre los palacios árabes en España.

-Realización de un mapa de los usos del suelo y un corte topográfico longitudinal de los principales accidentes geográficos, allí donde se ubican los castillos medievales.

### 3.2 Actividades durante la excursión

#### 3.2.1 Trabajo de Campo, recorrido de la zona

Se visitan dos edificaciones medievales, el castillo de Monteagudo y el Castillejo.

Se propone la interpretación del paisaje y su comparación con el mapa de usos de suelo que han realizado en clase, con el fin de que puedan identificar

los elementos que aparecen en la cartografía y valorar las transformaciones que se han dado en el espacio, a la vez que identifican el valor ambiental y paisajístico de la zona.

Asimismo, se procede a la identificación en el paisaje de las áreas de las que han realizado el corte topográfico.

#### 3.2.2 Visita guiada al centro de Visitantes de Monteagudo

Los alumnos deben tomar notas en el cuaderno de campo durante toda la excursión y realizar fotografías al menos de los elementos que consideran que forman parte del patrimonio cultural y natural y de los que cartografiaron con anterioridad en clase.

### 3.3 Actividades post-excursión

Tras la visita se sugieren varios debates, con el siguiente contenido.

En el aula, con el fin de fomentar el espíritu crítico de los alumnos, se les pide que se descarguen de Internet el nº 210<sup>12</sup> del diario de sesiones del pleno de la Asamblea Regional de la Región de Murcia para analizar la moción presentada por un partido político sobre la declaración de Bien de Interés Cultural del Castillo de Larache y Castillejo de Monteagudo y sobre la propuesta de parque cultural de Monteagudo. Se trabaja y se debate el texto, haciendo reflexionar a los alumnos sobre el paso del tiempo y lo que ha ocurrido catorce años después. El tema propuesto será “El paso del tiempo y el deterioro de un espacio singular: causas naturales y la acción del hombre”.

Otra propuesta es que busquen información en Internet sobre la polémica desatada hace unos años a costa de la escultura del Cristo que corona el cabezo. Mientras el Ayuntamiento de Murcia propuso que se declarara Bien de Interés Cultural, un grupo de juristas pretendía que se demoliera el monumento. Finalmente, ante la respuesta de la sociedad y por resolución judicial se decidió no realizar ninguna acción, por considerarse que el Cristo forma parte del paisaje cultural y carece de connotaciones religiosas.

Los alumnos realizan también una búsqueda en la prensa regional y nacional a través de Internet con el fin de documentar ambas posturas, y debatir el tema en clase. Se les pide que busquen información sobre el Cristo de Corcovado en Brasil, para que puedan establecer comparaciones entre dos accidentes geográficos similares, en dos partes del mundo distantes y en ambos casos coronados por un Cristo, siendo en el caso de Brasil un recurso turístico de importancia mundial. Por lo tanto se partirá del trabajo de campo en el entorno local para acabar en el contexto mundial. La propuesta en su conjunto consigue que el alumnado trabaje con la mayoría de las competencias básicas y permite que conozca la riqueza del patrimonio histórico-artístico, las manifestaciones culturales, la valoración de su diversidad y el reconocimiento de aquéllas que forman parte del patrimonio cultural, de acuerdo el currículo de Educación Primaria en la Región de Murcia <sup>13</sup>.

#### 4. VALORACIÓN DE LA EXPERIENCIA

Con el fin de conocer la opinión de los estudiantes, se diseñó un cuestionario semiestructurado. Las preguntas se han planteado en su totalidad con una escala Likert de cuatro valores, mediante la cual los estudiantes han valorado el enunciado propuesto. En el cuestionario no se incluye ninguna pregunta abierta. Tras la aplicación del cuestionario se procedió al tratamiento y análisis de la información con el paquete estadístico IBM SPSS (vers. 19.0). A continuación se presentan los resultados obtenidos, tras un proceso analítico descriptivo univariado.

El cuestionario fue cumplimentado por los alumnos que asistieron a la excursión, en concreto 40 de los 63 estudiantes matriculados durante el curso 2013-14 en la asignatura Espacio y Tiempo en la didáctica de las ciencias sociales. La edad media de los estudiantes era de 21,4 años, teniendo el más joven 19 años y el de mayor edad 38 años. Casi el 60% de los encuestados eran mujeres.

Ante la pregunta de cuantas excursiones han realizado en la Universidad, el 92,3 % de los alumnos manifiesta que en el tiempo que llevan cursando sus

estudios no han realizado ninguna.

Es de señalar que el 66,7% de los encuestados no había visitado nunca la pedanía de Monteagudo y que tan sólo el 51,3 % sabía de la riqueza patrimonial que presentaba el municipio antes de realizar esta excursión. El 87,2 % no conocía la existencia del centro de interpretación y ninguno de los asistentes lo habían visitado con anterioridad. Son datos que nos deben hacer reflexionar, ya que es un área situada a tan sólo unos kilómetros del centro de la ciudad y del campus universitario, además de un punto de referencia paisajística en el área periurbana de la ciudad de Murcia.

Sin embargo una vez que lo han visitado los alumnos/as guiados por el profesor han considerado (94,9%) que es una excursión de alto interés para alumnos de cualquier ciclo educativo.

El 94,9 % ha manifestado que la excursión les ha permitido conocer el Patrimonio natural e histórico existente en la población de Monteagudo y el 97,4 % está de acuerdo con la afirmación de que el entorno de Monteagudo presenta un gran valor didáctico desde el punto de vista paisajístico e histórico. La totalidad de los encuestados (100%) cree en la importancia de que el alumnado de Primaria conozca el Patrimonio para que lo valoren, respeten y contribuyan a su conservación en el futuro, además de haber disfrutado aprendiendo.

La opinión de los estudiantes pone de manifiesto el interés didáctico que tiene la introducción de salidas escolares en los distintos niveles educativos, en especial en maestros, que son piezas clave en la educación de las nuevas generaciones de jóvenes. También que realizar una excursión o salida escolar no debe suponer un gran desplazamiento, empecemos por que nuestros alumnos conozcan el Patrimonio natural y cultural de su entorno más inmediato.

Los resultados muestran que estas salidas no son un recurso habitual en las distintas etapas educativas. Juan Antonio López Martín señala que es una realidad preocupante y entre las causas indica “la falta de tiempo, la falta de recursos y la falta de conocimientos del entorno en los docentes”<sup>14</sup>.

El trabajo expuesto nace con la intención de acabar con esas limitaciones, empezando por que los futuros maestros de educación Primaria conozcan su entorno.

## NOTAS

<sup>1</sup> VILARRASA CUNILLÉ, Araceli. “Salir del aula. Reapropiarse del contexto”. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 36 (2003), págs. 13-25.

<sup>2</sup> UNESCO. 1972. La Convención para la Protección del Patrimonio Mundial Cultural y Natural de la UNESCO. París. <http://www.unesco.org/archive/convention-es.pdf>. [fecha de acceso:10/01/2014].

<sup>3</sup> MELGAR, María Fernanda; DONOLO, Danilo Silvio. “Salir del aula. Aprender de otros contextos: Patrimonio natural, museos e Internet”. *Revista Eureka sobre enseñanza y divulgación de las ciencias*, 3 (2011), págs 323-333.

<sup>4</sup> AGUIRRE PÉREZ, Constanco; VÁZQUEZ MOLINI, Ana María. “Consideraciones generales sobre la alfabetización científica en los museos de ciencia como espacios educativos no formales”. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias Vol. 3*, nº 3 (2004). [http://reec.uvigo.es/volumenes/volumen3/Numero3/ART6\\_VOL3\\_N3.pdf](http://reec.uvigo.es/volumenes/volumen3/Numero3/ART6_VOL3_N3.pdf). [fecha de acceso:11/01/2014].

<sup>5</sup> SUÁREZ SUÁREZ, Miguel Ángel, GUITÉRREZ BERCIANO, Sué, CALAF MASACHS, Roser, SAN FABIÁN MAROTO, José Luis. 2013. “La evaluación de la acción educativa museal: una herramienta para el análisis cualitativo”. *Clio* 39 (2013), <http://www.clio.rediris.es>. [fecha de acceso:10/01/2014].

<sup>6</sup> CALAF MASACHS, Roser. *Didáctica del Patrimonio: epistemología, metodología y estudio de casos*. Gijón: Editorial Trea, 2009.

<sup>7</sup> BERTONATTI, Claudio, IRIANI, Oscar y CASTELLI, Luis. “Los centros de interpretación como herramientas de conservación y de desarrollo”. *Boletín de Interpretación*, 23 (2010). <http://interpretaciondelpatrimonio.com/boletin/index.php/boletin/article/view/253>. [fecha de acceso:10/01/2014]

<sup>8</sup> PRIETO CERDÁN, Antonio, FERNÁNDEZ MUÑOZ, Santiago y SANCHO URÍOS, José Carlos (Coord.). *Atlas de los paisajes de la Región de Murcia*. Murcia, CARM, 2009.

<sup>9</sup> ORTIZ MARTÍNEZ, Ángel. *Excursiones a pie por el municipio de Murcia*. Murcia, Ed. Ayuntamiento de Murcia, 1998.

<sup>10</sup> CARM, 2004. Decreto 37/2004. Boletín Oficial de la Región de Murcia 95 de 26/4/2004.

<sup>11</sup> Arquitectura viva, <http://www.arquitecturaviva.com/Info/News/Details/2421> [fecha de acceso:10/01/2014][8/3/2013].

<sup>12</sup> CARM. 1999. Diario de Sesiones del Pleno de la Asamblea de la Región de Murcia (págs.7677-7685) [http://hermes.asamblea-murcia.es/documentos/pdfs/ds/DS\\_04/PLENO/990304.210.pdf](http://hermes.asamblea-murcia.es/documentos/pdfs/ds/DS_04/PLENO/990304.210.pdf) [[fecha de acceso:10/01/2014].

<sup>13</sup> CARM, 2007. Decreto nº 286/2007 de 7 de septiembre por el que se establece el currículo de Educación Primaria en la Región de Murcia. BORM, 211 (2007), págs 26387-26450.

<sup>14</sup> LÓPEZ MARTÍN, Juan Antonio. “Las salidas de campo mucho más que una excursión”. *Educación en el 2000. Revista de formación del profesorado* (Murcia), 11 (2007), págs 100-103.

Nuestro agradecimiento al grupo 5 de Educación Primaria curso 2013-2014, sin cuya participación e implicación no hubiese sido posible realizar esta experiencia.



# IMPACTO EN EL ENTORNO DE AZUCARERAS Y ALCOHOLERAS GRANADINAS Y MALAGUEÑAS. ALTERACIONES DEL PAISAJE

**FRANCISCO JOSÉ SÁNCHEZ SÁNCHEZ**  
**IES Padre Suárez. Granada**

## 1. INTRODUCCIÓN

Las actividades industriales se desarrollaron dentro y fuera de la ciudad, y las fábricas podían ser construcciones aisladas o formando conjuntos localizados en el campo, o por el contrario situarse en la misma ciudad, dentro de la trama urbana, alineándose en el callejero. Evidentemente las elevadas chimeneas humeantes alteraban el paisaje de la ciudad.

Existieron alteraciones positivas y negativas sobre el entorno y sobre el paisaje al emplazar en el espacio rural y urbano las industrias azucareras y alcoholeras. Entre las positivas estarían: la creación de los nuevos barrios obreros, la aparición de una novedosa red de infraestructuras viarias, la utilización para el riego de las aguas residuales de las azucareras, la plantación de jardines y huertas en las fábricas o el valor estético dado al agua en las mismas, que serán las que veremos aquí. Las negativas serían: la proximidad de estas industrias a la trama urbana ampliada y los problemas que esto conllevaba, la contaminación atmosférica o los vertidos resultantes del proceso de fabricación en las alcoholeras. Estas alteraciones, qué duda cabe, influyeron sobre el paisaje urbano y rural.

## 2. ALTERACIONES POSITIVAS

### 2.1. La utilización para el riego de las aguas residuales de las azucareras

La opinión generalizada, desde el origen de las azucareras, era que las aguas como residuo de la fabricación del azúcar de caña o de remolacha, salían al exterior de las fábricas conteniendo en disolución o en suspensión gran cantidad de productos útiles para la alimentación de las plantas, y eran frecuentemente utilizadas por los agricultores para el riego. Estas aguas

y los elementos contenidos, derivados del proceso de fabricación, le otorgaba un valor superior al que poseían las aguas comunes para el riego, ya fuesen estas subterráneas o procedentes de ríos y embalses.

Provenían fundamentalmente esas aguas residuales de los canalizos de silos y de los lavaderos de remolacha, a las que se unían las de difusión y prensas pulpa, y las de dilución de las espumas de filtración de la primera y segunda carbonatación (azucareras de remolacha).

### 2.2. Las huertas y los jardines en las fábricas

Las huertas siempre existieron dentro y fuera de los recintos fabriles. En origen desde el año 1945 prácticamente todas las azucareras y fundamentalmente las afectas a SGAE, hicieron uso del derecho de reserva en fincas en primera producción. Es decir, se legalizaba el espacio destinado a huertas, la cantidad sembrada, recogida y distribuida; además se invertía en ellas para obtener el máximo aprovechamiento, y según las autoridades nacionales contribuiría a mitigar el paro obrero. El cultivo de fincas en primera explotación, permitía hacer uso del derecho de reserva de productor a las entidades y organismos siguientes:

1º. Empresas individuales o colectivas que tuviesen habitualmente a su servicio empleados u obreros. 2º. La Obra Sindical de Cooperación para empleados y obreros de sus Cooperativas agrícolas. 3º. Hospitales y Sanatorios. 4º. Comunidades religiosas, asilos y colegios. 5º. Cuerpos o unidades pertenecientes al Ejército. 5º. Industrias legalmente establecidas que transformen materias primas intervenidas. La solicitud de reserva se tramitaba a través de las Comisarías de

Recursos o Delegaciones Provinciales, haciéndose una relación nominal del número de empleados y obreros con indicación del número de familiares de cada uno de ellos<sup>1</sup>. Estas huertas fueron un complemento muy importante en los periodos de carestía para los productores de las fábricas. Como tendremos ocasión de ver son una muestra más del escalafón y jerarquía interna en las fábricas azucareras y alcoholeras, puesto que las mayores y mejores fueron destinadas para los altos empleados de las azucareras. Veamos varios ejemplos:

### 2.2.1. Fábrica Hispania (Málaga)

Huertas y jardines jugaron un papel importante en el espacio ocupado en esta azucarera. Las huertas manifiestan: 1º. La jerarquización interna en la fábrica y 2º. El espacio ocupado de jardines y huertas, su tamaño, ubicación y disfrute, será un medio perfecto para exhibir la diferenciación social existente en la fábrica. 3º. Toda superficie no destinada a uso industrial se le daba un uso agrícola, es decir, existe un aprovechamiento completo de toda la superficie propiedad de la azucarera. Los jardines muestran: A. Se localizaban en la zona Nororiental del recinto industrial, es decir, en la zona más alejada del principal núcleo fabril, pero, dentro del recinto, mientras que las huertas las había dentro y fuera del recinto cercado. B. Los jardines son exclusividad de los cargos relevantes: Director, Administrador y Jefe de Cultivos. C. Están asociados a las viviendas principales de la fábrica, la casa del Director, la del Químico o la del Administrador, situándose entre aquellas y la tapia de la fábrica, al Norte (carretera Cádiz-Málaga).

Las huertas estaban localizadas tanto al interior como al exterior del recinto, pero todas dentro de los lindes de la propiedad de la fábrica. El estudio nos lleva a decir: A. Existió una relación entre tamaño de la huerta y jerarquización o cargo ocupado en la fábrica, es decir, la superficie ocupada de huerta decrece conforme se descende en el escalafón. El Director poseía las mejores y las de mayor superficie, mientras que el obrero no disfrutaba de ningún lote. B. Las huertas se dividían en lotes asignados al personal empleado de la fábrica, es decir, a aquel productor que tuviese un cargo más o menos relevante; las mejores, tanto por la superficie

ocupada, como por su ubicación, correspondían a esos cargos.

Existieron en la fábrica dos tipos de Parcelas-Huertas configuradas en el tiempo<sup>2</sup>: El primer tipo eran las parcelas-huertos disfrutadas a título gratuito, concesión primitiva, como anejo a las viviendas ocupadas por los interesados. El segundo tipo eran terrenos arrendados exclusivamente a los empleados y obreros con contratos laborales.

### 2.2.2. Fábrica Ntra. Sra. de las Mercedes (Caniles de Baza)

La adquisición de las diversas suertes de tierra tuvo como finalidad no solo levantar la fábrica, sino que esta estuviese abastecida suficientemente de agua. Rubio Hermanos y Compañía, la sociedad propietaria, había comprado el Cortijo del Júchar, y los terrenos desde los cuales se transportaba el agua desde el nacimiento del río Júchar hasta la fábrica, y esto por un cauce propio. La adquisición de terrenos inmediatos a aquella suponía aprovechar las aguas subterráneas para el proceso de fabricación.

Las necesidades de agua estaban cubiertas gracias a un depósito general instalado dentro del Cuerpo de fábrica, y que recibía el líquido gracias a dos conducciones subterráneas: 1. Una nacía en la balsa o estanque, transitaba delante de los silos de remolacha, y se introducía en el Cuerpo de fábrica por su flanco Sur-Oeste, y se dirigía hacia el depósito general. 2. Otra provenía de la acequia del Hinchar y con unos dos kilómetros de recorrido. Se introducía por la entrada principal de la fábrica, desfilaba delante de la casa del Director, atravesaba los jardines de Sociedad General y se introducía en el Cuerpo de Fábrica por su fachada principal (Oeste). La fábrica obtenía el agua de dos acequias exteriores y dos pozos fundados en el interior del recinto. El agua potable para la población productora en la fábrica se acarrea desde Baza en cubas, gracias al pago de un pequeño canon al Ayuntamiento de Caniles<sup>3</sup>.

Advertimos, por tanto, que la balsa o estanque ubicado al Sur, se abastecía de los dos pozos existentes en el recinto, de la acequia del Guaguix y la del Tartán.

Era la gran reserva de agua en el interior de la fábrica. Observamos cómo se conjugó funcionalidad y la estética, puesto que, la balaustrada que envolvía el estanque, los jardines, las glorietas adyacentes, la fuente circular, los huertos cercanos, etc., convirtieron este espacio en un jardín de estilo barroco francés<sup>4</sup>. El proyectista de los jardines y el estanque conocía perfectamente, y así quiso dejarlo manifiesto, su gusto por el este tipo de jardín, algo que es extraordinariamente sorprendente en un complejo fabril de estas características.

La construcción de la fábrica de Caniles contó desde el principio con zonas ajardinadas y de huerta, que se fueron dilatando con el tiempo. Los planos investigados de los años 1928, 1931, 1943, 1950 y siguientes, aparece una zonificación determinada: Zona A. Huertas para empleados y obreros, de una superficie 1 hectárea, 5 áreas y 61 centiáreas, y localizadas en el extremo Sur; la de los empleados era mayor que la de los obreros, puesto que, ocupaba casi toda la superficie. Zona B. Huertas para empleados y obreros, de una superficie 22 áreas y 26 centiáreas, emplazadas en la zona Oeste, entre el acceso a la fábrica y el primer bloque de viviendas de obreros. Zona C. Huerta del Director, de una superficie 12 áreas y 20 centiáreas. Rodeaba la huerta el jardín y casa del Director (Oeste). Zona D. Jardines generales de Sociedad General. La superficie ocupada era de 28 áreas y 38 centiáreas, situada en el centro del recinto. Todo el conjunto formaba en planta un gran triángulo rectángulo, pero, internamente estaba dividido, configurándose tres jardines separados por paseos, uno rectangular (el mayor), y los otros dos triangulares (uno isósceles y otro triángulo rectángulo). Zona E. El jardín del Director ocupaba una superficie de 2 áreas y 50 centiáreas, localizado a la espalda de su vivienda. Rodeado por el Norte y Este, por la huerta del Director, siendo la zona más “noble” de todo el recinto. Es evidente la conjunción de funcionalidad y estética en esta fábrica. La forma y disposición de los jardines y huertas que ocupaban los espacios privilegiados, y saber rentabilizar la belleza del gran estanque (adornado con la balaustrada), o las glorietas y fuentes adyacentes, manifiestan ese interés por conjugar en el recinto fabril, ideas estéticas y la funcionalidad. Cabría destacar también la gran variedad de plantas, arbustos y árboles existentes aún hoy en día. Los planos delimitan claramente las zonas destinadas a jardines, en cuanto que señalan y demarcan estos espacios mediante

arboledas. Esta concreción mediante árboles de los espacios destinados a jardines y su forma geométrica en planta, demuestran, sin lugar a dudas, un proyecto previo y bien armonizado con su entorno<sup>5</sup>.

### 3. ALTERACIONES NEGATIVAS

Las instalaciones industriales por su proximidad a la trama urbana edificada o por modificar, trajeron numerosos problemas y roces con las autoridades locales donde se habían instalado las fábricas. También su ubicación en el espacio rural o periurbano no alejaba los problemas que este tipo de industrias conllevaba, aunque los propietarios buscaron siempre soluciones a los problemas planteados en su momento. Veamos algunos ejemplos.

#### 3.1. Fábrica San Cecilio (Granada)

La azucarera en los años veinte de ese siglo, destinó sus instalaciones y edificaciones para almacén de productos de la azucarera de Santa Juliana (Armillá), puesto que su objetivo fundamental era almacenar azúcares y pulpas.

##### 3.1.1. San Cecilio y los depósitos de la CAMPSA

Los años veinte de ese siglo trajeron un enfrentamiento de Sociedad General Azucarera de España y la Sociedad Estatal CAMPSA. Un momento difícil fue cuando la Sociedad Petrolífera Española emplazó dos depósitos de gasolina de 40.000 litros, un almacén de envases, un garaje, y otras instalaciones, localizadas en una parcela situada junto al río Beiro y la Estación de Andaluces; CAMPSA pretendía además utilizar el apartadero de la azucarera de San Cecilio, propiedad de Sociedad General. El Arquitecto de la Sociedad Petrolífera encargado de realizar el proyecto en su totalidad fue Fernández Fígares<sup>6</sup>.

##### 3.1.2. San Cecilio y la construcción del Camino de Ronda

Sociedad General en los años treinta del siglo XX no quiere vender la fábrica, puesto que pretende seguir manteniendo intactas sus infraestructuras viarias, tanto de ferrocarril como tranviarias, vitales

para la exportación de los productos procedentes de Santa Juliana. El proyecto de construcción del Camino de Ronda de Granada supone para SGAE un contratiempo, y decide defender sus intereses. La Sociedad quería obtener el máximo beneficio, puesto que la realización del Camino de Ronda afectaba a muchos propietarios, y estos, por vía de expropiación, perderían parte de sus posesiones, y uno de ellos era la propietaria de la azucarera de San Cecilio, Sociedad General. Muros, como Director de la azucarera de Santa Juliana, estuvo atento a las negociaciones con el Alcalde de Granada y con el Jefe de Obras Públicas, y obtuvo el máximo beneficio del proyecto a realizar, en cuyas negociaciones actuó brillantemente<sup>7</sup>. El resultado sería la ocupación y expropiación tan solo de 62 metros cuadrados de terreno de la fábrica, es decir, prácticamente nada, además de mantener y mejorar las redes tranviaria y de ferrocarril de aquella industria.

### **3.2. La fábrica San Fernando y el Ayuntamiento de Atarfe**

Los años noventa del siglo XX aportaron un acuerdo urbanístico entre la UAE y el Ayuntamiento de Atarfe, que posibilitó la permuta de terrenos en la avenida de la Estación de esa localidad entre el Ayuntamiento y la alcoholera de San Fernando (1991-93). El Consistorio propuso a la Sociedad un acuerdo urbanístico encaminado a lograr una mejor ordenación de la Avenida de la Estación, que era y sigue siendo uno de los viales relevantes de acceso a la localidad desde la carretera Granada-Córdoba, y limítrofe con los restos del antiguo recinto fabril. El acuerdo consistió en la permuta de una superficie de unos 63m<sup>2</sup> de la finca de la UAE, situados en un vértice de dicha propiedad donde estaba colocada la puerta de entrada a la fábrica, en la mencionada carretera, por una superficie de terreno de 312m<sup>2</sup> considerada sobrante de vía pública, y que permitiría a UAE tener como límite de la finca la misma Avenida, y ocupar de esta forma una longitud de 106 metros<sup>8</sup>. El Consejo de Administración de UAE reunido el día 25 de septiembre de 1992 acordó por unanimidad, la permuta urbanística con el Ayuntamiento<sup>9</sup>, y este la ejecutó el 9 de noviembre<sup>10</sup>.

### **3.3. Contaminación atmosférica y los vertidos de las alcoholeras. Las soluciones al problema**

La contaminación fue un problema para las fábricas, puesto que los gases emitidos en el proceso de fabricación (calera, salón de generadoras de vapor) y los despedidos por las chimeneas ocasionaban quejas de los vecinos y de las autoridades donde se ubicaban, como fue el caso de la azucarera “La Bomba” o de San José (Granada), propiedad del Marqués de Dílar. La solución al problema vino dado por el emplazamiento de las chimeneas en lugares elevados, caso de la chimenea de la fábrica azucarera de caña de N<sup>a</sup>. Sra. del Rosario (Salobreña), pero, si esto no era posible, la alternativa era construir más alta la chimenea. Pese a los intentos de solucionar los problemas por los complejos fabriles, la polémica continuaría hasta nuestros días.

Los vertidos de los efluentes de la actividad industrial también eran un problema para las fábricas, es decir, las vinazas. Eran los condensados no alcohólicos provenientes del proceso de la destilación de vinos. Desde un punto de vista ecológico y sanitario, el problema principal de las vinazas era de orden cuantitativo, es decir, por cada litro de alcohol obtenido se producían 11 a 13 litros de vinaza, que contenían sólidos orgánicos e inorgánicos en suspensión. Un inconveniente añadido era su color oscuro que podía dar una impresión pésima según dónde y cómo se efectuase el vertido. Había que controlar la temperatura de salida de las vinazas al exterior de las fábricas, puesto que se obtenían con temperaturas cercanas a los 100° C. Los avances técnicos fueron desarrollando métodos para una eliminación de las vinazas<sup>11</sup>.

La solución al problema de los vertidos vendrá dada por la ejecución de dos tipos de construcciones: 1. La construcción de depuradoras que tratasen las vinazas. 2. Los emisarios terrestres-submarinos proyectados a fines del siglo XX por este tipo de industrias. La legislación española obligaba a las fábricas a construir estos emisarios, sobre todo, cuando la preocupación por los problemas medioambientales está íntimamente relacionada con el desarrollismo constructivo de los años sesenta y setenta en la costa mediterránea. Veamos tres ejemplos de lo anterior:

Los vertidos y los problemas ambientales de la Melcochera de Lobres (1972-92) fueron siempre una contrariedad. En el año 1972 se realizó un estudio sobre las repercusiones medio ambientales de la fábrica<sup>12</sup>. En la Memoria se recogía que la fábrica estaba afectada por las cuatro calificaciones del Reglamento de Actividades Molestas, Nocivas, Insalubres y Peligrosas<sup>13</sup>. Este estudio analizaba las repercusiones y tomaba medidas correctoras, y concluyendo que no había alarma<sup>14</sup>. Las actuaciones de la Sociedad Montero fueron: A. La construcción de la planta de metanización. El Proyecto consistía en la adaptación de una planta de metanización que estaba actuando con plena satisfacción y rendimiento en la unidad industrial de la Société Industrielle de Sucrierie (SIS) en la isla de Guadalupe (Francia). El “digestor” y las instalaciones anexas se implantarían en el solar de la fábrica, tratándose las vinazas de las melazas de la caña procedentes de las columnas de destilación de la fábrica. La construcción de la planta de depuración de las vinazas se realizó en el año 1991 por el Ingeniero Fernández Castanys<sup>15</sup>. B. La construcción del emisario terrestre-submarino. Los problemas de los vertidos de vinazas habían hecho tomar decisiones a la Sociedad<sup>16</sup>. En noviembre de 1990 la AMSA se reunió con la Agencia de Medio Ambiente, dependiente de la Consejería de Agricultura de la Junta de Andalucía, donde expuso la situación del plan de saneamiento (tratamiento más emisión). Era necesaria la intervención de las autoridades competentes sobre el tema para la concesión del permiso de construcción, y una vez concedido, comenzó su edificación entre los años 1991-92<sup>17</sup>.

El emisario terrestre-submarino de la azucarera Hispania (Málaga), y su construcción en el año 1974 fue una obligación motivada por: 1. Los informes emanados de la Comisaría de Aguas y de Sanidad del Ayuntamiento de Málaga. 2. La presión ejercida por el Gobierno Civil de esa ciudad. 3. La opinión pública. 4. Las reclamaciones de las urbanizaciones colindantes. 5. La presión ejercida por el Ayuntamiento de Málaga de cara al saneamiento de la ciudad para fomentar un sector clave en la ciudad en esos años, el turismo. El emisario submarino fue completado con otro terrestre construido en el año 1976<sup>18</sup>.

También existió un proyecto de construcción del emisario terrestre-submarino por la azucarera Ntra. Sra. del Rosario de la Sociedad Guadalfeo en el año 1971 (Salobreña)<sup>19</sup>. La sociedad se decantó por un emisario submarino construido con una longitud de 408m. Fueron contratadas las obras el día 26 de marzo de 1971 a la sociedad Inobes S.A., por valor de 3.713.466pts. El equipo de bombeo estaba compuesto por tres bombas verticales de 50 C.V, una bomba trituradora tipo Corator, accesorios y cuadro eléctrico para maniobras; este fue contratado el día 24 de enero de 1973 a la empresa Trotán Ingeniería, S. A., por valor de 1.963.732pts. Los gastos de la obra civil en la estación de impulsión, el montaje y conexionado entre las bombas impulsoras y el emisario submarino se hizo por cuenta de la azucarera Ntra. Sra. del Rosario (Salobreña). La acometida e instalación eléctrica desde el cuadro general a la estación de impulsión, lo realizó la sociedad Inimo S. A.<sup>20</sup>.

#### 4. EL MEDIO AMBIENTE EN EL CURRÍCULO ESCOLAR

Es evidente una valorización educativa sobre el respeto y conocimiento del medio ambiente en el desarrollo curricular de los alumnos de los diversos niveles educativos-académicos. Es crucial plantear estos temas, trascendentales hoy en día, sobre la necesidad de respetar el medio ambiente por parte de los alumnos y esto llevado al currículo y con los ejemplos expuestos aquí.

Se podía completar con un recorrido didáctico por las diferentes azucareras y alcoholeras que aún permanecen en pie para comprender “in situ” los problemas planteados y las soluciones que efectuaron las diferentes sociedades propietarias de las fábricas. Este itinerario podría ser: Azucarera de San José o la Bomba (Granada), Azucarera de Ntra. Sra. de las Mercedes (Caniles de Baza), Azucarera Montero (Lobres) y Azucarera y alcoholera Guadalfeo (Salobreña).

#### FUENTES

ASGAE. Archivo Sociedad General Azucarera de España (Madrid)  
AUAE. Archivo Unión Alcoholera Española (Madrid)

AMSA. Archivo Sociedad Montero S.A. (Lobres).  
ASG. Archivo Sociedad Guadalfeo (Salobreña).  
HGR. Hemeroteca de Granada.

## NOTAS

<sup>1</sup>BOE. Nº. 233, página 1.299. Fecha: 21 de agosto de 1945.

<sup>2</sup> Archivo Sociedad General Azucarera de España. Fábrica de Hispania (Málaga). Documentación y planos de distribución de huertas y relación del personal que disfruta de ellas. Año 1966. Relación detallada de las huertas arrendadas y gratuitas y sus correspondientes beneficiarios. Se adjuntaba un plano de distribución y asignación de huertas a los productores de la fábrica. El plano tiene fecha de 16 de agosto de 1966. Compañía Azucarera Peninsular.

<sup>3</sup> Archivo Sociedad General Azucarera de España. Azucarera Ntra. Sra. de las Mercedes (Caniles de Baza). Planos y documentación de Nuestra Señora de las Mercedes de Caniles. Esta información la proporciona el Director de la fábrica del Carpio en Córdoba Sr. Fernández en una carta manuscrita fechada el 13 de febrero de 1975 dirigida al directivo de la SGAE, Sr. Wenceslao Barrios. En los años setenta se pretendía vender los terrenos y edificios de la azucarera, la sede central de SGAE en Madrid desconocía muchos detalles sobre la fábrica; es por lo cual solicitan información al antiguo director de Caniles (ahora en el Carpio), sobre este y otros temas relacionados con la azucarera.

<sup>4</sup> CALATRAVA ESCOBAR, Juan.: "Arquitectura y jardín en la Francia del siglo XVIII". En: *IX Congreso de Profesores Investigadores de Geografía e Historia* (Hespérides), El Ejido (Almería), 1990, págs. 691-703.

<sup>5</sup> Archivo Sociedad General Azucarera de España. Azucarera Ntra. Sra. de las Mercedes. Fábrica de Caniles. La sede central de Madrid solicitó en agosto de 1946, la relación del personal de la fábrica que prestaba servicio en la misma azucarera en otros oficios. En esta relación se menciona el nombre y los oficios que ocupaban el personal que trabajaba, por ejemplo, en la reparación de los jardines, etc. En esos años Francisco Fernández Galera, que era refundidor de la fábrica, se dedicaba a mantener los jardines nueve meses al año.

<sup>6</sup> Archivo Sociedad General Azucarera de España. Azucarera San Cecilio (Granada). Depósitos de CAMPSA 1925-27.

<sup>7</sup> Archivo Sociedad General Azucarera de España. Azucarera San Cecilio (Granada). San Cecilio. Ocupación de terrenos. La carta es enviada por Muros desde Santa Juliana al Director General de SGAE, el día 31 de marzo de 1936. El acuerdo con el Ayuntamiento se formalizó en Granada en un documento privado, firmado por

el Alcalde de Granada, el Ingeniero Jefe de Obras Públicas, y el Sr. Muros, el día 30 de marzo de 1936.

<sup>8</sup> Archivo Unión Alcohólica Española. Alcohólica San Fernando (Atarfe). Permuta de terrenos. Plano. Existe un plano presentado por el Ayuntamiento de Atarfe a Unión Alcohólica. Ensanche propuesto como solución al acceso a la localidad por la Avenida de la Estación. Está firmado en Atarfe en noviembre de 1991 por el Arquitecto técnico del Ayuntamiento Antonio Castro Puga. En él aparece de forma señalada la nueva alineación de la avenida, el nuevo acceso a la fábrica, y los terrenos que cedería el Ayuntamiento a la Unión Alcohólica.

<sup>9</sup> Archivo Unión Alcohólica Española. Alcohólica San Fernando (Atarfe). Permuta de Terrenos. Documento. 6. Existe en este Archivo una certificación del Secretario y Letrado Asesor de Unión Alcohólica, Agustín Miranda Hernández, que recogía la reunión del 25 de septiembre del Consejo de Administración y la del 30 de octubre del mismo año que confirmaba la anterior, donde se acordaba la permuta de terrenos con el Ayuntamiento de Atarfe. En esta época el Presidente del Consejo de Administración era Don José Joaquín de Ysasi-Ysasmendi y Adaro.

<sup>10</sup> Archivo Unión Alcohólica Española. Alcohólica San Fernando (Atarfe). Permuta de terrenos. El Secretario del Ayuntamiento Don José Antonio León Garrido certificaba que el Pleno del Ayuntamiento de Atarfe en su sesión de 9 de noviembre de 1992, acordaba por unanimidad aprobar la permuta de los terrenos propiedad del Ayuntamiento (311m<sup>2</sup>) con los de Unión Alcohólica (62'80 m<sup>2</sup>).

<sup>11</sup> Los métodos empleados en los años noventa del siglo XX eran: 1. La Metanización. Mediante una digestión anaeróbica se producía bio-gas (fundamentalmente metano) que podía utilizarse como combustible. El líquido residual tenía mucha menor cantidad de DBO y podía utilizarse como fertilizante. 2. Concentración de vinazas e incineración. Evaporar las vinazas era una alternativa para las destilerías adosadas a fábricas de azúcar de gran tamaño, puesto que, por su eficiencia en la ecuación energética podían disponer de excedentes de vapor.

<sup>12</sup> Archivo Montero S.A. Memoria. Estudio técnico de las repercusiones medio ambientales de la fábrica La Melcochera de Lobres. El estudio del Perito se presentaba a los organismos competentes para su aprobación. Se adjuntaban planos. Salobreña, noviembre de 1972. Firmado por el Perito Industrial Miguel Rodríguez Montero.

<sup>13</sup> Reglamento de Actividades Molestas, Nocivas, Insalubres y Peligrosas. B.O.E. Decreto 3.494/64 de 5 de noviembre de 1964.

<sup>14</sup> Archivo Montero S.A. Memoria. Medidas correctoras tomadas por la fábrica.

<sup>15</sup> Archivo Montero S. A. Informe técnico. Depuración de las vinazas de la Azucarera Montero. Motril, Navidad de 1.990. Firmado por el Ingeniero Francisco Fernández Castanys.

<sup>16</sup> Hemeroteca de Granada. Ideal de Granada. 4 de diciembre de 1990. La prensa se hacía eco de la polémica suscitada entre la fábrica y el Ayuntamiento de Salobreña por los vertidos de aquella al río Guadalfeo. El periódico recogía la intención de la Sociedad de construir un emisario submarino antes del 15 de junio del año siguiente.

<sup>17</sup> Archivo Montero S. A. Esta Sociedad recibió dos presupuestos para la ejecución del emisario terrestre-submarino para el desalajo de las vinazas: 1º. La empresa Ginés Navarro Construcciones S.A. 2º. Empresa de Antonio Castilla Ruiz.

<sup>18</sup> Archivo Sociedad General Azucarera de España. Fábrica Hispania (Málaga). Emisario submarino de la azucarera Hispania.

<sup>19</sup> Archivo Sociedad Guadalfeo. Documento. 1º. Documentación del ingeniero Giménez Galiano, referente a la construcción del emisario submarino. También: Documento. 2º. Valoración de la fábrica. Realizada en marzo de 1976, por el jefe de la sección de fabricación de la azucarera Ntra. Sra. del Rosario.

<sup>20</sup> Archivo Sociedad Guadalfeo. Obras realizadas en la fábrica desde 1969. Salobreña, 10 de mayo de 1974.



## EDUCAÇÃO PATRIMONIAL EN PADERNE: AMBIENTE E CULTURA

**PATRÍCIA SANTOS BATISTA**

**Câmara Municipal de Albufeira – Museu Municipal de Arqueologia, Albufeira, Portugal.**

### 1. O TERRITÓRIO: PATRIMÓNIO E PAISAGEM

A zona onde se localiza o Castelo de Paderne - marco paisagístico por excelência na nossa análise - corresponde a um meandro bem delimitado do percurso da Ribeira de Quarteira<sup>1</sup>. Este foi implantado, estrategicamente, num esporão com 92 m de altitude, situado a cerca de 2 Km sul da atual povoação de Paderne<sup>2</sup>.

É o monumento mais importante do concelho de Albufeira, classificado de Imóvel de Interesse Público em 1971 (Decreto n.º 516/71 DG, 1.ª série, n.º 274 de 22 novembro 1971) e Zona Especial de Proteção de 1999 (Portaria n.º 978/99), dada a sua importância enquanto testemunho histórico e arqueológico da ocupação islâmica neste território.

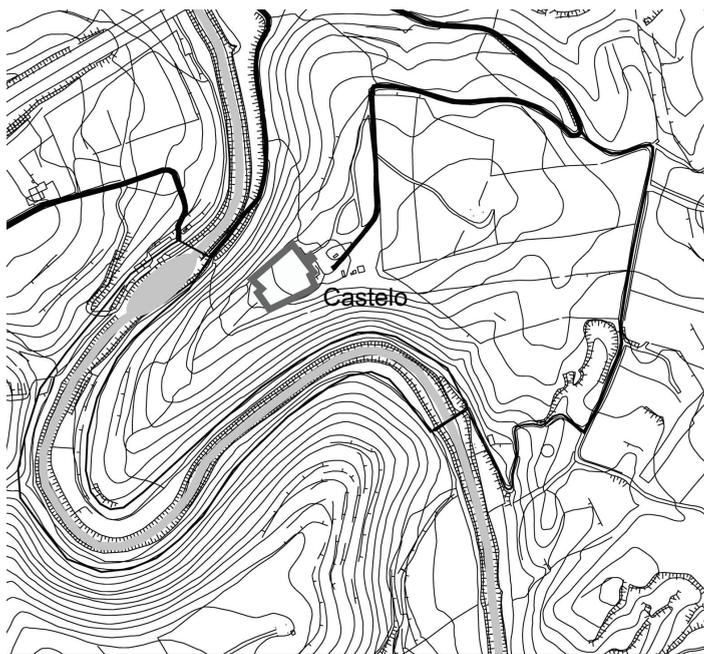


Fig. 1. Planta de implantação do Castelo de Paderne. Cedida por Luís Campos Paulo. CMA.

Trata-se de um hîsn, isto é, de uma pequena fortificação rural, em taipa militar, do século XII<sup>3</sup>, período Almóada, tendo sido utilizada na sua construção um único processo construtivo, a já referida taipa militar<sup>4</sup>. Apresenta planta de forma sub-trapezoidal e único vão de acesso ao interior, defendido por torre albarrã (do árabe al-barrân - «de fora, no exterior») ligada à muralha por passadiço.

A principal preocupação dos almóadas quando chegaram à península foi garantir a defesa do seu território face ao avanço cristão para sul. É neste contexto, que surge a necessidade de construir e recuperar os dispositivos militares existentes, a preocupação de criar uma rede de fortificações, não somente urbanas, mas também rurais, nas quais se integra o Castelo de Paderne, localizado numa zona que permitia o controlo de uma importante passagem entre o Barrocal e o Litoral algarvio, entre duas importantes cidades: Silves e Loulé.

A necessidade construtiva e a sua urgência faziam da taipa o material ideal, pois era um material acessível, fácil de trabalhar e resistente. A taipa é constituída por terra húmida comprimida entre taipais móveis de madeira, formando, pela sua secagem e após a retirada daqueles, paredes ou muros homogéneos e monolíticos.

No caso concreto de Paderne, a taipa é composta por uma fina argamassa com inertes triturados e pequenos seixos da ribeira, que lhe confere uma forte consistência, com uma forte componente de cal.

Quanto ao exterior a superfície de taipa

apresenta-se bem alisada, sendo visíveis os orifícios dos taipais de madeira e a separação entre as cofragens. Nesta separação das cofragens são ainda observáveis traços pintados a branco, em bandas horizontais e



Fig. 2. Castelo de Paderne. Foto: Patrícia Batista. 2013.

verticais, a imitar falso aparelho de grandes silhares.

### 1.1. Paisagem

A paisagem constitui o suporte da vida do homem e este último assume-se como agente fundamental na transformação e criação de paisagens, daí que Jorge Gaspar<sup>5</sup> refira que “... o regresso à paisagem não é só apanágio da Geografia, manifesta-se em vários outros domínios onde é necessário apreender a luz, as formas, os ambientes, para compreender os lugares e o sentido do espaço e do tempo...” abordando, deste modo as suas diversas dimensões, com particular enfoque para a sua realidade física, mas sobretudo enquanto construção social, e conseqüentemente, cultural, embora nem todas as paisagens humanizadas, isto é, com marca da ação do homem, sejam necessariamente, paisagens culturais. Estas últimas encerram em si valores memoriais, uma herança que se pretende preservar.

Existem nesta paisagem marcos que testemunham a exploração dos recursos naturais, que

por sua vez se irão repercutir, diretamente, no modo de vida das pessoas que aí vivem e viveram.

Esta zona do Barrocal algarvio é uma zona fértil, como o comprovam os campos agrícolas aí existentes e tem abundância de água (Ribeira de Quarteira e a Fonte de Paderne).

A água é um elemento preponderante para a fixação de população, sobretudo em épocas mais antigas, daí que se considere um elemento incontornável na construção desta paisagem, a começar pela presença de arquiteturas de produção a ela associadas como as azenhas; as noras, ou outros sistemas de captação de água destinados à rega das produções agrícolas



Fig. 3. Antiga Nora. Paderne. Foto: Patrícia Batista. 2014.

de regadio, inovações introduzidas neste território, precisamente pelos muçulmanos.

A riqueza botânica e faunística da zona também determinaram a permanente ocupação do espaço, ainda que no interior do castelo esta tenha sido apenas até ao século XVI, como o comprovam os níveis de ocupação medieval cristãos aqui encontrados no decorrer das várias campanhas arqueológicas.

Predominam árvores como a alfarrobeira<sup>6</sup> e a oliveira, e os arbustos como o carrasco, o zambujeiro,

o lentisco, o medronheiro e a palmeira anã, também conhecida como palmeira das vassouras ou apenas como palma, a partir da qual se fabricavam vassouras, tapetes, alcofas entre outros trabalhos de palma ou empreita, uma atividade tradicional do Algarve, atualmente em desuso.

Diversas espécies eram aproveitadas para tarefas do quotidiano, até há relativamente pouco tempo, em particular pelas pessoas do meio rural, que continuavam a usar as canas para os telhados das suas habitações; ou o tojo para chamuscar o porco aquando da matança; ou até mesmo as folhas da mariola (*Phlomis purpúrea*) para lavar a loiça.

A localização do castelo neste local, deve-se à riqueza da sua envolvente e à sua importância estratégica, num ponto alto, devido à necessidade de defesa. Estes dois aspetos são indissociáveis da história deste monumento. Daí que uma visita ao castelo sem um olhar atento à sua envolvente será sempre uma visita incompleta, ou vice-versa.

Propõem-se então uma descoberta da paisagem com especial atenção para as espécies naturais, bem como para os marcos patrimoniais (para além do castelo, merece igualmente destaque a ponte<sup>7</sup> ou a dita azenha do Castelo<sup>8</sup>) que testemunham a utilização e exploração dos recursos daquela zona desde há séculos. Sendo que é neste contexto que surge a educação patrimonial, enquanto forma de mediação entre património (cultural e natural) e as comunidades.

## 2. EDUCAÇÃO PATRIMONIAL COMO PROCESSO DE MEDIAÇÃO

“Ninguém educa ninguém, ninguém se educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo.”

Paulo Freire – Pedagogia do Oprimido

A educação patrimonial pode encerrar em si processos educativos formais e não formais, devendo caracterizar-se por uma prática continuada, sistemática, cuja base, ou “matéria-prima” é o património, seja este

cultural ou natural.

A prática educativa implementada nesta zona assume o território como “*o local perfeito para promover e incentivar a consciencialização para o património natural, cultural e artístico*”<sup>9</sup> e uma vez que aprender é encarado, cada vez mais, como um processo de longa duração (*lifelong learning*), que nos acompanha ao longo da vida, os espaços e as experiências que vivenciamos são elas mesmas potenciadoras de aprendizagens, pelo que importa sublinhar e estimular a função educativa do território, da paisagem, potenciada pela presença de valores patrimoniais autênticos e de uma experiência multissensorial: visual, tátil, auditiva<sup>10</sup> e até olfativa.

A educação patrimonial é tida como um processo de mediação, em que o papel do educador é o de facilitador. A proposta de atuação é sempre a de descoberta e o de “educar” o olhar. O património está ali, falta apenas o questionamento que leva à “descoberta”, ou seja ao conhecimento!

Estabelece-se uma relação de cumplicidade entre público e património através do desvendar dos seus significados. O papel do mediador é ligar pontos, estabelecer relações tornando o acesso ao património mais fácil, dando-lhe novos sentidos, novas interpretações, construindo novas significâncias.

A importância deste sítio, quer do ponto de vista histórico, quer do ponto de vista natural, como já referido anteriormente, fez com que duas estruturas distintas dentro da autarquia de Albufeira criassem programas educativos de exploração da zona em estudo. Por um lado o ambiente, abordando as questões ligadas à natureza e por outro a cultura que, essencialmente, se focava em divulgar o Castelo de Paderne através de visitas ao recinto.

A continuidade do trabalho desenvolvido no terreno, nomeadamente com algumas saídas de campo, visitas com grupos de idosos da zona e o reconhecimento da inter-relação entre espaço e história e, por sua vez, entre recursos naturais e cultura, fez com que o trabalho feito de forma individual deu lugar a uma colaboração e cooperação estreita entre os responsáveis pela educação ambiental da Câmara

Municipal de Albufeira e os do serviço educativo do Museu de Arqueologia de Albufeira (cultura).

De forma informal, numa conversa entre colegas, concluiu-se que seria muito mais vantajoso para todos os envolvidos fazer as atividades em conjunto, para além de permitir, também, uma melhor distribuição de recursos afectos às atividades em Paderne, que requerem deslocação em viaturas da autarquia, o que representou uma redução de custos; possibilita uma interpretação muito mais completa daquela realidade e das estreitas relações que decorrem do modo de vida e das condições naturais de um território. Por outro lado, percebeu-se que é através desta mediação entre património e comunidade(s) <sup>11</sup> que é possível o reconhecimento do património, a sua valorização e, conseqüentemente, a sua proteção. Não há melhor “guardião” do património do que os seus criadores e detentores (a comunidade).

Parafraseando Hugues de Varine, que defende um património ao serviço do desenvolvimento local: *“Todo território determinado sem o respeito por seus componentes patrimoniais não poderá servir de base para um desenvolvimento local equilibrado e sustentável. Esse quadro patrimonial compreende a paisagem, os fatores favoráveis ou desfavoráveis à vida dos homens e às suas atividades sociais e econômicas. Compreende também a linguagem, as crenças, os ritmos da vida cotidiana...”* <sup>12</sup>, o território e os seus valores patrimoniais são as gentes e costumes de um local, neste caso de Paderne!

É de todo impossível separar o natural do cultural. Os usos dados às ervas para fim medicinais, ou culinários, são elementos definidores de uma cultura, refletem um conhecimento, um “saber-fazer” que tem por base a realidade e a existência de determinadas espécies no território. Estes saberes transmitem-se de geração em geração (aspectos que se inserem no

Património Cultural Imaterial - PCI). A estas práticas associam-se as crenças, dizeres e ditados populares. Tanto que há quem diga que *“a cozinha é a paisagem posta na panela”*<sup>13</sup>, expressão bem representativa da simbiose entre paisagem (património natural) e homem (património cultural).

Reconhecido o potencial desta articulação de trabalho educativo com base no património cultural e natural, adotou-se uma metodologia de diálogo pró-ativo, através do questionamento e reflexão dos valores patrimoniais observados in loco; papel ativo por parte dos visitantes na descoberta e construção das interpretações da paisagem, estímulo do uso e exploração dos sentidos (observar; cheirar, ouvir, tocar); recurso a alguns materiais pedagógicos, que embora seja muito simples complementam alguns aspetos mais abstratos, o que é importante, em particular para o público mais novo e dinamização de momentos de jogo ao longo do percurso.

O trajeto feito habitualmente <sup>14</sup> tem cerca de 3 kms. As saídas de campo têm lugar entre os meses de Março e de Abril, uma vez que é a época de maior floração, permitindo a observação de diversas espécies



Fig. 4. Orquídea - *Ophrys apifera*. Foto: Ricardo Pereira.

de flora de rara beleza (valor estético da paisagem), como é o caso das orquídeas selvagens que aqui florescem em abundância.

No que à fauna diz respeito a observação é mais difícil, no entanto é comum o avistamento de algumas aves que fazem desta zona o seu habitat, tais como o falcão peneireiro (*Falco tinnunculus*) ou a garça-boieira (*Bubulcus íbis*). Os mamíferos são mais difíceis de encontrar, devido aos seus hábitos noturnos, mas há registo de lontras, doninhas, do morcego-rato-

pequeno e do ouriço-cacheiro. A ictiofauna é bastante abundante, sendo possível encontrar: lampreia, bordalo, enguia ou boga-de-boca-arqueada, espécie conhecida vulgarmente pelos locais por pardelha.

## 2.1. Os públicos

Os públicos-alvo destas iniciativas são, geralmente, grupos per si já criados/ estruturados, como sejam:

- Grupos escolares, do 1.º ciclo ao ensino secundário, embora a esmagadora maioria sejam turmas do 1.º e 2.º ciclo (dos 6 aos 12 anos); dentro deste ainda se integram os grupos com algumas dificuldades de aprendizagem (turmas de ensino especial);

- Grupos de Terceira Idade, como de lares ou centros de dia, com seniores ativos e

- Grupos de outras entidades/ instituições, como por vez o Instituto de Emprego e Formação Profissional (IEFP), a Associação de Apoio à Pessoa Excepcional do Algarve (APEXA) ou a Associação de Saúde Mental do Algarve (ASMAL).

De um modo geral são estes os segmentos de públicos para os quais se planificam as atividades educativas. E embora os conteúdos a explorar sejam os mesmos, a atuação do mediador é diferente de acordo com o tipo de grupo.

### 2.1.1. Público escolar

Nos grupos escolares há uma enorme preocupação por parte do docente em articular a saída de campo com os conteúdos disciplinares ensinados, há sempre uma tentação, digamos assim, de seguir o programa escolar (educação formal); cabe então ao mediador levar o grupo mais além, incentivando a um pensamento crítico e criativo, fugindo ao redutor certo ou errado da avaliação escolar, ali isso não existe, todas as perspetivas são válidas para a discussão, para se chegar ao conhecimento (educação não formal).

Nestes grupos o questionamento leva à descoberta da paisagem e dos recursos naturais que ela encerra e que justificam a ocupação daquele território

ao longo da história, com particular enfoque para o período islâmico, precisamente devido à presença marcante do castelo.

Mais do que observar tenta-se educar o olhar, o “saber ver” e interpretar a paisagem, que fatores contribuíram para a sua atual configuração? Quais os elementos responsáveis pela modelação da paisagem? Que marcos paisagísticos destacamos?

A experiência é sempre positiva (procede-se à avaliação das atividades através de um inquérito que é preenchido pelo professor que acompanha a turma) e isso nota-se facilmente ao longo do caminho através do feedback dados pelos próprios participantes, cuja excitação culmina na chegada ao castelo. Após a subida (o percurso inicia-se junto de uma das margens da Ribeira de Quarteira, numa zona mais baixa), a chegada ao castelo transforma-se num novo assalto àquele hîsn, mas desta feita não pelos cristãos, mas por jovens ávidos de curiosidade, de perguntas, de inquietações!

### 2.1.2. Público sénior

Com os seniores a condução da ação educativa é diferente, os mediadores fazem perguntas apenas para desencadear reações, ou se quisermos, para avivar memórias, pois a população mais idosa dependia muito mais da natureza do que nós atualmente e experienciaram aqueles espaços de uma forma completamente distinta daquela que se faz hoje:

- A ribeira onde as mulheres iam lavar a roupa – memória de uma vida mais dura, com mais esforço físico, mas era também um local de encontro, de convívio, de partilha de experiências;

- As ervas aromáticas (que ainda hoje se usa e que estão novamente na “moda”, sobretudo devido à classificação da dieta mediterrânica como património da humanidade), que se apanhavam no campo e que agora se compram no supermercado;

- A relação com o castelo que mudou drasticamente nos últimos anos (especialmente a partir de 1999, quando o imóvel foi adquirido pelo Estado Português).

Grande parte da população mais velha do

concelho de Albufeira e em particular, a da freguesia da Paderne, recorda com alguma nostalgia as grandes festas do 1.º de Maio que se faziam no interior do castelo, relembram, igualmente, que a porta estava sempre aberta, o castelo podia ser “tomado” pela sua comunidade em qualquer altura... e de repente fecharam-no e as pessoas, a comunidade sentiu-se excluída do seu património.



Fig. 5. Grupo sénior em visita ao Castelo de Paderne e envolvente. Foto: Clube Avô. 2012.

A interação estabelecida nestas visitas é riquíssima, sobretudo para os técnicos (os mediadores) que acompanham as visitas, funcionando como uma excelente aula de história, que despoleta novas dúvidas e por vezes determina novas áreas de investigação. Mas também serve para perceber quais as expectativas dos detentores do património acerca do seu papel na sociedade atual.

## 2.2. Os números de 2014

Este ano realizaram-se sete saídas de campo. Uma vez mais a maioria foi de grupos escolares (6), existindo apenas uma da APEXA, num total de 138 participantes.

## 3. EM JEITO DE CONCLUSÃO

O trabalho de mediação que se desenvolve visa atingir alguns objetivos genéricos:

- Preservar e valorizar o património natural – recursos naturais e elementos naturais de valor excecional;
- Promover e valorizar o património cultural, seja ele arquitetónico, arqueológico, etnológico, material e imaterial;
- Reconhecer a paisagem como elemento dinâmico construído pela ação do homem ao longo do tempo;
- Promover a investigação histórica e cultural de Paderne, estimulando assim, a valorização do território e da sua identidade;
- Envolver a comunidade nos processos de valorização patrimonial, criativos e de desenvolvimento. Assume-se o último ponto elencado como o principal desafio, pois qual a utilidade e a mais-valia para os padernenses da existência de um castelo do século XII?! Ou de um sítio que integra uma rede ecológica de importância europeia?!

O património (natural e cultural) é pertença de uma população, pelo que a sua gestão “*deve ser feita o mais próximo possível dos seus criadores (...) de modo a não separá-lo da vida*”<sup>15</sup>, isto é dizer que o património deve servir à vida das pessoas, deve ser útil e não deve ser encarado como algo cristalizado num tempo ido que apenas consome meios na sua manutenção.

Deste modo falta, em nosso entender, dar o próximo passo nestas relações já encetadas com o próprio território e com os públicos (comunidade), fazer da saída de campo apenas um momento de uma mediação que se quer mais alargada, mais próxima e que permita a criação de um projeto<sup>16</sup> intergeracional em que os públicos escolares interagem diretamente com os públicos seniores, permitindo a transmissão de conhecimentos, o convívio entre gerações, que funciona também como um sistema de inventário

ativo e participativo, em que se realiza uma recolha dos valores patrimoniais.

Em última análise considera-se que a educação patrimonial, estando presente em todos os momentos de valorização patrimonial, representa uma estratégia válida e efetiva de gestão e salvaguarda dos bens patrimoniais que constituem as “raízes do futuro”<sup>17</sup>.

## NOTAS

<sup>1</sup> A bacia hidrografia da Ribeira de Quarteira compreende um troço de cerca 28,7 Km, que atravessa as três geológicas que constituem o Algarve: Serra, Barrocal e Litoral. A nossa zona de atuação (Paderne) corresponde ao Barrocal. Esta área da Ribeira de Quarteira apresenta uma grande importância do ponto de vista botânico e faunístico, integrado na Rede Natura 2000, que é uma rede ecológica europeia para a conservação dos habitats, da flora e da fauna de importância comunitária.

<sup>2</sup> GOMES, Mário Varela; PAULO, Luís Campos; FERREIRA Sonia y DUARTE, Luís Campos. *Levantamento Arqueológico do Algarve Concelho de Albufeira*. Albufeira: Câmara Municipal de Albufeira, 2003, pág. 36.

<sup>3</sup> Desconhece-se o ano da sua construção, no entanto este é referido, pela primeira vez num documento escrito de 1189.

<sup>4</sup> MAGALHÃES, Natércia. *Algarve - Castelos, Cercas e Fortalezas (As Muralhas como Património Histórico)*. Faro: Letras Várias, Edições e Arte, 2008, pág. 40.

<sup>5</sup> GASPAR, Jorge. “O Retorno da Paisagem à Geografia – Apontamentos místicos”. *Finisterra*, XXXVI, 72 (2001), pág. 84.

<sup>6</sup> A alfarrobeira (*Ceratonia siliqua* L.) foi uma espécie introduzida na Península Ibérica e no Norte de África pelos muçulmanos.

<sup>7</sup> A ponte localiza-se a 200m Sudeste do Castelo de Paderne, sobre a ribeira de Quarteira e é formada por 3 arcos de volta perfeita, defendidos por 2 talha-mares. Sobre o arco central apresenta a data de 1771.

<sup>8</sup> Azenha do Castelo localiza-se a Poente do mesmo, junto à ribeira de Quarteira. Trata-se de moinho fluvial, sendo que a primitiva azenha pode remontar à época medieval.

<sup>9</sup> In: *A Educação do Museu no Contexto das Funções Museológicas*, Cornelia BRUNINGHAUS-KNUBEL, pág. 130.

<sup>10</sup> SILVA, Susana Gomes da. “Enquadramento teórico para uma prática educativa nos museus”. *Serviços Educativos na Cultura, Coleções Públicas*, 2, (Coord.) por Sara BARRIGA e Susana GOMES da SILVA, Sete Pás, Porto, 2007, págs. 57-66.

<sup>11</sup> Comunidade como um grupo de pessoas que estão unidas por modos de vida comuns e laços afectivos desenvolvidos por essa mesma convivência vicinal, que se exprime através de uma geometria sociocultural variável, resultante de uma série de acontecimentos históricos, de sinergias locais e de formas de relação sociocultural e económica, em constante evolução.

<sup>12</sup> In: *As Raízes do Futuro. O Património a serviço do desenvolvimento local*, Hugues de VARINE, Medianiz, 2012, pág. 19.

<sup>13</sup> Citado por VALAGÃO, Maria Manuel. “Identidade e Memória Mediterrânica da Alimentação Algarvia”. In: *Dieta Mediterrânica. Património Cultural Milenar*. Tavira: Câmara Municipal de Tavira, 2013, pág. 44.

<sup>14</sup> Existem vários percursos pedestres nesta zona.

<sup>15</sup> In: Hugues de VARINE, ob. cit., pág. 19.

<sup>16</sup> Projeto de inventário participativo de trabalho com a comunidade, à semelhança do que se tem verificado nos ecomuseus italianos, nos últimos anos, que têm desenvolvido “Mappe di comunità”. Estes são cartas/ mapas construídos através da participação ativa da população de áreas, sobretudo, rurais, que representam o património ao qual a comunidade atribui valor, com o objetivo de reforçar a identidade local e como base para projetos de desenvolvimento sustentável.

<sup>17</sup> Metáfora que dá nome à obra de Hugues de Varine e que traduz a importância e valor do conhecimento da história e do passado na planificação do futuro.



## PATRIMONIO CULTURAL: 150 AÑOS DE LA LEYENDA DE IRACEMA

RENATA COELHO SARTORI y MARIA DA CONCEIÇÃO DE ALMEIDA

Universidad Federal del Rio Grande del Norte. Brasil

Universidad Nova de Lisboa. Portugal

### 1. POR UNA NARRATIVA HÍBRIDA

La literatura atravessa diversos territorios. Así como ocurren a través de los tiempos, las variaciones de las visiones de la naturaleza no ocurren sólo en el campo científico, pero también en el campo literario que viene haciendo un esfuerzo de integración total de los datos fragmentarios, “la literatura y la tradición oral siempre tradujeron los cambios que ocurrieron en la concepción del hombre sobre su relación con el mundo que es también la relación con los otros y consigo mismo”<sup>1</sup>.

La concepción del hombre y sus relaciones con su alrededor, o sea, su condición humana es demostrada “*en toda gran obra, de la literatura, del cine, de la poesía, de la música, de la pintura, de la escultura, hay un sentimiento profundo acerca de la condición humana*” (pág. 40, traducido)<sup>2</sup>.

Sin embargo, cuestiona Morin (1998): “hoy día, ¿dónde está la poesía? [...] La verdadera novedad nace siempre de una vuelta a los orígenes” (pág. 43, traducido)<sup>3</sup>. Así como afirmaba Claude Lévi-Strauss sobre la necesidad de analizar las diferentes expresiones narrativas, bien como las versiones de las historias, sean ellas escritas o habladas, eruditas o populares. Luego, las narrativas presentan aspectos de un pasado que resiste al olvido, por estar enterrado en las entrañas de la tierra. En este contexto es posible hacer una lectura sobre el romance, por ejemplo Iracema: leyenda de Ceará, publicado en 1865, escrito por José de Alencar, a la luz de las múltiples dimensiones que envuelven la condición humana: hecho social, cultural, histórico entre otros, a partir de la riqueza de su contenido.

El romance indianista fue traducido a muchos idiomas y cuenta con más de 100 ediciones. El escritor Machado de Assis reconoció que Iracema junto a Atala completa el par de novelas indianistas más importantes del mundo<sup>4</sup>.

La “vuelta a los orígenes”, citada por Morín, fue uno de los argumentos utilizados por Alencar, para escribir el respectivo romance, o sea, los recuerdos de la infancia vivida en el Estado de Ceará-Brasil, aliados a la imaginación, constituyeron de puentes para el escritor describir numerosos paisajes, múltiples matices, colores y sonidos variados.

Los escenarios del romance son biomas con una rica flora, fauna, montañas, planicies y playas, conforme podemos notar a lo largo de toda su obra y en el Prólogo del romance: “*Tal vez me entusiasme amor en el nido, o se eludan las memorias de la infancia avivadas recientemente [...] creo que al abrir el pequeño volumen, sentirá una ola de la misma aroma silvestre y recuerdos que vienen de muy lejos. Se derrama la brisa que pasó por encima de los mástiles de carnaúba y las hojas de las rosas en flor*”<sup>5</sup>.

Alencar narra un romance ambientado cuyo tiempo es el siglo XVII, retrata a sus personajes y tramas inseparables del escenario formado por bosques, colinas del interior y cuesta cearense, por lo que el espacio es el Estado de Ceará, locales de luchas entre los soldados portugueses y franceses, así como peleas por la disputa de tierras entre los indios de las etnias Tabajara y Potiguara.

## 2. LOS SENDEROS DE IRACEMA: BREVES FRAGMENTOS LITERARIOS, HISTÓRICOS Y GEOGRÁFICOS

Lo escenario en cualquier romance es un elemento importante del todo el libro, por lo tanto, esta identificación es tan importante en romance Iracema ya que incluye en su subtítulo: leyenda de Ceará. El lugar es donde los personajes representan a sus acciones, en donde los lectores pueden entrar voluntariamente en el mundo de los personajes, volver a conectar sus imaginaciones con la imaginación del escritor. Así como mirar los patrimonios culturales relacionados con el romance y su escritor. Como la casa de José de Alencar, ubicada en Fortaleza, capital del Estado de Ceará/Brasil, considerada patrimonio cultural mantenida por la Universidad Federal de Ceará.

De la lectura de este romance, se desarrolló un guión, un mapa de la cartografía literaria, trazando los caminos tomados por algunos personajes. Por lo tanto, en abril de 2010 se empezó un viaje a partir de la ciudad de Natal, capital del Rio Grande del Norte/Brasil, para Fortaleza, siguiendo el rumbo de la Chapada de Ibiapaba, también conocida como Sierra de Ibiapaba, ubicada a 320 km de Fortaleza.

La Sierra de Ibiapaba es una región montañosa que separa los Estados de Ceará y Piauí, tiene una extensión de 110 km, con altitudes que van desde 800 a 1.100 m.6.

Los objetivos de esta viaje fueron los siguientes: recorrer por los caminos de la india Iracema, la protagonista del romance de Alencar, recoger y identificar las plantas y avifauna descritas en el romance, fotografiar y filmar los paisajes, bien como oír los relatos de algunos habitantes de la región sobre el respectivo romance.

Ipu es una ciudad que está ubicada en la Sierra de Ibiapaba, distante 257 km de Fortaleza, fue fundada el 26 de agosto de 1840, tiene 40.079 habitantes, conforme dados del Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística [IBGE] de 2010, y es famosa por su cascada. En la lengua tupi, Ipu significa i= agua, y pu - caída, también conocida en Ceará como la pequeña laguna de

aguas poco profundas que en el verano seca.

Para algunos habitantes, la palabra Ipu nació de la admiración que tenían los indígenas por la caída de agua encima de la sierra, que es de 300 metros, formando el Río Ipuçaba - la caída de Ipu.

Durante las conversaciones informales, se registró una curiosa historia contada por un habitante en que dijo que el nombre Ipu está relacionado con el sonido de las aguas al chocarse con las piedras de la laguna, también es conocida como el sitio donde se bañava Iracema. “Le banaba el cuerpo a la sombra de laoiticamas fresca que el rocío de la noche”<sup>7</sup>.

La cascada de Ipu está ubicada en un área considerada de protección ambiental, logo es un patrimonio ambiental; bañarse en la cascada está prohibido desde 2010, por un proyecto del gobierno de la ciudad que tiene como objetivo la construcción de un parque ecológico, teniendo como justificativa el perfeccionamiento del turismo en la región. Sin embargo, se observó algunas acciones depredadoras en los alrededores, tales como: la erosión, la deforestación e la basura en las orillas de la cascada.

Parte del territorio del municipio de Ipu, cerca del 25% se extiende sobre la Sierra de Ibiapaba y la otra parte 75% a lo largo del rico valle del Rio Ipuçaba, en lo alto de la Sierra se extiende por la región semiárida. Allí están “los campos de Ipu”, según Araquén, padre de Iracema y cacique de la aldea, los campos de Ipu fueron un regalo de Tupã para la grande nación Tabajara, local donde habría nacido Iracema.

El aprecio por la naturaleza es destacado por el jefe de la etnia Tabajara: “*nosotros guardamos las sierras donde nacen los riachos con los frescos Ipus, donde crece la maniva y el algodón*”<sup>8</sup>. La maniva se conoce como tallo de mandioca o yuca.

En la plaza principal de Ipu hay dos estatuas: una de Iracema y otra del soldado portugués, Martim. Es en la cascada de Ipu que comienza el romance. Martim Soares Moreno ilustra la historia del Brasil como maestro de campo, fue uno de los soldados portugueses que luchó contra la invasión de los holandeses y es

considerado el verdadero fundador de Ceará, esto es un argumento histórico del romance.

“Iracema salió del baño y reposa [...] el rumor sospechoso quiebra la dulce armonía de la siesta. Levanta la virgen los ojos [...] enfrente de ella es todo contemplación, hay un guerrero extraño”<sup>9</sup>.

Sin la entidad histórica “llama Grecia no existe la ‘Ilíada’ o la ‘Odisea’”, dice Paz, y luego agrega, “pero sin estos poemas han existido ni la realidad que fue Grecia” (traducido, pág. 3)<sup>10</sup>. No es exagerado afirmar que sin el Ceará, la novela Iracema no existe, ya que la novela se ve como la leyenda de la fundación de Ceará. Ipu es considerado un sitio que inmortalizó el romance y como se ha mencionado es donde hay la hermosa cascada donde bañaba la india Iracema.

Con las palabras de Calvino y Bachelard que le dan importancia a la naturaleza en la literatura, también podemos describir la exaltación de Alencar a partir del romance Iracema: “el término naturaleza está siempre presente en todo grande narrador [...]. En los aspectos más nuevos de la literatura a los últimos hay una rendición del hombre a la naturaleza”<sup>11</sup>.

En este contexto, se puede afirmar que hay una posibilidad de pensamiento que proyecta Iracema por una conexión de patrimonio inmaterial con patrimonio ambiental, esta aproximación es necesaria ya que la estructura mitopoética sustenta nuestra visión de mundo. Algunos científicos han comprobado esta visión, como Lévi-Strauss (Tristes Trópicos); Jacques Monod (Acaso y Necesidad) entre otros.

En verdad, como creía la mayoría de los filósofos de la ciencia y hasta mismo los científicos, ciencia y imaginario marchan juntas. Iracema es un romance disponible para acoger diversos saberes, hay un poco de biología, antropología, astronomía, historia, geografía, música, religión entre otros.

### 3. CONSIDERACIONES FINALES

La literatura lejos de ser mero entretenimiento, ella es un testimonio de la increíble aventura humana, desde sus orígenes míticos o históricos, donde las personas son personajes y constructores.

La leyenda simple de una india joven y hermosa que por el amor de un hombre blanco, sufre y muere, Alencar tejió una historia inmortal a punto de completar 150 años de la publicación y permanece guardada en el imaginario de las personas. Una leyenda permeada de varios elementos con numerosas posibilidades de interpretación, ya que en cada frase contiene un mundo...un mundo abierto para nuevas lecturas y muchas miradas. Así puede afirmarse que la literatura es un saber en expansión y lugar de entrecruzamiento de todas las voces.

En este contexto, el artículo puede servir como una posible herramienta para las acciones educativas, despertando en las personas la comprensión de la historia del lugar, las historias de la gente, sus culturas y valores.

### NOTAS

<sup>1</sup> VIERNE, Simone. “Ligações tempestuosas: a ciência e a literatura”. En: BESSI, Henriette et.al. *A ciência e o imaginário*. Brasília: Editora UNB, 1994, págs. 79-95.

<sup>2</sup> MORIN, Edgar. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

<sup>3</sup> MORIN, Edgar. *Amor, poesia, sabedoria*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

<sup>4</sup> VIANA FILHO, Luis. *A vida de José de Alencar*. São Paulo: José Olympio, 1979.

<sup>5</sup> ALENCAR, José de. *Iracema: lenda do Ceará*. São Paulo: Saraiva, 1956.

<sup>6</sup> FIGUEIREDO, Maria Angélica. *A cobertura vegetal do Ceará (Unidades Fitoecológicas)*. Atlas do Ceará. Fortaleza: Inplance, 1997.

---

<sup>7</sup> ALENCAR, José de. *Iracema: lenda do Ceará...* Op.cit., pág.13.

<sup>8</sup> *Ibíd.*, pág. 21.

<sup>9</sup> *Ibíd.*, pág. 14.

<sup>10</sup> ALMINO, José. “*O arco e a lira*”. Folha de S.Paulo. São Paulo, 2003, pág. 3.

<sup>11</sup> CALVINO, Italo. *Assunto encerrado: discurso sobre literatura e sociedade*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

# EL PAISAJE CULTURAL DE LAS HUERTAS HISTÓRICAS VALENCIANAS COMO MODELO PARA EL APRENDIZAJE DEL ENTORNO

**SERGI SELMA CASTELL**

**Universitat Jaume I de Castelló<sup>1</sup>**

## 1. INTRODUCCIÓN

Las huertas históricas valencianas, con todo su patrimonio material e inmaterial, se han convertido hoy en día en verdaderos paisajes culturales, conformando una parte significativa del legado patrimonial que define el territorio y la sociedad valenciana. El modelado del paisaje a lo largo del tiempo y la transmisión hereditaria de estos espacios históricos y culturales es el resultado más explícito de una intensa actividad agrícola que se ha mantenido hasta la actualidad.

Estos paisajes culturales se han ido conformando sobre un substrato de espacios agrarios construidos por diferentes sociedades y culturas a lo largo del tiempo. Se trata de un proceso histórico que ha sufrido cambios y transformaciones, y por ello mismo ofrece muchos recursos didácticos para trabajar en las aulas aspectos bien diferentes. De hecho, permite afrontar las nociones de tiempo, su construcción y su adquisición en el proceso de aprendizaje; pero también la posibilidad de inferir una percepción del cambio y, en consecuencia, una visión del paso del tiempo a partir del análisis simple de un paisaje concreto y cotidiano que domina nuestro entorno más inmediato.

El paisaje cultural es un bien significativo de nuestro patrimonio, que permite un amplio trabajo didáctico capaz de incidir tanto en la enseñanza y aprendizaje de contenidos, como en el desarrollo de procedimientos y habilidades, o también en la promoción de actitudes y valores con respecto al patrimonio y su salvaguarda, protección y difusión. Así mismo, puede potenciar el trabajo interdisciplinar y ofrecer perspectivas interculturales apropiadas para la integración<sup>2</sup>.

## 2. EL PATRIMONIO DE LAS HUERTAS HISTÓRICAS VALENCIANAS

Se puede afirmar que la cultura del agua es una parte fundamental de la memoria histórica de la sociedad valenciana. Lo es en buena parte por los condicionamientos físicos y naturales en qué se enmarca nuestro territorio dentro de un ámbito característicamente mediterráneo, pero también por la herencia recibida de numerosas generaciones de gente labradora que se ha dedicado a trabajar la tierra y a domesticar el agua, organizando sistemas de aprovechamiento, reparto y uso de este recurso vital de la forma más inteligente y justa posible. La tradición secular valenciana y mediterránea ha configurado una serie de paisajes históricos, que se encuentran acompañados de una gama amplia y variada de construcciones específicas relacionadas con el agua. Unas construcciones que de forma convencional denominamos hidráulicas.

Los paisajes del agua, las huertas y los regadíos históricos valencianos que han llegado hasta la actualidad, se han ido construyendo a lo largo de los siglos, generación tras generación, acumulando en ellos mismo y en su interior un voluminoso y diverso patrimonio histórico y cultural. Es decir, el uso social continuado que se ha hecho de estos espacios ha ido aportando y añadiendo estructuras materiales e inmateriales, concreciones reglamentadas y prácticas cotidianas, legado físico y tradición oral. Siglos y siglos de trabajo de la tierra y distribución del agua en las huertas han generado una consistente cultura popular del riego, del uso del agua en la abundancia y en la sequía, de las necesidades y demandas hídricas

de los diversos cultivos, y de tantos otros aspectos<sup>3</sup>. En definitiva, ha permitido crear unos singulares paisajes culturales de incuestionable valor patrimonial que se han convertido en seña de identidad colectiva de la sociedad valenciana y, en consecuencia, parte fundamental de su patrimonio cultural.

Estas huertas históricas han ido acumulando un importante patrimonio cultural que puede ser identificado y agrupado en diferentes categorías. En primer lugar, existe un patrimonio territorial o paisajístico (o lo que es el mismo, un paisaje patrimonial o paisaje cultural), que es aquel formado por el territorio concreto que ocupan las huertas y la forma en la que este espacio ha sido ordenado y planificado a lo largo de los siglos. Se trata, en definitiva, del modelado que las personas de una sociedad concreta han ido haciendo de su entorno, creando unos paisajes históricos de referencia. Otra categoría es aquella del patrimonio material que configuran los bienes inmuebles construidos de carácter etnológico o, de forma más común, la arquitectura del agua. Un grupo de bienes que engloba todas aquellas construcciones y elementos del sistema hidráulico que se han hecho a lo largo del tiempo y que permiten el uso y la distribución del agua por cada una de sus acequias: azudes, partidores, acueductos, sifones, o las diferentes industrias y molinos que se han instalado en sus trazados.

También existe un tipo de patrimonio que se puede definir como jurídico, es decir, todo aquello que nutre el cuerpo legal formado por las ordenanzas y también los acuerdos y sentencias que se han generado a lo largo del tiempo, a veces recogidas en actas, alegaciones e informes aportados en los pleitos que mantenían las diferentes comunidades de regantes. Otra categoría patrimonial es aquella que se engloba bajo los conceptos de documental y bibliográfico, y que está formado por los textos custodiados en los archivos. Se puede definir también un tipo de patrimonio relacionado con la lengua propia de la gente que utiliza y hace funcionar estos espacios y que da nombre específico y singular a las cosas, al territorio, con un vocabulario concreto. Es el patrimonio lingüístico y toponímico, a menudo relacionado con el origen cultural de sus constructores. Y finalmente, aunque no menos importante que las precedentes, otra categoría de patrimonio definida como inmaterial, y que engloba

todo aquello referido a la cultura y las formas de saber hacer sobre el cultivo de la tierra, los usos del agua o las formas de riego que las sociedades pasadas han sido capaces de generar alrededor de las acequias y las huertas, y del que tan sólo queda una constancia y una forma de transmisión oral.

### **3. PERSPECTIVA DIDÁCTICA DEL PAISAJE CULTURAL**

El paisaje es una construcción humana y existe porque alguien lo mira, lo observa y lo interpreta con finalidades muy diversas (económicas, estéticas, culturales,...). Los paisajes en general, y el paisaje agrario en particular, son el resultado de las intervenciones humanas sobre el medio natural para conseguir los recursos necesarios y poder reproducirse socialmente. Y en este modelado y construcción del paisaje se combina la cultura agraria y el desarrollo tecnológico de cada sociedad en el momento histórico que interactúa. Ciertamente, sin intervención humana no habría paisaje, dado que estos son fruto de la interferencia en el proceso ecológico natural<sup>4</sup>.

El paisaje agrario es una especie de registro donde se puede percibir la huella o las pisadas de cada sociedad a lo largo de los siglos. Unas huellas que tienen la capacidad de informar sobre el uso que hacían del espacio, de los productos cultivados, de la tecnología utilizada, de los tamaños demográficos y de sus necesidades, así como de las consecuencias que eso reportaba sobre la conservación y sostenibilidad del medio natural. En el paisaje encontramos también una relación estrecha entre la localización y distribución del poblamiento y las redes viarias que permiten su comunicación y el acceso a los espacios productivos. En consecuencia, se puede decir que el paisaje es una estructuración y vertebración del espacio donde se va añadiendo una grande cantidad de información humana, que acaba convirtiéndose en un inmenso legado colectivo y que tiene una secuenciación histórica identificable. Hablamos pues de un legado inequívocamente histórico<sup>5</sup>.

El análisis del paisaje como construcción humana tiene por objeto identificar la secuencia histórica de una estructuración social del espacio

que engloba también la red de comunicaciones y los asentamientos de la población. Cualquier estructuración u ordenación de un territorio concreto por parte de una sociedad determinada comporta la limitación de las posibilidades posteriores de uso de aquel espacio heredado por parte de las generaciones futuras, en una perspectiva temporal a largo plazo. En este recorrido histórico y evolutivo del paisaje, como territorio transformado y construido por las personas, cualquier cambio o modificación en el espacio se convierte en un factor que condiciona el desarrollo ulterior. Por lo tanto, la evolución del territorio y de las sociedades no es una dinámica lineal, sino fruto de la causalidad, y donde el factor cambio es resultado de la acción humana, creando un nuevo paisaje.

El paisaje es alguna cosa más que una simple conjunción de factores naturales, de estrategias sociales y de posibilidades tecnológicas que confluyen en un espacio concreto y en un tiempo determinado. El paisaje es el resultado de una secuencia histórica evolutiva y, por lo tanto, un paisaje histórico heredado de las generaciones pasadas y, al mismo tiempo, heredable por las generaciones futuras adquiere una dimensión cultural cuando se convierte en una parte intrínseca de la identidad colectiva de un pueblo, en este caso el valenciano.

En definitiva, la utilización del paisaje cultural como recurso didáctico permite reflexionar sobre la enseñanza de dos de los aspectos fundamentales de las Ciencias Sociales: el espacio y el tiempo. Y hacerlo favoreciendo los aprendizajes interdisciplinarios<sup>6</sup>, no solamente porque así lo recomiendan los planes curriculares, sino básicamente para que el alumnado comprenda la relación y estrecha vinculación entre medio y ser humano, y como las características de uno condicionan las acciones del otro generando una pluralidad de paisajes que reclama también de una educación en valores para su conservación y protección. Decir que el código genético de un territorio y una sociedad está presente en un espacio como las huertas históricas es plantear que en ellas se encuentran las claves de su adaptación en el proceso histórico a las características y especificidades del medio o entorno en el que se desarrolla<sup>7</sup>. Así pues, conocerlas, identificarlas y desgranar la estructura de estos paisajes

es, posiblemente, la mejor forma de aprehenderlos y comprenderlos.

Las huertas históricas son una construcción humana que combina valores culturales, económicos y medioambientales capaces de vertebrar el devenir histórico de las comunidades y su territorio. Esto las convierte en verdaderos palimpsestos donde poder reseguir e identificar las huellas de cada etapa histórica y las aportaciones de cada cultura a la configuración de ese variado patrimonio material e inmaterial que se quiere incorporar al proceso de aprendizaje.

#### 4. UN MODELO DE APRENDIZAJE DEL ENTORNO

Los decretos curriculares sobre la educación obligatoria, la legislación propia y los acuerdos internacionales que hacen referencia a la protección y salvaguardia del paisaje y del patrimonio cultural en general, ponen de relieve la necesidad de arbitrar las medidas convenientes en el terreno de la educación y la formación sobre el paisaje y el patrimonio cultural<sup>8</sup>. A pesar de todo ello, el sistema educativo valenciano no ha generado aún un abanico de propuestas que den respuesta a las demandas explicitadas en aquellas. Centros de interpretación, aulas de naturaleza o los centros de visitantes de los parajes naturales son algunas experiencias pero siempre vinculadas al medio natural y no al social o cultural.

El paisaje se ha utilizado como herramienta para desarrollar habilidades en la construcción del espacio, pero a menudo desde otras áreas de conocimiento de la didáctica diferentes a las Ciencias Sociales. Cuando probablemente, aquello que habría que hacer es explorar el paisaje desde la perspectiva de la construcción temporal y, al mismo tiempo, trabajar la noción de competencia para ser competente, comprender las situaciones, reflexionar sobre aquello que está pasando y discernir sobre la mejor acción a realizar de acuerdo con la dimensión social de cada situación. No en balde, la competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico es una de las competencias básicas.

Los estudios que tienen como referente de base la historia del paisaje nacieron a mediados del siglo

XX. Su objeto de estudio era la construcción de los paisajes a lo largo del tiempo, con perspectiva histórica, para poder relacionar todos los elementos y procesos que han intervenido en su creación o construcción, especialmente las sociedades humanas que aportan el bagaje cultural y permiten profundizar en la evolución social. De hecho, esta idea del cambio social es uno de los conceptos básicos del taller del historiador o la historiadora, y por eso su interés y la utilidad metodológica que tiene si se aplicara en el proceso de aprendizaje del entorno en las aulas.

Por desgracia, el patrimonio y los paisajes culturales como recurso educativo son un campo de trabajo muy poco explorado y trabajado en el País Valenciano. Se pueden encontrar algunos ejemplos de materiales didácticos para interpretar el paisaje que están hechos de forma más intuitiva que no metódica, y mayoritariamente desde una perspectiva descriptiva. En cualquiera caso, no hay un corpus documental de trabajos y experiencias desarrolladas a partir de una metodología precisa y sistemática, que tenga por objeto cumplir los preceptos educativos y formativos en las escuelas, y también en las universidades, que el conjunto de leyes y acuerdos internacionales prevén.

No hay, pues, un trabajo de largo recorrido en el campo de la didáctica o, por ser más precisos, en el uso del paisaje cultural como recurso didáctico en la enseñanza y el aprendizaje en las aulas. Esta perspectiva del paisaje patrimonial es más reciente y por eso se quiere hacer una aportación a la temática mientras se está estructurando su capacidad de interpretación.

Las huertas históricas valencianas son un paisaje cultural, que se ha conformado sobre un sustrato muy antiguo de paisajes construidos por la gente a lo largo de los últimos 1200 años, y que, por desgracia, corre un peligro de destrucción y desaparición demasiado evidente. La utilización de un recurso patrimonial tan significativo como éste permite mejorar y profundizar en el tratamiento didáctico de algunas nociones básicas del proceso de aprendizaje y de formación que recibe la población escolar. Nos referimos, en concreto, a la posibilidad de inferir una percepción del cambio, y en consecuencia un proceso evolutivo del paso del tiempo, a partir del análisis de un paisaje determinado, que domina nuestro entorno más cotidiano y al que se

acostumbra a considerar intemporal, “de siempre”.

El método de aprendizaje habrá cumplido su cometido si, posteriormente, se puede diferir una implicación social en general, y del alumnado en particular, en la conservación y la protección del referido paisaje como una seña de identidad propia, que ponga en valor el legado histórico recibido de las generaciones pasadas. En definitiva, no deja de ser una apuesta por la integración y potenciación del patrimonio cultural como recurso didáctico, práctico y próximo en el proceso de enseñanza de la población escolar valenciana.

En definitiva, y atendiendo las premisas expuestas, lo que se plantea ahora es un modelo de aprendizaje del entorno que, partiendo de la singularidad de un paisaje histórico determinado, sea extensible para una gran parte del territorio y la población escolar. Se pretende que el modelo, además de visualizar el paso del tiempo de forma tangible sobre el propio paisaje, permita también establecer relaciones y vínculos entre los cambios sufridos y una secuenciación generacional familiar. De esta forma se podrían introducir también las fuentes primarias y su investigación por parte del alumnado en el proceso de aprendizaje.

Así mismo, el modelo permite identificar estereotipos, clichés y percepciones erróneas que sobre el paisaje inmediato pueda tener la población escolar. Y además, puede mostrar como el paisaje, en tanto que espacio construido por las personas, no siempre ha sido el mismo. Para ello, este modelo de aprendizaje propone y otorga un peso significativo a la creación de ejes diacrónicos de carácter temático, con los cuales percibir y aprehender el paso del tiempo.

## **5. OBJETIVOS, CONTENIDOS Y RECURSOS**

El modelo de aprendizaje del entorno propuesto, y basado en el patrimonio de las huertas históricas valencianas y sus paisajes culturales, tiene unos objetivos que parten de la necesidad básica de enseñar al alumnado a “observar el paisaje” y no solamente a mirarlo, para así poder alcanzar después la fase de

“interpretación del paisaje”. Sólo así se podrán extraer todas sus potencialidades educativas y formativas.

Los objetivos básicos se pueden agrupar en cuatro acciones temáticas a desarrollar sobre el paisaje cultural:

- Investigar. Hay que lograr que el alumnado investigue, se ponga en el papel de quien hace historia, y después pueda hacer una aplicación de los resultados de sus investigaciones al conocimiento general.

- Experimentar. Salir fuera del aula y trasladar ésta al entorno, así como trabajar con fuentes primarias (orales, familiares,...) se convierten en tareas necesarias e imprescindibles para una correcta percepción de estos espacios. Aspectos y recursos que, por otro lado, en el caso de las huertas históricas valencianas están al alcance del alumnado por su proximidad e inmediatez a los núcleos de población y centros docentes.

- Comprender. Se trata de observar y entender el paisaje como elemento clave del entorno, leyendo tanto sus potencialidades como también sus debilidades en tanto que definen los factores de adaptación y sostenibilidad que adoptan las sociedades.

- Interpretar. Que consiste en facilitar al alumnado herramientas sencillas para analizar la evolución histórica del paisaje, el paso del tiempo y las improntas de cada época, haciendo hincapié en las nociones de secuenciación, cambio y causalidad que explicarían el proceso histórico.

En definitiva, se pretende que el alumnado pueda lograr el desarrollo de competencias y destrezas que le permitan analizar el paisaje, reconstruir los procesos históricos de su génesis, reconocer e interpretar el paisaje, elaborar materiales didácticos de interpretación y análisis del paisaje, trasladar su proceso de aprendizaje al propio entorno, o recuperar la imagen del pasado mediante una investigación en fuentes gráficas, historias orales y muchas otras que permiten la realización de trabajos comparativos en el aula.

El modelo de aprendizaje que se propone fija una línea de trabajo transversal que afecta a

diferentes disciplinas y permite desarrollar un trabajo conjunto con otras áreas didácticas. De esta forma se puede hacer frente a todo un abanico más amplio de contenidos curriculares, ya sea de tipo conceptual, instrumental o actitudinal. Se trata, en definitiva, de incorporar la educación patrimonial al proceso de aprendizaje, poniendo en valor todos los recursos al alcance: el propio paisaje, las construcciones del paisaje, los elementos etnológicos, la tradición oral, los museos,..., con la finalidad de formar también en valores a las personas, de forma esencial en el respeto hacia el paisaje para fomentar su protección, difusión y puesta en valor.

Por otra parte, algunos de los recursos y las herramientas de análisis e interpretación del paisaje, que permiten alcanzar los objetivos educativos previstos, se trabajan mediante algunos de los ejes cronológicos y de los contenidos curriculares vinculados siguientes:

- Los cultivos de las huertas para ahondar en el conocimiento del mundo agrario, los sectores productivos y el paso del tiempo.

- El agua, de donde viene y como circula, para poder conocer los recursos naturales y su aprovechamiento.

- Como funcionan las acequias y como se reparte el agua son cuestiones que permiten abordar aspectos como la cooperación, el acuerdo, la solidaridad y la resolución de conflictos.

- El estudio de los emplazamientos y su ocupación del territorio permite entender las diferentes sociedades históricas y las formas particulares que éstas utilizaron para ordenar el espacio.

- Los ingenios hidráulicos instalados sobre las acequias son la herramienta más conveniente para hablar de tecnología o de máquinas, así como también de los tipos de energía y su transformación.

- Finalmente, las comunidades de regantes y de usuarios son una de las mejores fuentes del pasado que basan su funcionamiento, de forma habitual, en la transmisión oral de la información y los conocimientos adquiridos a lo largo de los siglos.

## 6. A MODO DE CONCLUSIÓN

El patrimonio de las huertas históricas valencianas y sus paisajes culturales aportan perspectivas interesantes a la didáctica de las Ciencias Sociales, y se convierten en sujeto de estudio y aprendizaje donde desarrollar tareas muy variadas del currículum escolar. El modelo de aprendizaje propuesto ofrece posibilidades de:

- Trabajar la percepción del cambio a partir del análisis de un paisaje cultural articulado alrededor del regadío tradicional que resulta próximo e inmediato a las aulas.

- Relacionar y estudiar los cambios observados en un paisaje conocido con la secuenciación generacional familiar que cada uno puede llegar a elaborar, introduciendo el trabajo y el análisis de las fuentes primarias al proceso de aprendizaje.

- Tratar el paisaje y el conocimiento del medio como espacios construidos y transformados por las personas, los cuales no permanecerán inmóviles a largo del tiempo, sino todo el contrario cambian y evolucionan según las demandas y las capacidades de cada momento histórico.

- Comprender las relaciones que se establecen entre las sociedades y su entorno, a partir de la recuperación de los saberes y de los conocimientos tradicionales, que a menudo responden a criterios ligados a la sostenibilidad del propio entorno inmediato, sobre todo en aquello referido a la explotación y la gestión de sus recursos.

- Consolidar la perspectiva del paisaje como un producto cultural y, en consecuencia, como una señal de identidad y pertenencia a una sociedad concreta. De esta forma se puede plantear aprehender la realidad de un mundo global a partir del conocimiento de aquello particular.

- Potenciar la educación patrimonial que pone de relieve las particularidades de cada sociedad y facilita el reconocimiento y el respeto por la diversidad. Un trabajo que en las aulas puede resultar útil en cuestiones de integración e interculturalidad.

- Apreciar el legado de los paisajes históricos y lograr la implicación del alumnado en el desarrollo de competencias patrimoniales: conocer, valorar, conservar y difundir.

- Fomentar el intercambio y la comparación de experiencias con alumnados de otras áreas y territorios con paisajes culturales significativos diferentes. Esto permite establecer las bases de una ciudadanía más respetuosa con la diversidad y, en consecuencia, solidaria y cooperativa con el resto del mundo.

En definitiva, se quiere poner de relieve el valor y la capacidad educativa que se deriva del uso de los paisajes culturales y todo su patrimonio histórico como recurso didáctico en el proceso de enseñanza/aprendizaje. Y, de forma más explícita, la capacidad que tienen por trabajar nociones como la percepción del cambio y la creación de responsabilidad social sobre la conservación y la sostenibilidad del entorno, así como la apreciación y la puesta en valor del patrimonio cultural.

## NOTAS

<sup>1</sup> El autor es miembro del grupo de investigación del área de Didáctica de las Ciencias Sociales “Didáctica de la Imagen y el Patrimonio - DIMPA”, de la Universitat Jaume I de Castelló (UJI); así como del grupo de investigación de historia medieval “Landscapes of Conquest” de la Universidad de Valencia.

<sup>2</sup> SELMA CASTELL, Sergi. *Paisatges històrics, patrimoni i didàctica (Les séquies i les hortes del Tribunal de les Aigües de València)*. Castelló: TDX-Universitat Jaume I de Castelló, 2014. Y para un aspecto más específico SELMA CASTELL, Sergi. “Paisajes históricos y toponimia para una educación intercultural en Ciencias Sociales”. En: *X Congreso Internacional sobre Educación, Cultura y Desarrollo*. Málaga: Universidad de Málaga, 2014, págs. 1-9.

<sup>3</sup> GUINOT RODRÍGUEZ, Enric. “El patrimoni històric de les hortes valencianes”. *Saitabi* (Valencia), 54 (2004), págs. 237-253.

<sup>4</sup> TELLO, Enric. “La formación histórica de los paisajes agrarios mediterráneos: una aproximación coevolutiva”. *Historia Agraria* (Murcia), 19 (1999), págs. 195-212.

<sup>5</sup> Sobre la caracterización de estas huertas puede verse SELMA

CASTELL, Sergi. “La cultura del balad Balansiya, el legado andalusí”. En: VV.AA. *La Gran Historia de la Comunitat Valenciana*. Volumen 3 (Ocho siglos de historia medieval). Valencia: Editorial Prensa Valenciana, 2007, págs. 28-33. Y para una descripción más pormenorizada GUINOT RODRÍGUEZ, Enric; SELMA CASTELL, Sergi. “L'estudi del paisatge històric de les hortes mediterrànies: una proposta metodològica”. *Revista Valenciana d'Etnologia* (Valencia), 3 (2008), págs. 100-124.

<sup>6</sup> HERNÁNDEZ CARRETERO, Ana M<sup>a</sup>. “El valor del paisaje cultural como estrategia didáctica”. *Tejuelo* (Cáceres), 9 (2010), págs. 162-178, y LICERAS RUIZ, Ángel. Observar e interpretar el paisaje. Estrategias didácticas. Granada: Grupo Editorial Universitario, 2003.

<sup>7</sup> Tomamos prestado el término de unas jornadas en defensa de la huerta que desde hace unos años se vienen celebrando en Orihuela, al sur del territorio valenciano, coordinadas por Gregorio Canales de la Universidad de Alicante. Estas jornadas intentan poner de relieve la importancia y singularidad de este paisaje, sus valores patrimoniales y, como no, plantear propuestas para su conservación. Las jornadas celebradas en 2012 llevaban como subtítulo: La huerta, código genético del territorio y la sociedad.

<sup>8</sup> BUSQUETS i FÀBREGAS, Jaume. “El paisatge: patrimoni en mutació i recurs didàctic formatiu en l'àmbit europeu”. *Temps d'educació* (Barcelona), 26 (2002), págs. 45-52.



# EL PAISAJE COMO COMPRENSIÓN PATRIMONIAL Y ANÁLISIS CRÍTICO DEL HECHO HISTÓRICO

**SERGIO VILLALBA JIMÉNEZ**  
**Universidad de Sevilla**

## 1. DEFINICIONES DEL REFERENTE VISUAL

La contemplación de un paisaje es un hecho visual normalizado, casi un estereotipo de postal donde se supone que el ejercicio ocular se limita a un acto físico asociado al objeto de esa visión. Desde lo mundano, es un acto reflejo que fuerza a la proyección perspectiva en la búsqueda del horizonte. Es un antónimo de lo cercano y una expansión por defecto de nuestra retina. La acepción del diccionario más clásica alude a una extensión de terreno que puede llevar asociado un componente artístico en su visionado, mientras que el término en sí mismo, puede considerarse una tipología de representación pictórica. Percibimos paisajes en vivo y mediante todos los sistemas de representación y reproducción. Forma parte de una parada en el camino o un día de playa, pero está presente en el anuncio del coche de turno, en el texto literario que lo describe o en nuestros recuerdos más interiorizados. El uso de la fotografía y la grabación en vídeo mediante los diversos dispositivos digitales que el progreso nos obliga a portar como lastres permanentes, permite la captación del momento, la importación a un archivo virtual y la difusión en red del mismo.

En este sentido, quizás por formar parte de una generación crepuscular o tal vez por indisciplina hacia lo que se llama progreso, me apunto personalmente a cierto anarcoprimitivismo frente a esta evolución tecnológica que permite el “descubrimiento” vía GPS de cualquier elemento referencial de una cultura, sea el vértice de una montaña, la taberna más recóndita o el acantilado más incitativo. La información o mejor dicho, la sobreinformación del momento presente permite acceder a todas las rutas “con encanto”, a todos aquellos paraísos perdidos del orbe, a todos y cada uno de los rincones que uno haya soñado o escuchado hablar. Los subproductos de una cultura de mercado hasta se

han permitido santificar posicionamientos de dominio cultural exclusivo –como el referente hipster–lo que incluye una cultura de privilegiados “con formación” que aborda todos los aspectos de una élite, desde las artes hasta la gastronomía, desde el pensamiento al ocio; éste último suele incluir el espíritu viajero y por tanto el acceso a paisajes de ensueño donde –en teoría– pocos llegan...al menos hasta el siguiente vuelo de ávidos neoilustrados.

## 2. EL PAISAJE Y SUS VISITANTES

Siempre he sentido una no sana envidia de los grandes personajes viajeros. Por lo general han sido clases acaudaladas pero con inquietudes y sensibilidades desarrolladas, pero que nada o poco podrían haber hecho sin el potencial económico del que disponían. Además, la Historia como tal marco de referencia y retrospectiva o como coyuntura epocal personalizada, permitió una ventaja inestimable a estos audaces individuos: la casi ausencia de competencia vivencial y generacional en su trascendencia, esto es, ser Lord Byron, Delacroix, René de Chateaubriand, Washington Irving, George Sand o Frédéric Chopin, te permite pasar a la posteridad, grabando tu nombre en un templo en Grecia a la vez que participas en revoluciones; disfrutar y componer en la serenidad de la Cartuja de Valldemossa tras contemplar la evolución de la luz vespertina de los cipreses del patio, o escribir y pintar el más exótico retrato de una cultura distinta y distante que hará las delicias de tus admiradores y compatriotas a tu regreso. No se trata de menospreciar estos talentos, nada más lejano, sino de reconocer la tremenda disparidad relativa que hoy costaría a un profesional equivalente en el despunte de una materia. En cualquier caso, esta conexión viajera e histórica

presenta un extraordinario servicio de lo vivido y lo creado, de lo experimentado y lo narrado por parte de esos grandes autores. Cuando leemos a Melville, creemos oler la brisa marina de Nantucket; cuando seguimos las andanzas de Alonso Quijano nos doblegamos ante la parsimonia manchega y sus tórridos espacios; al leer a don Miguel de Unamuno en sus vivencias por la península Ibérica citando al Pozo de los Humos en Masueco o a los Arribes del Duero en Aldeadávila de la Ribera se entienden esas tierras fronterizas casi ausentes de población. Acordarnos de Machado es sentir el gélido viento de los páramos castellanos, subir las laderas de Urbión o asomarse a la Laguna Negra es evocar lisa y llanamente lo que sus textos reflejaron de su propia experiencia. No es difícil comprender que para transmitir con certeza, hay que reflejar lo vivido. El desaparecido José Saramago explicaba el encañonamiento del Guadiana en Pulo do Lobo (Salto del Lobo) con las certeras palabras que cualquiera reafirmaría cuando se encuentra ante ese accidente geográfico: *“...mirar estas formidables paredes, este desgarrón profundo en la carne de la piedra, es una forma de salvación. Cuando al fin, se aleja, ni el camino le parece malo. Tal vez sea sólo la provocación necesaria para deslindar quién es merecedor y quién no ha de acceder al lugar del asombro”*<sup>1</sup>.

### 3. EL HECHO HISTÓRICO

La primera vez que leí Trafalgar de Galdós, me conmocionó y me hizo transportar a otro tiempo que no terminaba de encajar. Años más tarde, enamorado de la costa de Cádiz logré identificar un cabo y un faro con una batalla, una batalla con una plaza en la capital británica, y un relato con un encaje humano perfectamente transportable al momento presente. Imaginar al Escorial de los mares, o lo que es lo mismo, la mole de 4 puentes y más de 600 almas que fue el Santísima Trinidad en aquellas aciagas jornadas de 1805, el combate y la posterior tormenta, la pérdida de vidas sin sentido y la caridad en el horror del naufragio, sólo se entiende con un mapa a mano, siguiendo ensenadas, pueblos, puntas y desembocaduras con nombres como Vejer, Medina Sidonia, o Camarinal. El propio autor explica la nomenclatura del acontecimiento *“la gran función naval que los españoles llamaron la del 21 y los ingleses Combate de Trafalgar, por haber ocurrido cerca*

*del cabo de ese nombre”*<sup>2</sup>, para aclarar al interesado que aún hoy en día, llega buscando nueva colonización y hedonismo turístico sin percibir el peso insondable que le rodea.

Los naufragios siempre fueron un hecho simbólico sobre la fragilidad humana. Su perfecto complemento paisajístico lo constituye la costa que recibe el pecio, los acantilados y farallones que amenazan los cascos, las playas que acogen la fúnebre cosecha de vidas y enseres perdidos y las luces ancladas de habitantes de faros que ya no existen. Hablar de Costa da Morte es evocar las almas perdidas entre sus aguas, desde esforzados pescadores de la tierra a jóvenes cadetes británicos como los del buque escuela *Serpent*, enterrados piadosamente por los lugareños en un coqueto camposanto con vistas al mar, como si quedara sellado el pacto entre su final y su eternidad. Saltar por la costa atlántica desde el Cabo Vilán a Os Aguilóns en Cabo Ortegal, desde los anteriores márgenes terrestres conocidos en Fisterra a la misma Estaca de Bares y su mítico semáforo marino, todo ello, es descubrir la bravura de las olas, la profunda solemnidad de la mar oceánica, la inmensidad natural frente a las mínimas gestas de la humanidad. En cualquier parte encontraremos estos fracasos de la banalidad, como el *American Star* en la playa de Garcey, Pájara, en el occidente de la isla de Fuerteventura. La mole de metal embarrancada cerca de la arena, se corroe poco a poco desde el 15 de enero de 1994, hecha ya la explotación vecinal de todo



Fig.1. Sergio Villalba Jiménez. Estaca de Bares. 2011.

tesoro y útilpreciado: ojos de buey, motores, lámparas, tornillos, maderas, metal al peso o un insólito piano son los tesoros aparecidos en un recodo de la costa. En cualquier lugar que bañe la mar, la simple sonoridad de topónimos, si han sido vividos en justa dimensión, no necesitan de recordatorios y sí de búsqueda al profano: Punta del Fangar, Playa del Silencio, Playa de los Locos, Mirador de la Boriza, Beliche, Carrapateira y hasta el mismísimo estrecho que no necesita apellido.

El hecho histórico es un ente conexo a su espacio, es una suerte de página escrita que no debiera separarse del conjunto de pliegos amarrados por el paso del tiempo. Muchos escritores contemporáneos han dado con la gallina de los huevos de oro al plasmar una novela sobre un itinerario lleno de acontecimientos reales. Personajes como Bonoso y Angus McLaren tienen una excusa perfecta en recorrer una tierra de batallas y fortalezas, conjugando viandas en ventas que existen, conversaciones imaginarias y análisis del encuadre del terreno:

*“-Puedes imaginarte lo que sentiría Alfonso VIII en 1212, cuando contempló de nuevo estos lugares, en los que diecisiete años antes los almohades habían triturado a su ejército?”<sup>3</sup>.*

Con hábiles recursos didácticos es fácil plantarse en Alarcos y a pleno sol, sentir algo muy parecido a los albores de la batalla; el metacrilato sitúa los ejércitos adversarios y lo demás corre de procesos neuronales que promuevan la imaginación. Cada castillo o paraje bélico tiene su historia, la oficial y magnificada, y también la pequeña y mundana. Jurumenha y la raya lusohispana, Montiel y la cabeza rodada de Don Pedro, Pelegrina como adaptada torre de control de buitres y córvidos.

Quizás una sociedad no está preparada para leer su pasado, no aquel más inmediato, que sangrante, no parece cicatrizar. La defensa y el éxodo de Bielsa, la masacre de la quinta del biberón en el Merengue, la lucha boscosa y estancada en Valsaín, el frente turolense en Mora de Rubielos, las ciudades fantasmas de Corbera o Belchite, o el paso del Ebro por Miravet, son testigos a los que preguntar. Nadie que quisiera comprender la tragedia de un conflicto civil como el nuestro, debiera dejar de hacerlo poniendo sus pies sobre tan amargos

lares. Ninguno que no quiera que se repita lo indecible, debiera alabar a los gestores del drama. Parece que los pueblos malditos necesitan de un *Guiri* o personalidad extranjera que remueva las tripas, que evidencie lo evidente, que denuncie lo indefendible.

*“La cruz de granito era tan enorme e imponente que tenía algo obscuro. Un paisaje rural que conservaba su belleza natural se extendía varios kilómetros en todas direcciones; era la clase de lugar que uno puede imaginar seduciendo sensibilidades románticas del siglo XIX...Y justo en medio se alzaba esa extraña y fea estructura”<sup>4</sup>.*

La guerra no honra la gloria de nadie sino que constituye la máxima derrota a la razón y el entendimiento entre los seres humanos. En Cuacos de Yuste, muy cerca del monasterio que sirvió de retiro a un emperador, se encuentra el Cementerio Alemán, descanso final para soldados, aviadores y marinos germanos de las dos guerras mundiales que de alguna u otra forma terminaron sus días en territorio español. Es curioso y tranquilizador como contención del odio, que aunque el paseante sea consciente de la lamentable ideología que llevó a muchos de ellos a su tumba, la vista y el sentimiento general no sea el de rechazo. Los olivos plantados apaciguan el ardor guerrero, las pequeñas cruces negras marcan la parada del reloj de la vida de cada uno de ellos. Al hacer la cuenta rápida descubres 18, 19, 21 años y no piensas en sus cánticos y uniformes, te vienen a la mente su madre y padre, que llorarían amargamente el quiebro de sus retoños al tener noticia de una muerte que iguala el dolor y el sufrimiento de otros progenitores, de otros hijos, de otro bando, que tuvieron idéntico final.

Huyamos de esos paños negros para rebuscar en nuestra geografía los elementos que todavía son ajenos a la masa indiscriminada de la industria turística. Dejemos tostar al sol que calienta la cebada fermentada ingerida de quienes dicen conocer un país y apenas recorren los pocos kilómetros desde la instalación aeroportuaria al manido hotel de pie de playa. Busquemos a nuestros ancestros en un atardecer junto a Menhir de Bulhoa, miremos la maraña de ramas entre la bruma que antecede al Convento dos Capuchos en Sintra, sentémonos a contemplar la rotundidad defensiva de la Iglesia de Grijalba o la sencillez de un románico rural en Santana, perdámonos encontrando



Fig.2. Sergio Villalba Jiménez. Cementerio Alemán de Cuacos de Yuste. 2007.

el solitario Arco de San Miguel en Sasamón, o quedemos estupefactos en como un MIG-21 se convierte en escultura contemporánea en el monumento natural de los Barruecos. Quedémonos quietos frente al Conventín de San Salvador de Valdediós o en la abandonada estación de Ortigosa de Pestaño. Seréense el espíritu y dispóngase a priorizar lo personal como experiencia visual.

#### 4. LA INTIMIDAD DEL DISFRUTE ESTÉTICO

En este punto, creo ya se atisban las maletas necesarias para el gozo del elemento paisajístico: intimidad o soledad, que no es lo mismo, pero se parecen; interacción en todos los saberes y conocimientos del espectador, desde el más bisoño al más versado ya que nunca se termina de aprender; y sobre todo, un concepto vital intenso que exprima cada segundo como si fuera el último, una suerte de trágica conciencia de que siempre nos faltará la comprensión total de las esencias humanas por mucho que nos acerquemos a ellas.

Como educador de las Artes y del Patrimonio, las aplicaciones didácticas son enormes y sugerentes. En primer lugar el disfrute estético del paisaje mediante la apreciación visual de la contemplación del espacio

seleccionado, potenciando el valor de los matices, los encuadres, las perspectivas y las diferentes apreciaciones sensoriales que arrojan un conjunto que va más allá de lo puramente denotativo. En segundo lugar, la vinculación de esos lugares dónde se han producido circunstancias de relevancia histórica con la propia e inicial experiencia estética; usualmente suelen quedar descontextualizados del hecho al que hacen referencia, bien en una mezcla de desidia y olvido colectivo, bien en una tergiversación y reduccionismo al tópico clásico que en ocasiones esconden oscuros intereses ideológicos. Finalmente, una educación integral y crítica aunaría el revisionismo y la difusión de estas localizaciones topológicas, aplicando la emocionalidad y empatía en sincronía con los personajes protagonistas del momento, pero también abordando el análisis de estos espacios a la idea del pequeño relato, del individuo de a pie, o del desconocido que lo habita y visita.

El epílogo a estos modestos ripios lo pone la montaña como entidad suprema. Los que la amamos y la necesitamos para olvidar la miseria humana, apreciamos como en ningún lugar la sensación de soledad a la par que la del triunfo extraño de “subir” y que la montaña te deje hacerlo, algo sublime que conmueve y congratula. La cima es uno de esos momentos de cohesión y de confianza mutua que te hace valorar el compañero/a que llevas a la montaña, y al que no te llevarías. Quizás retransmitir frases o actos intrascendentes mediante el abuso tecnológico sea el eje de las relaciones sociales en la actualidad, pero



Fig.3. Sergio Villalba Jiménez. Subida al Trevinca. 2009.

a riesgo de ser tildado de trasnochado, no cambiaría ni una brizna de aire inspirado en las cumbres de esas pétreas formas geológicas *“Porque la montaña es un entorno que básicamente prevalece ajeno a todo lo que acontece en nuestra sociedad más civilizada y en el que es más fácil, si te lo propones, desconectar”*<sup>5</sup>.

Si la humanidad prosigue en su involución e insiste en la destrucción del espacio natural que le rodea, no podrá jamás apreciar aquello que más debe valorar: su innata sensibilidad. En ese caso abordemos la ruptura total y abracemos la misantropía, en la necesidad de espacios abiertos, de caminos por recorrer, de ríos y puentes de cruzar, de mares donde morir, de paisajes por contemplar.

*“Tal vez tuviéramos que prolongar el más breve de los paseos, con imperecedero espíritu de aventura, para no volver nunca, dispuestos a que sólo regresasen a nuestros afligidos reinos, como reliquias, nuestro corazones embalsamados”*<sup>6</sup>.

## NOTAS

<sup>1</sup> SARAMAGO, José. *Viaje a Portugal / Viagem a Portugal*. Lisboa: Editorial Caminho, S.A, Arquetipo Ediciones, 1984, pág. 233.

<sup>2</sup> PÉREZ GALDÓS, Benito. *Trafalgar*. Barcelona: Crítica S.L., 2005, pág. 193.

<sup>3</sup> ESLAVA GALÁN, Juan. *El Paraíso Disputado. Ruta de los Castillos y las Batallas*. Madrid: Santillana Ediciones Generales. El País Aguilar, 2004, pág.27.

<sup>4</sup> WEBSTER, Jason. *Las Heridas Abiertas de la Guerra Civil*. Un viaje por la España Desmemoriada. Barcelona: Los libros del Lince, S.L., 2008, pág. 204.

<sup>5</sup> GARBIZU, Juanjo. *Monterapia. Cuesta arriba se piensa mejor*. Barcelona: Dièresis, 2012, pág.117.

<sup>6</sup> THOREAU, Henry David. *Caminar*. Madrid: Árdora Ediciones, 2010, págs.8-9.

## Sección 7

# PATRIMONIO INMATERIAL Y SU CONEXIÓN EN LA ENSEÑANZA

# HISTORIA DE UNA PLAZA. UNA INVESTIGACIÓN ESTÉTICA, DIDÁCTICA Y POLÍTICA DEL PATRIMONIO INMATERIAL

MARÍA TERESA ANGULO DELGADO  
Universidad Complutense de Madrid

## 1. INTRODUCCIÓN

El primer cortometraje del cineasta canadiense Arthur Lipsett “Very nice, very nice” comienza con un revelador plano de un edificio con un cartel en el que se leen las palabras “One Way”. ¿Hay una única manera de contar una historia? ¿Existe una única e irreparable trayectoria que traza el destino y la evolución de la humanidad, de una comunidad, de un barrio o de una plaza?



Fig. 1. Cartel del proyecto Historia de una plaza.

En esta comunicación vamos a exponer el proyecto de investigación Historia de una plaza, comenzado en mayo de 2013 y actualmente en marcha, englobado dentro de la tesis doctoral Desconectados. Análisis de la dimensión relacional en algunas prácticas artísticas contemporáneas desarrollada en la

Universidad Complutense de Madrid.

Historia de una plaza es un proyecto de investigación acerca del origen, la transformación y la actual situación del Mercado de la Cebada así como de su fundamental papel en la historia social del barrio de la Latina. A través de la búsqueda, compilación y re-contextualización de una serie de archivos y documentos de diversa índole –audiovisuales, fotográficos, textuales, orales- relacionados con la Plaza de la Cebada, se pretende construir una narración colectiva con la intención de indagar en la representación de la identidad de un barrio en constante proceso de cambio. Además de la búsqueda y tratamiento de los archivos y documentos encontrados, se está realizando una serie de actividades, tales como talleres, proyecciones, entrevistas, intervenciones y charlas, que hagan de este proyecto de archivo un proceso vivo, activo y relacional, que no se conforma con la simple compilación y almacenamiento de material sino que se inscriba en la historia presente, involucrando a los diferentes agentes de la comunidad (vecinos, comerciantes, asociaciones, etc. ) en un proyecto de autogestión colectiva de la identidad comunitaria. La puesta en común de vídeos familiares caseros, escenas cotidianas de la vida diaria, relatos orales de leyendas y tradiciones, canciones populares y, en fin, una multitud de recuerdos de la historia pasada y presente del lugar, quiere dar cuenta de la infinitud de micro-perspectivas a través de las cuales se puede contemplar y comprender el devenir de uno de los barrios más castizos y populares de la ciudad de Madrid.

## 2. CONTEXTO

Si ahondamos en las circunstancias que han

acompañado e intervenido en el desarrollo específico de la Plaza de la Cebada y de su entorno más inmediato, comienza a emerger la historia social, económica, política y religiosa de todo un país.

La plazuela de la Cebada se formó a principios del siglo XVI. A ella acudían los labriegos de las cercanías de Madrid a vender su cebada, separándose aquella destinada a los caballos del rey de aquella apartada para los regimientos de caballería. De estos hechos deriva su nombre. Desde el principio estuvo dedicada al comercio de granos, tocino y legumbres, convirtiéndose en el lugar al que todos los madrileños asistían a intercambiar víveres, enseres y, de paso, noticias y chismorreos varios, de manera que en el siglo XVII se instalaron en ese emplazamiento las ferias de Madrid. El Mercado era por tanto lugar de encuentro, intercambio y divulgación, pero, además de eso, fue escenario de cruentos acontecimientos. En el siglo XIX se trasladaron a la Plaza de la Cebada las ejecuciones de sentencia de muerte en horca o Garrote Vil. La víspera de la ejecución se colocaba un patíbulo en el centro de la plaza y las campanas de la Iglesia de San Millán -demolida en 1869- anunciaban el acto al pueblo de Madrid. El Mercado ha sido testigo de salvajes hogueras donde se acababa con la vida de criminales y presos políticos, ya fuera por delitos comunes o desavenencias con el poder.

En el siglo XIX, los mercados se disponían al aire libre y el intercambio de mercancías se llevaba a cabo a viva voz desde tempranas horas de la mañana, resultando uno de los focos de actividad e intercambio social más importantes de la sociedad. Sin embargo eran también causa de insalubridad, enfermedades y suciedad. Médicos, urbanistas y científicos, influenciados y enardecidos por las ideas higienistas y funcionalistas de la época, no cesaron de advertir acerca del peligro e incomodidades de estos mercados hasta que consiguieron que en la década de 1870 se levantaran los primeros mercados cubiertos municipales. Estos mercados eran los mercados de hierro de los Mostenses (1875), el de la Cebada (1875), el de Chamberí (1876) y el de la Paz (1882).

En 1870 comenzó bajo la dirección del arquitecto Mariano Calvo Pereira la construcción del Mercado de la entonces denominada Plaza de Riego

que, imitando el modelo del Mercado de Les Halles en París, estaba compuesto de modernas estructuras de hierro y cristal. El edificio fue inaugurado por el Rey Alfonso XII el 11 de junio de 1875 y, desde entonces, sería explotado por una compañía extranjera hasta ser adquirido por el municipio. En 1956, a pesar de quejas y motines por parte de los comerciantes, el concejal de Urbanismo decidió derribar el edificio alegando supuestos daños estructurales y construir el actual mercado de hormigón. El mercado fue inaugurado en 1962. En aquel momento trabajaban alrededor de unos 400 comerciantes. Estos decidieron llevar a cabo una serie de iniciativas como acuerdos directos con cooperativas de producción con el fin de abaratar los precios y fomentar el consumo local y directo, sin necesidad de mediadores. Gracias al esfuerzo y la imaginación de sus comerciantes el mercado volvió a vivir un periodo de esplendor a lo largo de los años sesenta y setenta. No obstante, con el auge y expansión de los supermercados e hipermercados en la década de los ochenta y la proliferación de centros comerciales, el Mercado de la Cebada perdió gran parte de su clientela habitual, viéndose obligado a solicitar al Ayuntamiento de Madrid la construcción de un parking subterráneo que facilitara la llegada de clientes. Este acuerdo sin embargo nunca llegó a dar los frutos esperados y los comerciantes, acorralados por la competencia de las grandes entidades privadas de venta y distribución de mercancías y alimentos, asistieron a la lenta y progresiva desaparición del Mercado y, en definitiva, de un modo de vida.

En 1968, en el solar contiguo al Mercado, se construyó el Polideportivo Municipal de la Latina, que acogía entre sus paredes una piscina, dos gimnasios, una sala de halterofilia, una sala de musculación y dos floristerías. En el año 2003, dentro del Plan de Acción para la Revitalización del Centro Urbano desarrollado por el entonces alcalde de Madrid Alberto Ruiz-Gallardón, se propuso la remodelación del mercado y del contiguo polideportivo con el fin de mejorar y actualizar las instalaciones, crear un espacio más funcional y con una mayor área peatonal y ampliar el parking. Todo ello iba a ser financiado a través de la venta de viviendas de precio libre.

A finales del año 2008, en medio del escenario de crisis económica global, el Ayuntamiento de Madrid

asumió que era incapaz de financiar la remodelación de la plaza. Para entonces ya se había declarado un ganador del concurso de propuestas para transformar la zona -un proyecto a cargo del estudio de arquitectos de Carlos Rubio Carvajal y Enrique Álvarez Sala. Desde ese momento, el Consistorio ha ido variando sustancialmente el proyecto original hasta convertirlo en otro completamente distinto. Los cambios se han traducido en un considerable aumento de la superficie comercial, en detrimento de la deportiva y la del mercado tradicional. Las obras se han aplazado sine die por falta de financiación municipal o inversión privada. Sin embargo, el polideportivo fue derribado en 2009, dejando sin dotaciones deportivas a los 150.000 vecinos del distrito centro.

La situación es la siguiente: el mercado continúa inmerso en un lento e inexorable proceso de expiración y el polideportivo se ha convertido en un enorme agujero en el suelo del centro urbano. Muchos se sentirían tentados de aplaudir y exclamar, como al final del cortometraje de Lipsett: “¡Bravo! Very nice, very nice!”(ver figura 2)

Sin embargo, este no es un agujero cualquiera. En 2010 el solar abrió sus puertas durante unos días para acoger la iniciativa “Isla Ciudad”, llevada a cabo

por el colectivo francés Exyzt, promocionada por Mahou y promovida por la Casa Encendida. Este evento causó gran revuelo en el vecindario e hizo que un conjunto de personas, colectivos y asociaciones se reunieran para solicitar al Ayuntamiento de Madrid la apertura y cesión del solar, así como una pequeña ayuda económica para habilitar el espacio. De esta manera surgió el proyecto El Campo de Cebada<sup>2</sup>, iniciativa vecinal para la reactivación temporal del espacio, que actualmente funciona como una plaza pública equipada con espacio y herramientas para involucrarse en actividades culturales, deportivas y ecológicas, todas ellas gestionadas directamente por los vecinos implicados en el proyecto en asambleas semanales. (ver figura 3)

### 3. ESTADO ACTUAL DEL PROYECTO

El proyecto Historia de una plaza se divide en tres áreas de actuación que se trabajan simultáneamente:

1. Búsqueda, digitalización y catalogación de material de archivo documental, fotográfico, audiovisual y sonoro relacionado con la Plaza de la Cebada y el contexto económico, político y social en el que está involucrada.



Fig.2. El Campo de Cebada.



Mercado de la Cebada en 1962



Mercado de la Cebada en 2014

Fig. 3. El Mercado de la Cebada en los años sesenta y en la actualidad.

2. Apropiación y activación del material encontrado a partir de proyecciones, talleres, exposiciones, charlas, reuniones e intervenciones en el espacio público.

3. Documentación audiovisual del contexto y de la experiencia generada a través de entrevistas y grabaciones del proceso.

La búsqueda del material documental se lleva realizando desde mayo de 2013 a través de convocatorias específicas así como de un trabajo constante de diálogo y acercamiento a los diferentes miembros de la comunidad: tenderos, vecinos y asociaciones de la zona. Nos quedamos con una copia del material, devolviendo el original a sus dueños.

Hemos desarrollado una serie de mecanismos de activación del archivo que nos permiten dar a conocer el proyecto, ampliar la búsqueda de material y activar el que ya tenemos a nuestra disposición:

- Taller de fotografía infantil ¿Cómo era nuestra plaza? A través de la apropiación e intervención de fotografías antiguas de la Plaza de la Cebada se propuso un acercamiento a la historia de la plaza así como a la historia de la fotografía con el fin de reflexionar sobre

el entorno cercano, el barrio y las figuras afectivas. El taller se llevó a cabo en el espacio de El Campo de Cebada durante los meses de mayo y junio de 2013 con niños de edades comprendidas entre los 8 y los 12 años. (ver Figura.4.)



Fig. 4. Trabajos resultantes del taller ¿Cómo era nuestra plaza?.

- Taller de cartografía colectiva. A partir de la exposición de diversa documentación cartográfica del centro histórico de Madrid y de la creación colectiva de un mapa experimental de la Plaza de la Cebada, se propuso este encuentro-taller con el objetivo de reflexionar sobre la evolución del concepto de espacio público y las dimensiones económicas, sociales y políticas que subyacen bajo sus usos y funciones. El taller se llevó a cabo en el espacio de El Campo de Cebada el 12 de octubre de 2013 con un público adulto de diferentes procedencias.

- Proyección de largometrajes y cortometrajes documentales y de ficción relacionadas con el Mercado de la Cebada o el barrio de La Latina: Surcos (1951) de José Antonio Nieves Conde; El pisito (1959) de Marco Ferreri e Isidoro M. Ferry; NO-DO nº 908B (1960); NO-DO nº 1009 (1962); Trailer para amantes de lo prohibido (1985) de Pedro Almodóvar.

- Exhibiciones periódicas del material recopilado hasta la fecha. Disponemos de un espacio fijo dentro del mercado y de un dispositivo móvil.

o “La jaula”. Nos han cedido temporalmente un espacio dentro del mercado con el fin de organizar actividades, proyecciones y exposiciones.

o “El carrito de la compra”, es un carrito de supermercado adaptado para la exhibición, proyección y registro de material audiovisual y fotográfico. (ver figura 5)

#### 4. DEBATE Y ÁREAS DE INVESTIGACIÓN

Historia de una plaza es un proyecto interdisciplinar que abarca simultáneas áreas de interés, como son las estéticas relacionales, la relación entre memoria, archivo y ciudad y las metodologías didácticas participativas, pretendiendo contribuir al debate en torno a las siguientes cuestiones:

- La comprensión del archivo no como un fin en sí mismo, destinado fundamentalmente a la conservación, preservación y protección de la memoria o del patrimonio histórico, sino como un proceso a lo largo del cual estimular, despertar, transformar y desencadenar nuevas formas de agencia de la identidad subjetiva y colectiva.

- La autogestión de la construcción y representación de la identidad subjetiva y colectiva. Advertimos en las ciencias de la información y documentación la tendencia a un exceso de autoridad



Fig. 5. El Carrito de la compra.

y comodificación en la narración de la experiencia de terceras personas, directriz que desencadena situaciones de manipulación, vulnerabilidad y victimización del otro, que se podrían tal vez contrarrestar con la exploración de diferentes mecanismos de auto-determinación, procesos colaborativos, participativos y open-source y una revisión del paradigma de la autoría.

- La aportación de las micro-narraciones cotidianas a la construcción de la memoria histórica colectiva, entendiendo que existe un desequilibrio en la historiografía de esta materia, desajuste que privilegia los relatos de grandes acontecimientos, ya sean victorias o fracasos, enhorabuenas o desgracias, protagonizados por personajes ilustres, a costa del menosprecio de personajes, sucesos y espacios anónimos y ordinarios que, a menudo, son el sustrato fundamental de nuestro pasado y de nuestro presente.

Debido a las limitaciones de extensión en esta comunicación vamos a centrarnos fundamentalmente en la primera línea de investigación arriba referida, la constitución de un archivo como proceso relacional.

#### **4.1. La generación de un archivo histórico como proceso relacional**

¿Cómo compilar, compartir, activar y conservar un archivo? Existe una gran variedad de acercamientos tecnológicos, metodológicos y epistemológicos que se desplazan desde la exploración de mecanismos estéticos y simbólicos dentro del paradigma de la representación hacia la experimentación con diversas estrategias procesuales y relacionales dentro del paradigma de la Investigación Acción Participación<sup>3</sup>, que busca fundamentalmente una mayor implicación y autonomía del sujeto o sujetos investigados a lo largo del proceso de trabajo.

La aspiración a una forma de arte más procesual, más participativa y más vinculada a la vida cotidiana ha sido una constante en la trayectoria de gran parte de los movimientos culturales del siglo XX, que han buscado de esta manera desmarcarse de la mercantilización del objeto de arte y de la instrumentalización ideológica de la práctica artística, y recuperar su “íntima conexión social” y la “continuidad con los procesos normales de

la vida”, tal y como defiende John Dewey en su célebre y profético ensayo “El arte como experiencia”<sup>4</sup>.

A pesar de los impulsos de negatividad, radicalidad e irreverencia protagonizados por representantes del dadaísmo o del surrealismo en las primeras vanguardias o más tarde por el situacionismo, fluxus o los diversos movimientos contraculturales de los años sesenta, la mayoría de los intentos de aunar el arte con la vida cotidiana y de potenciar un sentido político y autónomo del arte, fueron estratégicamente absorbidos y neutralizados por el mercado y la cultura de masas, y convertidos en mera tendencia, moda o anécdota inocua<sup>5</sup>.

En los últimos treinta años hemos podido observar una intensificación en la tendencia hacia la experimentación con una dimensión relacional de la experiencia estética. Podemos considerar bajo esta perspectiva a colectivos que operan desde la acción directa como Reclaim the Streets, The Yes Men o Las Agencias, a representantes de lo que se conoce como la crítica institucional como los artistas Martha Rosler y Andrea Fraser, o a las infinitas versiones de arte comunitario, colaborativo o participativo, que han sido englobadas sucesivamente bajo categorías como “estética relacional”<sup>6</sup>, “estética dialógica”<sup>7</sup>, “arte público de nuevo género”<sup>8</sup> o “arte en el interés público”<sup>9</sup>. Todos estos movimientos se asimilan en la búsqueda de la activación del espectador mediante una mayor implicación en la concepción, elaboración y recepción de la obra, en la exploración de una cierta experiencia de comunidad y colectividad, y en la demanda de un mayor impacto del arte en las formas de organización económica, social y política del mundo a través de la potenciación del valor de lo local y de las dimensiones creativas y lúdicas del activismo político.

Si bien es cierto que estas prácticas artísticas han sido examinadas y cuestionadas, por reproducir bajo el imperativo de “participación” o “colaboración” el sistema jerárquico de relaciones laborales del capitalismo<sup>10</sup>, por vehicular bajo la noción de comunidad un concepto excesivamente simplificado, idealizado y limitado de “lo común”<sup>11</sup>, por presuponer que la activación o empoderamiento del espectador en la experiencia artística equivale a su auto-determinación

en la vida social o política<sup>12</sup>, o por contribuir a la construcción y comodificación de identidades urbanas a través de la potenciación de un sentido exótico de lo local<sup>13</sup>, podemos decir que, a pesar de ello, han abierto caminos, contextos y estrategias que merece la pena explorar.

- Experimentación con procesos colaborativos que no se conformen con una pseudo-participación acrítica del público en esquemas de trabajo cuyos objetivos, guías y resultados están prefijados por el artista, el comisario, la institución de acogida o la fundación patrocinadora, sino que sean “generativos”<sup>14</sup>, es decir, que se abran a mutaciones e incorporaciones originales y novedosas y que produzcan “desbordes transversales”<sup>15</sup>, es decir, que afecten a otras áreas del conocimiento.

- Articulación de sinergias locales, contextuales y específicas con redes y procesos globales<sup>16</sup> con el fin de ampliar y compartir formas de conocimiento, posibilitar la crítica y la autocrítica y aumentar las posibilidades generativas.

- Fomento de metodologías que se abran al diálogo, la pluralidad, el conflicto y la controversia, evitando en la medida de lo posible la tendencia a las soluciones simplificadoras, idealizadoras y totalitarias<sup>17</sup>.

-Conjunción de estratégicas estéticas, conceptuales y simbólicas con herramientas propias de la acción directa.

## 5. CONCLUSIONES

Haciendo balance de la experiencia vivida a lo largo de este primer año de trabajo y en relación a los argumentos que hemos ido exponiendo a lo largo de la comunicación, podemos aventurar algunas conclusiones.

Uno de los temores que nos mantiene alerta es la posibilidad de estar contribuyendo de forma indeliberada a la mercantilización de la identidad del barrio de la Latina. En muchas ocasiones este tipo de proyectos dan pie a versiones mistificadoras,

reduccionistas e idealizadas del pasado que, bajo la apropiación y explotación de los aspectos o características que constituyen lo “castizo”, “vernáculo”, “folclórico” o “pintoresco”, ocultan intereses puramente económicos, institucionales o corporativos. Confiamos en que este proyecto contribuya más bien a tomar conciencia sobre la delicada situación que atraviesa el Mercado de la Cebada y a frenar en la medida de lo posible el proceso de gentrificación que desde hace más de veinte años está transformando radicalmente la idiosincrasia y la topografía del barrio.

La situación de incertidumbre y falta de transparencia en la que se encuentra el mercado en estos momentos deja a los actuales tenderos en una condición de máxima vulnerabilidad, estancamiento y parálisis, en la que observan como pese a los esfuerzos que se están llevando a cabo por modernizar y adaptar el mercado a posibles nuevos públicos, a medida que se suceden los meses, las averías y la apertura de nuevos supermercados en la zona, se pierden clientes, se cierran puestos y se avecina un fin que parece no llegar nunca. Cuando uno contempla el estado actual del espacio no dejan de resultar paradójicas las palabras con las que se refiere a él el No-Do del siete de mayo de 1962: *“Con la inauguración del nuevo Mercado de la Cebada no sólo gozará Madrid de unas instalaciones de abastos de alta categoría, sino que se ha puesto de relieve la eficacia de una fórmula financiera. El régimen de cooperativismo es una conquista social de beneficiosas consecuencias”*<sup>18</sup>.

En estas condiciones se nos antoja imprescindible evitar tanto la idealización tendenciosa de la historia del lugar, como la reclusión en una postura melancólica, pesimista y victimista. Es importante reconocer y afrontar los conflictos, tensiones y contradicciones en el relato de una historia que, a tenor de la información recabada hasta la fecha, parece contar con más errores que aciertos. Al mismo tiempo, el espacio cultural de El Campo de la Cebada que desde hace más de tres años funciona en el solar contiguo al mercado y cuya continuidad está íntimamente ligada a la del mercado-ambos espacios están supeditados al Plan de Revitalización del Centro Histórico, actualmente paralizado hasta que haya liquidez-nos ofrece un panorama alternativo en el que se están trabajando nuevas formas de entender nociones como cooperación, comunidad y cultura.

Con del firme convencimiento de que el arte, la educación y la historia no son áreas estancas sino que muy al contrario espacios íntimamente interrelacionados, este proyecto busca aunar sus potencialidades específicas para sumar estrategias, públicos y apoyos en un trabajo de investigación que la mayoría de las veces realiza un recorrido demasiado estrecho. El legado inmaterial y simbólico puede y debe ayudar a intervenir en las formas de comprensión, organización y proyección de la vida pública.

## NOTAS

<sup>1</sup> LIPSETT, Arthur. *Very nice, very nice* (1961).

<sup>2</sup> Proyecto El Campo de Cebada. Madrid. Disponible en: [http://elcampodecebada.org/?page\\_id=35](http://elcampodecebada.org/?page_id=35) (Accesado el día 14 de mayo de 2014).

<sup>3</sup> VILLASANTE, Tomás R. “Construyendo ciudadanía” *La investigación social participada*. Vol. 1. Barcelona: El viejo topo, 2000, pág. 76.

<sup>4</sup> DEWEY, John. *La estética como experiencia*. Barcelona: Paidós Ibérica, 2008, págs 10-11.

<sup>5</sup> Para profundizar en la idea de la autonomía del arte y su relación con la cotidianidad proponemos las siguientes lecturas: CALINESCU, Matei. *Cinco caras de la modernidad*. Madrid: Editorial Tecnos, 2003; CLARAMONTE, Jordi. *La república de los fines*. Murcia: CENDEAC, 2010; HOME, Steward. *El asalto a la cultura*, Barcelona: Virus, 2004.

<sup>6</sup> BOURRIAUD, Nicolas. *Estética relacional*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo, 2006.

<sup>7</sup> KESTER, Grant. *Conversation pieces, Community + Communication in Modern Art, Berkeley y Los Angeles: University of California Press*, 2004.

<sup>8</sup> LACY, Suzanne. *Mapping the terrain: new genre public art*. Seattle, Wash: Bay Press, 1995.

<sup>9</sup> RAVEN, Arlene. *Art in the public interest*. Nueva York: Da Capo Press, 1993.

<sup>10</sup> BISHOP, Claire. “Antagonism and Relational Aesthetics”. *October Magazine*. (Cambridge, Massachusetts), 110 (2004), págs. 51-79.

<sup>11</sup> MÖNTMANN, Nina. “New communities”. En: MÖNTMANN, Nina (Coord.). *New communities*. Ontario: Public Book, 2009, págs. 10-19.

<sup>12</sup> RANCIÈRE, Jacques. *El espectador emancipado*, Castellón: ELLAGO, 2010.

<sup>13</sup> KWON, Miwon. *One place after another. Site-specific art and locational identity*. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press, 2004.

<sup>14</sup> CLARAMONTE, Jordi. *Arte de Contexto*. San Sebastián: Nerea, 2011.

<sup>15</sup> RODRIGO, Javier. “El trabajo en red y las pedagogías colectivas: retos para la producción cultural.” En: *Acciones reversibles. Arte, educación y territorio*. Vic: AVIC, 2009, pág. 259.

<sup>16</sup> BASUALDO, Carlos, LADDAGA, Reinaldo. “Experimental communities”. En: MÖNTMANN, Nina (Coord.). *New communities*. Ontario: Public Book, 2009, págs. 20-31.

<sup>17</sup> MOUFFE, Chantal. “Art and Democracy. Art as an Agnostic Intervention in Public Space”. En: MÖNTMANN, Nina (z). *Art as a Public Issue*. Rotterdam: NAI Publishers, 2008, págs. 6-15.

<sup>18</sup> NO-DO nº 1009. Disponible en: <http://www.rtve.es/filmoteca/no-do/not-1009/1471659>. (Accesado el día 14 de mayo de 2014).

# ENSEÑANZA DE COMPETENCIAS ESCRITORAS DEL ESTUDIANTE UNIVERSITARIO, DE UN MODO MULTILINGÜE Y EN ENTORNOS VIRTUALES DE APRENDIZAJE

**ROSARIO ARROYO GONZÁLEZ y MARIANO G. FERNÁNDEZ ALMENARA**

**Universidad de Granada**

## 1. INTRODUCCIÓN

El programa, que se presenta en esta comunicación, es la proyección docente de las investigaciones realizadas en la Universidad de Granada, concretamente en el campo del desarrollo escritor atendiendo a la diversidad lingüística y cultural del ciudadano.

Este proyecto sigue las directrices marcadas por el plan estratégico establecida por el Consejo Europeo en Lisboa, del 23 al 24 de Marzo del 2000<sup>1</sup>, en el que la educación trata de responder a los grandes retos que definen el desarrollo de las sociedades actuales, llamadas del conocimiento: estos son la multiculturalidad, los conflictos, las tecnologías de la información y la comunicación (mundo digital); y los valores.

La gran novedad de este proyecto sobre la enseñanza de la escritura es que trata de desarrollar, de una forma integral, competencias culturales básicas para la participación social e incorporación al mundo laboral. Estas competencias son: la comunicación escrita multilingüe en entornos personales de aprendizaje (LPE). Por lo tanto promueve, globalmente, el desarrollo de la competencia escritora: sociales, cognitivas, lingüísticas y de interacción tecnológica.

## 2. DESARROLLO DE COMPETENCIAS ESCRITORAS PARA LA CIUDADANÍA

Para responder a las exigencias actuales de las sociedades del conocimiento, la política educativa europea regula de forma global, el desarrollo social, personal y económico, de cada ciudadano, con planes de formación tales como The Lifelong Learnig Program de la Comunidad Europea (Decisión nº 1720/2006/EC, art.1, 3); el cual establece entre sus objetivos:” ...

g) promover el aprendizaje de la lengua y la diversidad lingüística... j) apoyar el desarrollo de contenidos básicos e innovadores sobre TICs...” Por lo tanto, enseñar la comunicación escrita en modo multilingüe en el uso de tecnologías digitales, supone responder a las exigencias de relación social actual y a las exigencias de formación inclusiva e intercultural de la ciudadanía<sup>2</sup>.

Desde esta perspectiva socio-política, el desarrollo de la composición escrita no es posible sin una conceptualización de la misma, que descubra la incardinación de competencias cognitivo-lingüísticas, metacognitivas-afectivas y socioculturales. En definitiva, la integración de competencias escritoras, significa entender la composición escrita como fruto de una diversidad de operaciones tanto metacognitivas (que incluye lo lingüístico, cognitivo y afectivo) como socioculturales y que entre estas existen núcleos de conexión, y de éstas con el texto que se produce. En este sentido, el Modelo Metasociocognitivo de la Escritura<sup>3</sup> entiende que la escritura, en cualquier lengua, es un proceso, esencialmente, metacognitivo y social (metasociocognitivo) en el que se integra, de forma autorregulada, diversos procesos de diferente naturaleza. Estos procesos exigen diferentes niveles de maduración e instrucción y se suceden de forma recursiva.

En definitiva, el Modelo Metasociocognitivo de la Escritura integra las competencias lingüísticas, cognitivas, afectivas y socioculturales de la comunicación escrita. Se trata de un modelo global que recoge las aportaciones científicas en el campo de la composición escrita y pretende orientar los diseños didácticos de la escritura, especialmente en los contextos multiculturales y tecnologizados, que caracterizan

las Sociedades Occidentales del Siglo XXI<sup>4</sup>. En este modelo se entiende que la escritura es un proceso recursivo, esencialmente metacognitivo y social, en que se accionan, de forma autorregulada, diversos procesos de diferente naturaleza que exige el dominio creativo de complejas competencias, por lo tanto, necesarias de enseñar en cualquier nivel académico y en cualquier lengua. Este es, por consiguiente, el modelo teórico que fundamenta el proyecto de investigación y el programa de enseñanza de la escritura que ocupa esta comunicación.

Sin duda la gran apuesta del programa diseñado en este proyecto es el multilingüismo, aplicando los principios del E-learning<sup>5</sup>. En este contexto educativo virtual, las prácticas están presidida por el principio didáctico de atención a múltiples canales de comunicación<sup>6</sup> con la finalidad de que estos sean medios para la construcción de un conocimiento científico-ético del propio desarrollo escritor. Además, en este diseño didáctico se aplica el principio pedagógico de la complementariedad entre la enseñanza virtual y la enseñanza presencial. Este principio permite una auténtica comprensión e integración de competencias escritoras; facilitando que los agentes educativos (profesores y estudiantes) interaccionen de forma mucho más efectiva. Esto es así, porque la complementariedad virtual-presencial desarrolla, también, el componente afectivo (autoconcepto, identidad, creatividad), motor del aprendizaje humano. Sin duda, la afectividad se transmite, esencialmente, a través de los parámetros verbales y no verbales del lenguaje oral, en el contacto directo con las personas.

Por último este proyecto desarrolla programas multilingües, es decir que promueven el aprendizaje simultáneo de competencias escritoras universales en diferentes lenguas.

### **3. LA ENSEÑANZA DE LA ESCRITURA CIENTÍFICA EN UN MODO MULTILINGÜE Y ON-LINE. FASES DEL PROYECTO**

Los antecedentes se pueden encontrar en el Proyecto titulado: “Los procesos comunicativos en alumnos con dificultades de aprendizaje en contextos de diversidad cultural” subvencionado por la Dirección

General de Universidades del Estado Español en 2001 y desarrollado en la ciudad de Bradford (Reino Unido), que posibilitó la investigación etnográfica de los procesos didácticos, aplicados para el desarrollo de la composición escrita en un contexto multicultural de habla inglesa. Este proyecto dio lugar diversas publicaciones<sup>7</sup>.

Desde entonces esta línea de investigación consolida su proyección docente en diversas titulaciones de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada, marcada por el diseño de programas para el desarrollo de la composición escrita en los ciudadanos del Siglo XXI, en diversas publicaciones. Además, señalar que la confluencia de los enfoques de investigación en los que se ha consolidado la investigación sobre la escritura en la Facultad de Ciencias de la Educación, en la actualidad, está produciendo proyectos de formación y difusión del conocimiento, en colaboración con otras universidades europeas y latinoamericanas desde una perspectiva global e integrada del desarrollo de la composición escrita para la atención a la diversidad lingüística.

Seguidamente se presenta las fases por las que ha pasado este proyecto.

#### **3.1. Fase I. Análisis de competencias escritoras en estudiantes universitarios**

La finalidad de esta investigación<sup>8</sup> fue describir, los procesos cognitivos-lingüísticos, metacognitivo-afectivos y socioculturales implicados en la composición escrita de estudiantes universitarios. Para lograr ese fin se utilizó aplicó el método de Análisis de Contenido. En base al recuento de frecuencias se destacó que los estudiantes universitarios analizados mostraban cierto nivel de competencia procedimental, afectiva y sociocultural de la escritura, y se evidenció la necesidad de diseñar programas para lograr un uso profesional y científico de la misma.

En este sentido en la Universidad de Granada se empezaron a diseñar, aplicar y evaluar programas para la enseñanza de la composición escrita científica-profesional. En estos programas se combinan estrategias de aprendizaje para escribir buenos textos de forma independiente<sup>9</sup>; y el Modelo-CCT<sup>10</sup>. que utiliza técnicas

del trabajo colaborativo e individualizado, apoyadas con aplicaciones tecnológicas de E-learning, usando la Plataforma Moodle. Además, este último modelo didáctico incluye estrategias multilingües de desarrollo escritor, es decir, estrategias que promueven el uso de diferentes lenguas de forma simultánea (español, inglés y otro idioma que el estudiante conozca).

### **3.2. Fase II. Diseño de un programa piloto de enseñanza de competencias escritoras para universitarios.**

Esta fase fue desarrollada en forma de Seminario Presencial, que se ofertó a alumnos de la Facultad de Ciencias de la Educación durante el curso 2008/2009, en la Titulación de Magisterio y Educador Social<sup>11</sup>, generándose los siguientes productos:

1. Documento informatizado de la revisión bibliográfica sobre la escritura
2. Programa de Enseñanza de estrategias multilingües y tecnológicas para el desarrollo de la comunicación escrita en inglés y español y Unidades Didácticas
3. DVD sobre el desarrollo del Seminario de Escritura Científica
4. Recursos didácticos informatizados del Seminario de Escritura Científica en inglés y español
5. Instrumentos de evaluación informatizados del Seminario de Escritura Científica en inglés y español.

Estos productos fueron utilizados para el diseño de un Seminario Virtual de Escritura Científica Multilingüe con una doble finalidad: a) el desarrollo de competencias de escritura científica, b) el desarrollo de competencias multilingües y tecnológicas en estudiantes universitarios

Además de estos logros, este proyecto posibilitó el intercambio de ideas e información entre profesores e investigadores de diferentes universidades europeas, interesados por el desarrollo escritor tecnológico y multilingüe de la nueva ciudadanía, desde una

dimensión puramente funcional y didáctica, focalizada en la enseñanza universitaria<sup>12</sup>. Esta colaboración propició el uso de tecnologías de la comunicación y la información como la web cams, el e-mail... También facilitó el intercambio de ideas entre estudiantes y profesores universitarios para su propio desarrollo escritor como científicos comprometidos con las nuevas sociedades del conocimiento y atentos a las exigencias derivadas de la multiculturalidad y las tecnologías informatizadas.

### **3.3. Fase III. Diseño y validación de instrumentos de recogida de datos y análisis de competencias escritoras en universitarios**

En esta fase se elaboró y aplicó una entrevista cognitiva, generando un sistema de categorías que permitiese identificar las competencias escritoras<sup>13</sup>. En definitiva, esta investigación ofrece dos instrumentos básicos para generar conocimiento científico en el campo de la escritura, porque se demuestra la posibilidad de extraer y analizar información de forma fiable sobre todas las posibles competencias escritoras que pueden llegar a conocer los individuos, sea cual fuere su lengua. Esto es así, porque el sistema de categorías, generado tras la aplicación de la entrevista, operativiza todas las competencias identificadas en los modelos teóricos de desarrollo escritor. En consecuencia queda demostrado que estos instrumentos son adaptables a diferentes niveles de desarrollo y a diferentes lenguas, por cuanto, recogen información y analizan competencias escritores universales, según el consenso de la investigación en la escritura.

Por último destacar las posibilidades que estos instrumentos ofrecen para ser aplicados en la evaluación e innovación didáctica de cualquier materia y nivel académico, entendiendo que la competencia escrita es una competencia comunicativa para el desarrollo del ser humano en todo campo profesional.

### **3.4. Fase IV. Diseño y aplicación de un programa para la enseñanza de competencias escritoras científicas multilingües y su virtualización en la Plataforma MOODLE**

En esta fase se diseñó un Seminario de Escritura Científica para su implementación multilingüe y

on-line. La finalidad de este programa fue ofrecer a los futuros profesionales de la educación, contextos de aprendizaje inclusivos que les permitiesen desarrollar competencias de formación telemática y de comunicación escrita científica, usando las aplicaciones de la plataforma MOODLE<sup>14</sup>. Además, este programa perseguía una finalidad más importante: el desarrollo multilingüe (en inglés, español y otro idioma que el estudiante conociese como: catalán, francés, italiano, alemán...) de procesos metasociocognitivos escritores, desde un enfoque intercultural.

En definitiva se pretendía enseñar al estudiante estrategias de comunicación para escribir textos argumentativos científicos, promoviendo la reflexividad intercultural, utilizando diferentes lenguas y aplicando variedad de recursos virtuales (chat, foros, lección, cuestionarios, e-mail, avisos, actividades, autoevaluación, documentos, plantillas, instrumentos de evaluación, guía del estudio...). Los resultados, productos y beneficios de esta fase han sido<sup>15</sup>:

1. Diseño de 25 Sesiones Didácticas para la aplicación SCORMs en la Plataforma MOODLE, en las que se especifican los objetivos, actividades, recursos, tiempo y actividad de evaluación, permitiendo que el estudiante realice un seguimiento del aprendizaje de competencias escritoras complejas de forma autónoma. Todo ello en español e inglés con la posibilidad de escribir en un tercer idioma que el estudiante conozca.

2. Documentos en inglés y español para profundizar en los conceptos teóricos de los procesos escritores metasociocognitivos así como en las estrategias multilingües. Su presentación al estudiante con la aplicación "Lección" de la Plataforma MOODLE, ofrece la oportunidad de insertar preguntas de autoevaluación para comprobar la comprensión que estudiante realiza de esos conceptos en diferentes idiomas.

3. Instrumentos de evaluación subidos a la Plataforma MOODLE como documentos en Word y en forma de cuestionarios de esta misma plataforma. Estos instrumentos permiten la evaluación inicial y final del grado de consecución de los objetivos propuestos en este programa, referidos a: a) las competencias metasociocognitivas que el estudiante despliega; b) la

calidad del texto que produce; c) la autopercepción de la eficacia escritora en sus competencias escritoras.

4. Plantillas subidas como documentos en Word a la Plataforma MOODLE. Estos son documentos de apoyo al aprendizaje de los estudiantes para realizar las actividades que se especifican en las Sesiones Didácticas. Estas plantillas contiene instrucciones específicas en diferentes idiomas y ejemplos para enfrentarse a la tarea que tienen que realizar. Además las plantillas facilita al estudiante una presentación formal ordenada de los productos para el seguimiento de su propio aprendizaje.

5. Todos las aplicaciones, documentos, instrumentos y recursos de la Plataforma MOODLE para el Seminario de Escritura Científica Multilingüe están disponibles en Inglés y Español. Esto permite al estudiante realizar un aprendizaje en forma multilingüe pudiendo simultanear el uso de tres lenguas: español, inglés y otro idioma que el estudiante conozca.

6. Realización de reuniones del equipo de investigación, recogidos en actas y contactos por e-mail con los asesores externos. Este proceso ha permitido la cristalización de una innovación mediante la comprensión conjunta (asesores externos, profesores y alumnos) de los propósitos de las tareas e instrucciones en la enseñanza de la escritura, buscando la reflexión moral de la situación de enseñanza que se analiza; todo ello con el objetivo de poder conducir la enseñanza de la composición escrita a logros de aprendizaje científico e intercultural

Por último se ha diseñado e implementado un Seminario de Escritura Científica Multilingüe en la Plataforma MOODLE dentro del Plan de Apoyo a la Virtualización en los Títulos de Grado de la Universidad de Granada (desde el curso 2011/2012), en la modalidad semipresencial; para la formación práctica en la materia "Didáctica: Teoría y Práctica de la Enseñanza" del Grado de Maestro. La aceptación de este seminario dentro de este Plan de Virtualización, garantiza la continuidad del mismo y sus posibilidades de introducir nuevas innovaciones didácticas y tecnológicas.

### 3.4. Fase V. Evaluación de un programa para la enseñanza de competencias escritoras científicas multilingües, virtualizado en la Plataforma MOODLE

En la implementación del Seminario de Escritura Científica Multilingüe en la Plataforma MOODLE se realizó un proceso de evaluación inicial, formativo y final del programa descrito, seleccionando y aplicando instrumentos de recogida de datos sobre competencias escritoras básicas, cuyo proceso de validación se explicó en la Fase III.

De los resultados de esta evaluación<sup>16</sup> se deduce, que los estudiantes que han realizado este Seminario, mejoran tanto en inglés como en español, en competencias procedimentales/declarativas, condicionales y socioculturales de la escritura. Sin embargo, no mejora en la operación de generar ideas, tanto en inglés como en español, lo cual se puede explicar por una mayor toma de conciencia de la necesidad de buscar información específica en el ensayo científico, tal y como, se destacan en los estudios de Takao y Kelly<sup>17</sup> y de Venables y Summit<sup>18</sup> en los que se pone de manifiesto el uso de evidencias y citas en los textos argumentativos científicos.

La única operación que no se mejora en español es la referida a tener presente el auditorio, quizás esto esté expresando la dificultad de estudiante para imaginar las necesidades y características de un auditorio en español, con intereses por los textos de carácter científico. En inglés, el estudiante no mejora en la concentración y la expresión de su propia identidad y esta conclusión parece lógica teniendo en cuenta que el inglés, en todos los sujetos de la muestra, es una segunda lengua aprendida en condiciones académicas.

En definitiva, los estudiantes mejoran más competencias afectivas en inglés que en español, mientras que la escritura en español mejoran más en competencias de planificación del texto.

Por último, el análisis de los usos de recursos y aplicaciones de la plataforma Moodle permite destacar que todos los estudiantes realizan todas las actividades propuestas en las Sesiones Didácticas. Los estudiantes utilizaron dos idiomas: español e inglés y, algunos,

utilizaron un tercer idioma. Ha habido participación en todos los foros por parte de todos los estudiantes de la muestra. La lectura del documento para la reflexión personal lo hacen todos en español y la mitad, además, en inglés. Todos los estudiantes contestaron los ocho cuestionarios (4 en inglés y 4 en español) para tomar conciencia de las competencias escritoras que pretende desarrollar el Programa.

Se concluye que la implicación de los estudiantes en el Programa de Escritura Multilingüe Virtualizado, puntúa con un 6,66 sobre 10, lo cual, es un resultado alentador, considerando la dificultad de las competencias escritoras que se pretende enseñar, simultaneando idiomas y usando aplicaciones informatizadas. Sin duda, un gran reto para los estudiantes de primero de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada, porque todos ellos son noveles en las competencias, habilidades y usos mencionados.

## 4. CONCLUSIONES

Demostradas las evidentes ventajas de este programa en el aprendizaje escritor científico de textos multilingües, el siguiente reto que se plantea es adaptar el programa para ser impartido en español, inglés, alemán e italiano. Se ha seleccionado la ampliación del programa al alemán e italiano, porque la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada, a cuya población es accesible este programa, la mayor cantidad de Estudiantes Erasmus provienen de Alemania e Italia. Por lo tanto, se pretende la inclusión e integración del alumnado extranjero en actividades académicas de su interés formativo.

En definitiva se pretende adaptar un programa de enseñanza, centrado en competencias multilingües escritoras, que facilita a los estudiantes universitarios: a) la ejecución de competencias metasociocognitivas en la composición escrita de un ensayo científico; b) el dominio de la estructura y la cohesión textual del texto argumentativo científico; c) el dominio de la forma lingüística del texto argumentativo científico; d) la motivación, la actitud positiva hacia la escritura usando las tecnologías y la percepción positiva de su eficacia multilingüe en el uso de la tecnología informatizada; e)

la expresión del mismo en diferentes idiomas.

## NOTAS

<sup>1</sup> CONSEJO EUROPEO. Boletín UE 3-2000, Sumario, 1/52. Lisboa (del 23 al 24 de Marzo del 2000).

<sup>2</sup> ARROYO, Rosario., JIMÉNEZ-BAENA, Abraham., HUNT, Coral y GARCÍA, Juan. “Las exigencias de las sociedades del conocimiento: política educativa europea”. En: LORENZO, Manuel y LÓPEZ, Manuel (Coors), *Respuestas Emergentes desde la organización de instituciones educativas*. Granada: Universidad de Granada, 2012, págs. 229-236.

<sup>3</sup> ARROYO, Rosario. *Desarrollo Metacognitivo y Sociocultural de la Composición Escrita. Interculturalidad y Tecnologías en la enseñanza de la escritura multilingüe*. Granada: Nativola, 2009.

<sup>4</sup> ARROYO, Rosario y SALVADOR, Francisco. Research on cognitive, social and cultural processes of written communication. *Cognitive Processig*, 10 (3), (2009), págs. 263-268.

<sup>5</sup> ARROYO, Rosario., BEAR, Robert., OLIVETTI, Marta., BALPINAR, Zulad y SILVA, Joan. Desarrollo intercultural de la composición escrita. *Revista de Educación Inclusiva*, 2, (2009), págs. 103-121; ARROYO, Rosario y HUNT, Coral. Written Communication Intercultural Model: The Social and Cognitive Model. *The International Journal of Interdisciplinary Social Sciences*, 6 (1), (2011), págs. 19- 38; CABERO, Javier y LLORENTE, M<sup>a</sup>. Carmen. La interacción en el aprendizaje en red: uso de las herramientas, elementos de análisis y posibilidades educativas. *RIED*, 10 (2), (2007), págs. 97-123.

<sup>6</sup> GONZÁLEZ, Francisco y SALMON, Galindo. *La función y formación del e-moderator: clave del éxito en los nuevos entornos de aprendizaje*, 2000. Recurso online: <http://oubs.open.ac.uk/gilly> (Consulta: 26-04-2014); LLORENTE, M<sup>a</sup> Carmen. El tutor en E-learning: aspectos a tener en cuenta. *EduTec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 20, (2006), págs 1-24; MORENO, Francisco y BAILLY, Merter. *Diseño instructivo de la formación online*. Barcelona: Ariel Educación, 2002.

<sup>7</sup> ARROYO, Rosario. “La enseñanza de la composición escrita en un contexto multicultural: Estudio de un Caso”. En: SALVADOR, Francisco (Ed.). *La expresión escrita de alumnos con necesidades educativas especiales. Procesos cognitivos*. Archidona: Aljibe, 2005, págs. 139-177; ARROYO, Rosario. Estrategias didácticas para la enseñanza de metacognición de la composición escrita en contextos multiculturales. *Educación Desarrollo y Diversidad*, 8 (3), (2005), pgs. 31- 50; ARROYO, Rosario. La interculturalidad en los procesos de la composición escrita. *Investigación en la escuela*, 59, (2006), págs. 91-102; ARROYO, Rosario. Desarrollo de la escritura

en un contexto multicultural. Una investigación etnográfica. *Revista de Investigación Educativa*, 24 (2), (2006), págs. 305-328; ARROYO, Rosario., SALVADOR, Francisco; GARCÍA, Antonio., RODRÍGUEZ, Antonio., GUTIERREZ, Fani., GERVILLA, María y GALLEGO, Luis. The written composition and cultural variables. *The Internacional Journal of Interdisciplinary Social Sciences*, 2 (1), (2007), pgs. 301-312, Recurso online: [www.socialsciencesjournal.com](http://www.socialsciencesjournal.com) (Consulta: 26-04-2014); ARROYO, Rosario y JIMÉNEZ-BAENA, Abraham. “Competencias escritoras multilingües y enseñanza como investigación en la universidad”. En: VIGO, Bartolo y SORIANO, José. (Coors), *Educación Inclusiva: Desafíos y respuestas creativas* [CD]. Zaragoza: Universidad de Zaragoza, 2013, págs. 927-93).

<sup>8</sup> ARROYO, Rosario. Descripción de procesos en la composición escrita de estudiantes universitarios para un desarrollo multilingüe y tecnológico. *Revista de Investigación Educativa*, 31 (1), (2013), págs.167-184; ARROYO, Rosario y GUTIÉRREZ-BRAOJOS, Calixto. *Competencias escritoras para las sociedades del conocimiento en la formación inicial del profesorado*. Manuscrito presentado para su publicación, 2015.

<sup>9</sup> GRAHAM, Stefan y HARRIS, Kelly. *Writing Better: Strategies for Teaching Students with Learning Difficulties*. Baltimore: Brookes Publishing, 2005.

<sup>10</sup> ARROYO, Rosario. *Desarrollo Metacognitivo y Sociocultural de la Composición Escrita. Interculturalidad y Tecnologías en la enseñanza de la escritura multilingüe*. Granada: Nativola, 2009; ARROYO, Rosario y HUNT, Coral. “Strategies, Tools and Techniques for the Development of Writen Communication Metasociocognitive Processes”. En: MERTENS, Nathan (Ed.). *Writing Processes, Tools and Techniques*. New York: Nova Science Publihers, 2010, págs.57-74.

<sup>11</sup> ARROYO, Rosario., SALVADOR, Francisco., RAMIREZ M<sup>a</sup> Angeles., LARA, Teresa y CABALLERO, Juan. “Experiencias de e-learning en comunicación intercultural para la formación universitaria del docente”. En: COTRINA, Manuel y GARCÍA, Javier (Coors.). *Prácticas en Educación Inclusiva: diálogos entre Escuela, Ciudadanía y Universidad*, [CD], Cádiz: Departamento de Didáctica de la Universidad de Cádiz, 2012, págs. 1264-1272.

<sup>12</sup> ARROYO, Rosario., SALVADOR, Francisco., GERVILLA, María., CABALLERO, Juan y CALVO, Javier . “La innovación docente como estrategia de formación del profesorado universitario para dar respuesta a los problemas multilingües a los que se han de enfrentar los futuros profesionales de las sociedades del conocimiento”. En: SUSINOS, Teresa (Coor.), *Actas del Congreso Internacional La Educación Inclusiva hoy: escenarios y protagonistas y XXVII Jornadas Nacionales de Universidades y Educación Especial*, Santander: Universidad de Cantabria, 2010, págs. 863-877.

<sup>13</sup> ARROYO, Rosario y JIMÉNEZ-BAENA, Abraham. Diseño y desarrollo de una investigación cualitativa sobre la enseñanza de la composición escrita desde el Enfoque Intercultural. *Educación y Diversidad*. 6 (2), (2012), págs. 29-48; ARROYO, Rosario y GUTIÉRREZ-BRAOJOS, Calixto. *Validación de una entrevista metasociocognitiva y un sistema de categorías, para la investigación multilingüe de procesos escritores*. Manuscrito presentado para su publicación, 2015.

<sup>14</sup> ARROYO, Rosario. “Gestión de Programas Interculturales”. En: LORENZO, Manuel y LÓPEZ, Manuel (Coors.), *Respuestas Emergentes desde la organización de instituciones educativas*. Granada: Universidad de Granada, 2012, págs.225-228.

<sup>15</sup> ARROYO, Rosario; SALVADOR Francisco., RAMIREZ, M<sup>a</sup> Angeles., LARA Teresa., CABALLERO, Juan., JIMENEZ, Abraham., GUTIERREZ-BRAOJOS Calixto y HUNT, Coral. “Virtualizar un programa de escritura científica multilingüe (Pid: 10-11)”. En: *Innovación docente y buenas prácticas en la Universidad de Granada*, vol. 2. Granada: eug, 2013, págs. 957- 971.

<sup>16</sup> ARROYO, Rosario., JIMENEZ-BAENA, Abraham y MARTÍNEZ-SÁNCHEZ, Estefanía. *Eficacia de un curso en PLE, multilingüe, para la enseñanza del ensayo científico*. Manuscrito presentado para su publicación, 2015.

<sup>17</sup> TAKAO, Akito. & KELLY, Gigon. Assessment of Evidence in University Students’ Scientific Writing. *Science & Education*, 12, (2003), págs. 341-363.

<sup>18</sup> VENABLES, Anderson y SUMMIT, Robert. Enhancing Scientific Essay Writing Using Peer Assessment. *Innovations in Education and Teaching International*, 40 (3), (2003), págs.281-290.



# LAS ARTES ESCÉNICAS COMO PATRIMONIO INMATERIAL E IDENTIDAD DE LOS PUEBLOS

**RAFFAELE BIASCO**

**Università di Bologna (UNIBO)**

## 1. LAS ARTES ESCÉNICAS Y LA SOCIEDAD

Existe una relación directa y recíproca entre las artes escénicas de cada Pueblo y el Pueblo mismo. Desde siempre cada Cultura produce su forma peculiar de escenificación, que a su vez lleva a la evolución de la sociedad; todas las artes escénicas crean modas transitorias que la mayoría de las veces se desvanecen en unos cuantos años, mientras algunas otras consiguen soldarse en la sociedad como elementos distintivos. Esto hace que muchos patrones provenientes de estos tipos de arte se conviertan en Patrimonio Inmaterial, valores y expresiones con los cuales una sociedad concreta se identifica.

Estas dos entidades, artes escénicas y sociedad, siempre han ido de la mano como dos viejos amigos: cuando una de las dos recaía por los acontecimientos de la Historia, la otra cobraba fuerza para levantar a la primera y seguir juntas adelante.

En el momento en el cual se necesitaba una arte escénica de calidad, ésta se renovaba y evolucionaba; si estas artes exigían un público atento y crítico, la sociedad asentía modificando incluso sus hábitos, su mentalidad, sus formas de vida. En toda Europa encontramos ejemplos de obras de teatro, danza, música, cine, que han evolucionado gracias a las culturas y han cambiado profundamente los Países hasta llegar a desafiar la Historia: Miguel Mihura en la mitad del '900 cambió el humor español y la película "Les Enfants du Paradis" fue el símbolo de la resistencia francesa en la segunda guerra mundial.

Esta ayuda y conexión recíproca se ha ido intercambiando muchas veces a lo largo del tiempo hasta nuestros días, donde vivimos un momento de gran decadencia de estas artes como lugar de encuentro,

tertulia y como institución cultural. Para renacer de nuevo más fuertes que nunca, artes escénicas y sociedad necesitan quizás una acción suplementaria: la educación.

No hablaremos en específico sobre qué es y cómo ha nacido el teatro, la danza...pero sí acotaremos la definición y características primarias que hacen de un arte, una arte escénica.

Hablaremos sobre el papel social de estas artes, su posible peligro, el deber de estudiarlas, de exigir calidad, de enseñarlas y protegerlas, estando tan vinculadas al pueblo hasta llegar a ser Patrimonio Inmaterial.

## 2. DEFINICIÓN Y TIPOS DE ARTES ESCÉNICAS

Por artes escénicas entendemos cualquier tipo de expresión artística capaz de ser escenificada. Normalmente nos referimos a Teatro, Música y Danza por su clara dimensión escénica, pero no se suelen incluir en esta categoría otras artes como Cine o Poesía y todavía menos Pintura, Arquitectura o Escultura, por ejemplo.

Sin embargo, el autor quiere afirmar con convicción, que virtualmente toda tipología de arte puede llegar a ser definida escénica.

¿Cuál es la característica primaria que nos permite adjetivar como escénica una forma artística?

De este tipo de arte surgirá siempre un producto escenificado, el denominado Espectáculo, que la

mayoría de las veces será en vivo.

De esta manera, podemos incluir una serie casi infinita de expresiones artísticas como las formas presentes en ritos religiosos y fiestas populares. Las artes escénicas se hacen cada vez más ricas y completas mezclándose entre sí; hace ya mucho tiempo que el teatro no es solo teatro, prácticamente siempre habrá una dimensión musical y de danza entre otras, sin hablar de la utilización del medio audiovisual presente en el 60% de las obras contemporáneas.



Fig. 1. Courtesy of Snøhetta, Busan Opera House, Corea del Sur, Snøhetta.

Esto permite hablar de estas artes como un conjunto: las artes escénicas.

Éstas son más potentes todavía en un lugar adecuado que exalte sus virtudes: el espacio escénico; el mejor espacio escénico es una arquitectura que permita a público, técnicos y artistas, percibir con calidad todos los instrumentos narrativos utilizados en la obra.

### 3. EL PODER EXPRESIVO DE LOS INSTRUMENTOS NARRATIVOS

En un espectáculo hay muchos elementos que nos hablan a la vez, creando atmósferas, dándonos informaciones y enviándonos mensajes que estimulan contemporáneamente nuestros cinco sentidos.

La expresión escénica es producto de varios instrumentos narrativos que conjuntamente nos llevan a través de la obra, revelándonos secretos que solo con la palabra serían inconfesables.

#### El cuerpo

El cuerpo del artista nos habla de manera diferente respecto a imágenes o lenguaje verbal; llega más fácilmente a nuestra empatía, a nuestras neuronas espejos, identificándonos o alejándonos de él.

*“Lo que importa es cómo se hace el desplazamiento. Lo importante es reconocer las leyes del movimiento a partir del cuerpo humano en acción: equilibrio, desequilibrio, oposición, alternancia, compensación, acción, reacción. Y estas leyes se encuentran tanto en el cuerpo del actor como en el del público. El espectador sabe perfectamente si en una escena hay equilibrio o desequilibrio<sup>1</sup>.”*

Jacques Lecoq



Fig. 2. Sergi López y Jorge Picó, 30/40 Livingstone, Théâtre de Salt, 2011.

#### El sonido

Con la voz, por ejemplo, se puede cantar y leer textos; el elemento musical puede expresar una melodía o un ruido indescifrable. La sabia utilización del sonido lleva a nuestra emoción donde quiere el artista o el director, a veces de forma potente, a veces sutilmente, sin que llegemos a ser conscientes.

### Iluminación

¿Cuál es la luz natural? ¿De dónde viene? ¿Es de día o de noche? ¿Por qué un actor está en penumbra respecto a los otros? La luz puede contarnos los miles aspectos de un personaje y de su relación con el espacio y los otros actores; a través de su colocación, su ritmo y movimiento y de sus casi infinitas formas y colores, nos trasmite un gran abanico de atmósferas y de estados de ánimo.

### Escenografía

La escenografía del Hamlet de Shakespeare se puede realizar en un escenario a través de un enorme castillo oscuro, con puertas, balcones y dobles alturas, o simplemente con una silla.

La ficción escenográfica se inspira en la más común de las imaginaciones, permitiéndonos construir mentalmente los elementos que faltan, pero sin dejarnos carentes de informaciones importantes: ¿qué material estoy viendo? ¿Es rico o pobre? ¿Cuál de los personajes está en posición más elevada?

### Vestuario

En la vida real estamos perfectamente acostumbrados a analizar el vestuario de una persona y muchas veces nos dejamos influenciar por estereotipos.

Un artista vestido de una cierta manera enviará un mensaje bastante claro y evidente sobre su papel en la función, o nos dirá exactamente lo contrario.

Todos éstos y más instrumentos narrativos, utilizados hábilmente, fortalecen el mensaje de la obra y su posibilidad de éxito.

¿Pero qué faltaría para poderlo llamar espectáculo (en vivo)?

### La disposición del público es un elemento narrativo más

En un espectáculo la disposición del público también tiene que ver con una función narrativa. Hay muchas más posibilidades que la simple visión frontal

o semicircular: en una versión del Dr. Faust<sup>2</sup> de final del '800, el escenario y "el patio de butacas" estaban formados por sillas y mesas colocadas para dar la idea de un refectorio; los comensales eran actores y público, sentados uno al lado del otro. Una puesta en escena similar serán los cabaret de principio de '900 hasta nuestros días. En "El príncipe constante" los espectadores están invitados a disponerse a 360 grados detrás de un recinto de madera un poco elevado respecto al escenario que, durante la obra, asumirá el papel evocativo de una corrida y de una operación cirujana, transmitiendo la lejanía del personaje protagonista.

Un espectáculo sin público no es un espectáculo.

## 4. EL ARTE PARTICIPATIVO. EL PÚBLICO

A diferencia, por ejemplo, del simple disfrute de un cuadro o de un libro, que son más íntimos y tienen otras cualidades, las artes escénicas producen un espectáculo que tendrá un principio y un final bien definido, se celebrará en un día determinado a una hora concreta y será único e irreplicable, distinto también de la réplica de la semana siguiente. Esto ocurrirá por la continua evolución y variedad de los instrumentos narrativos citados en precedencia, que nunca se repetirán conjuntamente de la misma forma.

A este espectáculo único acudirá un cierto público, que desde el mundo real, entrará en el círculo mágico de la escenificación, asistirá, quizás se emocionará y participará, llegando al final de la obra exprimiendo su consenso o disgusto.

- Al principio del espectáculo el espectador deja inconscientemente su rol de persona agente en un mundo real, para adquirir un rol de asistencia, manteniendo despierta la atención.

- Durante el espectáculo se establece una especie de diálogo entre público y artista; si la calidad expresiva lo permite, entra en juego "*un trance, un contagio pasional del cuerpo del actor sobre el cuerpo y el psiquis del espectador*".<sup>3</sup> Se prueban sensaciones que aún no coincidiendo obligatoriamente con aquellas representadas, siguen teniendo una gran relación con ellas. La gente del público puede llegar a emocionarse, al unísono.

- En este diálogo recíproco, el público participa enviando a su vez sus mensajes y comunicaciones no verbales: *“El espectador selecciona las informaciones, las escoge, las rechaza y empuja al comediante en una dirección determinada por medio de signos débiles pero claramente perceptibles por el emisor<sup>4</sup>.”* Se crea lo que Jacques Lecoq define el cuerpo colectivo que como un instrumento narrativo adjunto incide en el desarrollo de la obra: *“Existe un cuerpo colectivo que sabe si un espectáculo está vivo o no. El aburrimiento colectivo es una señal del ‘no-funcionamiento’ orgánico de un espectáculo<sup>5</sup>.”*

- Al final de una escena o momento significativo y al final del mismo espectáculo, el público suele expresar su opinión a través de signos típicos de cada época y cultura. La forma más difundida actualmente es el acto de aplaudir, junto con los sempiternos llorar y reír. El aplauso es un impulso espontáneo de nuestro cuerpo que se genera consecuentemente a una emoción interior. En un arte escénica hay un continuo intercambio y transformación de energía: la pirueta del bailarín profesional (energía cinética), viene recibida por el ojo del espectador (energía electromagnética), aquí se convierte en emoción (energía química). Esta será demasiado fuerte para quedarse enteramente en el interior de la persona y por eso vendrá espontáneamente transformada en aplauso (otra energía cinética) que fungirá como chispa para un aplauso común devuelto al artista en términos sonoros, auditivos, de vibraciones etc.. Evidentemente siendo un impulso espontáneo, podemos sentirnos reacios a aplaudir cuando nos los pidan, y de la misma forma el artista entenderá este gesto mecánico no instintivo con un valor mucho menor.

- Después del espectáculo. ¿Cómo se pasa de una butaca a la acción?  
*“..hay una multiplicidad de espectadores que se relacionan los unos sobre los otros. Es raro que se vaya solo al teatro; en todo caso, uno no está solo en el teatro, todo mensaje recibido es refractado (en sus vecinos), repercutido, aprehendido y remitido en un intercambio muy complejo<sup>6</sup>.”*

Muchas veces (cada vez menos) se sale de una obra con renovada energía, confianza en uno mismo

y voluntad de actuar en el mundo. Pero el cambio en la sociedad no se realiza de inmediato, el verdadero cambio nace en el interior del hombre que hará propios algunos valores de la obra o de algunos personajes, hasta modificar una parte de su ser en esta dirección. Muchos de estos mensajes derivan directamente del autor o más bien del director, entonces cabe preguntarse: ¿qué pasa si miles de personas absorben y reelaboran a la vez los mismos contenidos? Se produce un cambio, pequeño pero a lo mejor suficiente para amplificar el mensaje.

La fuerza de las artes escénicas es su gran repercusión en el público como si fuese una sola persona, evidentemente cada uno se quedará con su visión personal, pero la gran obra escénica permite una toma de consciencia común y su posible consecuencia futura de cambio.

Aun en el caso en el que no hayamos conseguidos ver “la gran obra” seremos inevitablemente inundados por las energías del público que acaba de interiorizarla y está cambiando su forma de ser, sus hábitos, sus costumbres.

La misma arte se convierte en algo de todos, de los espectadores presentes que siguen difundiendo el mensaje y, por ende, del resto del pueblo. Se convierte en Patrimonio Inmaterial.



Fig.3. Peter von Bagh, *Les enfants du Paradis*, edizioni cineteca di Bologna. 2013.

Pero, ¿hace cuánto que no vivimos algo similar?  
¿Qué hemos perdido del pasado?

## 5. EL ROL SOCIAL DE LAS ARTES ESCÉNICAS

Antiguamente los únicos lugares, generalmente aceptados, que permitían un encuentro social público fuera de la familia, eran la iglesia y el teatro.

En estos lugares había incluso un cierto grado de mezcla entre clases sociales, además hombres y mujeres compartían juntos el momento de la función o espectáculo, a diferencia de otros sitios estrictamente masculinos. Como nos cuenta Dante Alighieri, entre dos personas aun muy lejanas, eran posibles miradas y pequeños comentarios, nadie estaba excluido de este acto íntimo de seducción pública.

Sin embargo, la máxima expresión personal y social estaba permitida en las manifestaciones populares, donde la misma calle se convertía, como ahora, en lugar escénico.

En Venecia, hacia el final de la guerra con Turquía, la falta de dinero llevó a los empresarios teatrales a anular las diferencias de clases sociales casi por completo: cualquier espectador podía asistir a la representación, previo pago de la entrada.

En Europa el espacio escénico siguió manteniendo durante siglos este papel de reunión y debate, favoreciendo además la creación de otros lugares asociados como tertulias o escuelas que cumplían esta misma función. En la Europa Mediterránea de mitad '900, la llegada del cine supondrá la *“desaparición de los escenarios y la supresión de los fines de fiesta a cargo de circenses y variedades”*.<sup>7</sup> No obstante, en España e Italia de los años 50 el cine mantendrá el rol de nuevo lugar central de socialización.

*“En España en 1955 se contaban 4200 Cines, por un total de 2.300.000 butacas y 50.000 empleados. (...) Además de cumplir con el papel de tablón de anuncios, proyectando publicidad, avisos vecinales y advertencias, (...) la pantalla oficiaba como una ventana abierta al mundo, alargando las perspectivas y el archivo visual de*

*la población”*<sup>8</sup>.

Sociedad y artes escénicas seguían creciendo juntas.

## 6. EL PODER OCULTO DE LAS ARTES ESCÉNICAS

Esta situación de masificación de la producción escénica artística, evidentemente conllevaba también un alto riesgo de adoctrinamiento ideológico; desde siempre todos los regímenes se han servido de cualquier medio propagandístico, artes escénicas incluidas.

Desde los años 40 en España, inspirándose en Italia, Alemania y incluso en los Estados Unidos, se generó el sistema de producción de Estrellas, creando modelos de manera que la ideología del pueblo se fundiese con la de los regímenes.

Como explica Ángel Comas en *“El Star System español del posguerra”*, en la producción cinematográfica estaban activos muchísimos filtros y obligaciones: había que tratar la religión con el máximo respeto y no era posible criticar otras naciones, sobre todo las aliadas.

Se prohibieron las escenas de besos incluso entre esposos, mientras sí que estaba permitido hablar de la homosexualidad pero solo de manera denigrante. La censura recortó y modificó los carteles extranjeros, extrañamente permitió las escenas de desnudos alejando simplemente el plano y exaltando la figura de la mujer española. (ver figura 4).

Resulta muy interesante notar como es muy complicado utilizar la danza para fines propagandísticos de corte fascista, probablemente por el hecho de que casi todo tipo de danza, por ende, lleva al impulso sexual que es un impulso rebelde, peligroso para este tipo de regímenes. Por eso se prohibió la danza, sobre todo las orientales y se incentivaron los bailes locales de extracción militar. Las danzas y el cuerpo de las mujeres se utilizarán más tarde, desde los '80, para otro tipo de régimen.



Fig. 4. Bienvenido Llopis, *La censura franquista en los carteles de cine*, Notorius ediciones, 2013.

En los mismos años del Star System español, la Francia ocupada por los nazis utilizará el cine como acto de resistencia. En un periodo donde faltaba absolutamente todo y “cada clavo o viga de madera llegaban del mercado negro”<sup>10</sup>, se consiguió construir la más importante película francesa: “Les Enfants du Paradis”.

“Faltaba la película, la electricidad era intermitente y el toque de queda siempre constante”<sup>11</sup> y no obstante se consiguió 800m3 de tierra, 35t de andamios, 300t de yeso, 500m2 de vidrio, solo para la representación del Boulevard donde, en plena París ocupada, “1500 figurantes, como una oleada desafiante, habrían rellenado los teatros, las calles”<sup>12</sup>.

La película, estrenada justo al final de la guerra, representará un himno al teatro y a la vida, que permitirá a los franceses retomar su propio destino.

## 7. LA VUELTA A LA CALLE

Desde aquí empezó la revolución del disfrute del producto audiovisual.

Si antes se iba al cine juntos, más tarde con la llegada de la red televisiva solo los bares

seguían cumpliendo este papel socializador, casi exclusivamente masculino. Luego, con el abaratamiento del televisor, la socialización por medios audiovisuales se acotará todavía más a nivel familiar, hasta llegar al individualismo de las diferentes pantallas personales de hoy en día. Es un concepto muy extraño, porque si el momento de disfrute del producto artístico se ha convertido en algo solitario, a nivel físico, a la vez el mismo mensaje se comparte más y puede llegar en poco tiempo al mundo entero. Estamos más unidos, pero más separados.

Internet y televisión tienen potencialmente un gran poder socializador, pero no tenemos que olvidar su carácter de instrumento; compartir exclusivamente a través de aparatos digitales no es suficiente. Hay que compartir experiencias de forma presente y en este momento, el simple hecho de ir al teatro, es ya de por sí un acto social. Utilizar una buena parte del propio tiempo para salir de casa y pagar un billete de un espectáculo valioso, sobre todo si no se poseen muchos recursos económicos, es un enorme acto de rebelión contra la pasividad, quizás el peor mal que hemos sufrido nunca.

Los teatros y los cines cierran, se quitan plazas de trabajo, los productos artísticos pierden cada día en calidad y nosotros hace años que no hacemos nada

más que culpabilizar a la crisis, término abstracto que exprime la realidad estancada en la que nos encontramos.

Las artes escénicas siguen teniendo un papel fundamental en el desarrollo de la sociedad; son unas artes comunes y permiten reencontrarnos y alejar el individualismo. Por eso en este momento han tenido que volver donde todo empezó: a la calle, el único espacio público todavía libre; pero la revolución ahora está en dejar la protesta para emprender la vía de la actuación.

Lo más interesante es que participando a un espectáculo como artista o público, compartimos de manera involuntaria con diez, cien o miles de personas desconocidas, riendo o llorando juntos sin ser conscientes; cosa que no nos permitiríamos hacer un día normal en un cualquier lugar normal, incluso en la misma calle.

Las artes escénicas permiten cambiar las cualidades de los espacios más comunes, públicos o privados, porque como espectador puedo permitirme muchísimas cosas encontrándome en un ambiente mágico y verdadero a la vez.

Las artes escénicas, aun poseyendo su componente de ficción, permiten vivir momentos y experiencias reales y reunir a todos los presentes en una emoción común. Este gran valor de identidad y de relación recíproca con el pueblo, contribuye a hacer de las artes escénicas un Patrimonio Inmaterial que hay que buscar y promover.

## 8. ARTE ESCÉNICA Y EDUCACIÓN

Si artes escénicas y sociedad por sí solas no consiguen salir de este momento histórico tan incoherente, el valor añadido de la educación podría jugar un rol fundamental.

*El acto de mimar es un acto esencial, un acto de infancia. El niño mima el mundo para reconocerlo y prepararlo para vivirlo*<sup>13</sup>. Jacques Lecoq

Los niños ya de por sí saben que significa escenificar y de hecho lo hacen continuamente en primera persona. Imitan, cantan, tocan y bailan desde

el primer año de vida.

Tienen bastante competencia escénica aunque sea inconscientemente, pero en casa y en las escuelas le solemos suministrar productos artísticos que denominamos infantiles.

¿Qué significa música para niños? ¿Qué es un espectáculo infantil?

Los niños de los últimos 50 años son, sin duda, lo más cuidados de la historia. Se han creado todo tipo de movimientos educativos alrededor de su figura, se ha estudiado por completo su psicología, se le han individuado periodos débiles y periodos potencialmente fértiles para el aprendizaje. Se le ha concedido el mismo derecho a la educación y se ha llegado a entender el rol fundamental del juego en su desarrollo. Entonces ¿por qué seguimos proporcionándoles productos artísticos ínfimos, hechos exclusivamente de musiquitas y colorines, de personajes planos sin alma y de historias vacías? ¿Por qué no exigimos calidad?

Los espectáculos infantiles de nivel existen, y tienen un alto valor educativo porque se basan en todos los estudios inherentes que se han hecho hasta ahora. Además, no hay que limitar la experiencia escénica exclusivamente a materiales infantiles.

¿La formación del profesorado puede prescindir del estudio en estas artes?

¿Los niños pueden ver cine mudo o películas y espectáculos en otros idiomas?

¿Pueden tocar el pianoforte a los 3 años de edad?

Necesitamos una programación diferenciada lo máximo posible para promover el desarrollo plástico de sus cerebros. Alguien podría opinar que no podemos llevar niños de infancia, por ejemplo, a la Opera, porque molestarían a público y actores; a lo mejor tenemos que cuestionarnos si son necesarias las secciones de espectáculos dedicadas también a niños pero no exclusivamente para ellos. (Ver figura 5.)

La Cineteca de Bolonia, en Italia, ha organizado



Fig. 5. Wayne Miller, Niños en el cine. Children in a movie theater, USA, 1958.

una óptima iniciativa, “visioni disturbate” (visiones molestadas): cada sábado a las 16.00 horas, permiten a los padres con niños recién nacidos, disfrutar de una película sin el miedo de sentirse rechazados por el resto del público.

Sería interesante alargar este tipo de posibilidad a varias edades y a varios tipos de espectáculos.

Es necesario llevar a los niños a estos tipos de eventos y dejarlos actuar libremente en campos inusuales, sin el agobio típico del show business lleno de padres recelosos y el ansia de la competición ante la colaboración.

Al niño y al espectador le gusta emocionarse, aun llegando a llorar.

Devolvamos a los niños y también a nosotros mismos la verdadera escenificación.

Volvamos a encontrar en el acto escénico una situación de estímulo y tertulia pero de manera física no solo virtual.

Estos son los conceptos que tenemos que difundir, educar a ellos, es educar a una sociedad más unida.

Un País sin artes escénicas activas no tiene capacidad de renovarse y la falta de Educación en este tema puede provocar la caída de muchos principios comunes que constituyen nuestro Patrimonio Inmaterial. Hay que ser conscientes de que este momento en el cual vivimos es muy ambiguo, porque aun estando en crisis, tiene un potencial que nunca se ha visto en la historia; si conseguimos levantar de nuevo y de una sola vez las artes escénicas y la sociedad, podemos alcanzar algo inimaginable. Preservando las artes escénicas no protegeríamos solo sus componentes patrimoniales, sino también una parte importante de la imaginación y de la creatividad humana.

## NOTAS

<sup>1</sup> LECOQ, Jacques. *El cuerpo poético*. Barcelona: Alba editorial, 2003, pág. 41.

<sup>2</sup> HIDALGO CIUDAD, Juan Carlos. *Espacios escénicos. El lugar de representación en la historia del teatro occidental*. Sevilla: Consejería de Cultura, 2004.

<sup>3</sup> UBERSFELD, Anne. *Semiótica teatral (Lire le Théâtre)*. Madrid: Edición Cátedra, 1989 pág. 41.

<sup>4</sup> *Ibidem*, pág. 32.

<sup>5</sup> LECOQ, Jacques. *El cuerpo poético*. Barcelona: Alba editorial, 2003, pág. 41.

<sup>6</sup> UBERSFELD, Anne. *Semiótica teatral (Lire le Théâtre)*. Madrid: Edición Cátedra, 1989.

<sup>7</sup> AMORÓS, Andrés y DÍEZ BORQUE, José María. *Historia de los espectáculos en España*. Editorial Castalia, 1999, pág. 552.

<sup>8</sup> *Ibidem*, pág. 553.

<sup>9</sup> COMAS, Ángel. *El star system del cine español de posguerra. 1939-1945*, T&B Editores. 2004.

<sup>10</sup> VON BAGH, Peter. *Les enfants du Paradis*. Bologna: edizioni cineteca di Bologna, 2013, pág.7.

<sup>11</sup> *Ibidem*.

<sup>12</sup> *Ibid.*

# BENEFICIOS DE LA ENSEÑANZA DEL PATRIMONIO INMATERIAL EN EL DESARROLLO COGNITIVO Y EMOCIONAL

**AMADOR CERNUDA LAGO**  
**Universidad Rey Juan Carlos**

## 1. INTRODUCCIÓN

En nuestra Institución preservamos varios elementos del patrimonio inmaterial. La Conferencia General de la Unesco, celebrada en París en octubre del año 2008, en el Artículo 2 de la Convención define “patrimonio cultural inmaterial” como *“los usos, representaciones, expresiones, conocimientos y técnicas – junto con los instrumentos, objetos, artefactos y espacios culturales que les son inherentes– que las comunidades, los grupos y en algunos casos los individuos reconozcan como parte integrante de su patrimonio cultural”*. El texto añade que *“este patrimonio cultural inmaterial, que se transmite de generación en generación, es recreado constantemente por las comunidades y grupos en función de su entorno, su interacción con la naturaleza y su historia, infundiéndoles un sentimiento de identidad y continuidad y contribuyendo así a promover el respeto de la diversidad cultural y la creatividad humana”*. Por ello, tal y como indica la Unesco en su página web, el patrimonio cultural inmaterial se caracteriza por lo siguiente: es al mismo tiempo tradicional, contemporáneo y viviente, ya que crea “un vínculo entre el pasado y el futuro a través del presente”; es integrador, en cuanto transmitido de generación en generación, y catalizador de un sentimiento de identidad colectiva compartida; es representativo, al depender de los conocimientos de las tradiciones, técnicas y costumbres que se transmiten dentro de una comunidad o a otras comunidades.

### 1.1. Artes del espectáculo

En esta categoría se incluyen la música tradicional, la danza y el teatro, pero también expresiones como la pantomima o la poesía cantada. Asimismo, se consideran los elementos materiales y los espacios relacionados con estas manifestaciones

culturales, desde máscaras e instrumentos musicales a indumentaria, adornos o decorados. La Unesco advierte del peligro de que los países utilicen estas expresiones para promocionar el turismo y ofrecer “un escaparate a su cultura”, dando al patrimonio cultural inmaterial un “valor de mercado” que puede tener un efecto “deformante”. También se refiere a riesgos como la pérdida o modificación de los instrumentos tradicionales o la homogeneización en que se puede incurrir bajo etiquetas comerciales como “músicas del mundo”. Según la Unesco, las medidas de salvaguardia de estas manifestaciones del patrimonio inmaterial pasan por promover la transmisión de conocimientos y técnicas, tanto en lo que respecta a los espectáculos en sí, como a la fabricación de instrumentos. El organismo aboga por el estudio, grabación, documentación, catalogación y archivo de estas formas culturales, así como la potenciación de sus audiencias a través de los medios de comunicación.

En 1997 la Asamblea General de la UNESCO reconoce la labor de Alicia Alonso y de su compañía, máximo exponente de la Escuela Cubana de Ballet y en su Resolución nº 59/1977, votada por unanimidad, declara efeméride del bienio el 50 Aniversario del Ballet Nacional de Cuba, reconoce la labor de la escuela por su grado de implantación a nivel nacional, regional e internacional y la califica de inestimable contribución al patrimonio cultural de la humanidad. El Comité de la UNESCO decidió incluir en 2010 al flamenco en la lista de patrimonio inmaterial.

En nuestra Institución, perteneciente a la Universidad Rey Juan Carlos, llevamos más de dos décadas investigando los beneficios psicológicos de las danzas tradicionales, la danza clásica y la danza

española y el flamenco, así como, sus aplicaciones en el campo de la educación y la clínica y realizando acciones de conservación del patrimonio. Hemos creado un centro de documentación en el que además de los documentos en papel, libros y revistas, tenemos una importante colección de materiales audiovisuales que, aparte de la utilidad que tienen para investigadores y estudiantes, sirven para preservar la riqueza coreográfica de los creadores y es lo que nos ha llevado a promover, liderar y formar parte del “EUROPEAN VIDEO DANCE HERITAGE”. La Comisión Europea aprobó el proyecto “European Video Dance Heritage” el 26 de febrero de 2013 con cargo al programa europeo 10, Project No, 536182. El objetivo del mismo es estructurar una memoria europea de danza a través del registro audiovisual de las creaciones coreográficas de diferentes autores de Europa y del resto del mundo. El trabajo se fundamenta en la necesidad de preservar y transmitir los valores vinculados a la herencia cultural de los pueblos que se expresa a través de la danza. Esta tarea contribuirá a la creación de una fuente de información que incentive y promueva la inspiración de las jóvenes generaciones de artistas y creadores de todo el mundo.

Para alcanzar estos fines es necesario establecer unas pautas estandarizadas que permitan compartir información creando redes institucionales entre diferentes países de la Unión Europea que tengan como objetivos la formación, promoción o difusión de la danza en cualquiera de sus manifestaciones como son universidades, teatros, festivales, centros de investigación, museos, etc.; por ello, se ha creado un consorcio europeo integrado por nueve instituciones de ocho países que reúne los siguientes centros: la Maison de la Danse de Lyon, en Francia, que aporta la plataforma “numeridanse.tv”; Fábrica de Movimientos en Lisboa y Vo’ Arte en Oporto; el Instituto Universitario de la Danza “Alicia Alonso” de la Universidad Rey Juan Carlos en Madrid y el Mercat de les Flors en Barcelona; el Instituto de Música y Danza de Varsovia, en Polonia; Internationales Musik+Medienzentrum, Viena, en Austria; Dachverband Tanz Deutschland e.v. Berlín, en Alemania; Fondazione Teatro Stabile de Turin, en Italia; Loikka Dance Filme Festival, en Finlandia.

Hemos desarrollado investigaciones dentro del arte del movimiento y de la música y hemos querido

conocer los beneficios que estas artes aportan en el desarrollo y sus aplicaciones en educación. En esta línea, hemos podido facilitar el desarrollo de algunas tesis doctorales y estudios de investigación, como el aquí presentado, que nos hacen conscientes de la importancia que tiene proteger, divulgar y conservar el patrimonio inmaterial.

La investigación neurocientífica nos muestra la diferencia que existe entre los cerebros de las personas que han sido adiestradas en música desde la infancia y las que no han tenido esa formación. Igualmente ocurre con las personas que practican danza, con estudios menos numerosos que la música, pero con resultados igual de sugerentes. Se puede constatar que algunas estructuras cerebrales tienen dimensiones superiores a las de las personas sin esta actividad. Hay estudios que demuestran que la música desarrolla la capacidad para el aprendizaje matemático y la danza para el desarrollo lingüístico, revisando la bibliografía internacional lo constatamos. También existe un importante fondo de documentación que muestra las posibilidades de complemento terapéutico que tienen las artes tradicionales para la solución de problemas clínicos y sociales, campo en el que también hemos desarrollado una amplia actividad heredada del Psicoballet cubano, reconocido igualmente por la Unesco en 1984, y aplicado a poblaciones con necesidades especiales, síndrome de Down, autistas, ciegos, sordos, enfermos mentales, personas con demencias y Alzheimer (Cernuda 2012a,b,c; Fariñas 1990,1993, 1999, 2004).

A nivel cognitivo Martín Horga (2013) realizó una investigación para su tesis doctoral que demostraba que las niñas que estudian ballet tienen más desarrollo de su capacidad lingüística y más facilidad para el aprendizaje de idiomas.

Hemos querido estudiar qué implicaciones psicológicas se derivan de conexas las riquezas del patrimonio inmaterial con la enseñanza.

## 2. OBJETIVOS

Estudiar si existen diferencias significativas a nivel cognitivo entre adolescentes que cursan materias artísticas tradicionales y los que no lo hacen.

### 3. MÉTODO

Se han estudiado diferentes capacidades cognitivas y emocionales en 275 adolescentes que estudian bachillerato, comparando los que tienen formación artística complementaria en música y danza tradicionales con 253 estudiantes de la misma edad que no tienen ningún complemento formativo de este tipo. Se les ha aplicado diferentes test como el test de atención D2, de Brickenkamp (2002), el GEFT, forma colectiva del test de figuras enmascaradas de Witkin, Oltman, Raskin y Karp (1971, 1987) y pruebas de ansiedad STAI de Spielberger (1970).

### 4. RESULTADOS

Se han obtenido mejores niveles de rendimiento en los test aplicados a los estudiantes con actividades del patrimonio inmaterial con respecto a los alumnos que cursan estudios de bachillerato sin formación complementaria en esta área. En el área de la concentración los estudiantes de materias del patrimonio inmaterial han mostrado una media de un 23% más elevada de rendimiento en atención. En el test GEFT han mostrado un mayor porcentaje de estudiantes con características de independencia de campo en el grupo con formación en artes del patrimonio inmaterial. En el STAI hemos encontrado una ansiedad estado más elevada, como media un 34% más alta en los estudiantes sin formación artística. En la ansiedad rasgo hemos encontrado una gran diversidad en ambos grupos, por lo que no es significativa. Los expedientes académicos del curso en marcha durante el proceso de investigación, en general, fueron excelentes en el 28% de la muestra de estudiantes con formación en artes del patrimonio inmaterial, mientras que en el grupo sin complemento formativo en estas materias los expedientes considerados excelentes se situaban en el 16,99%.

### 5. CONCLUSIONES

Las enseñanzas artísticas tradicionales potencian el desarrollo cognitivo y emocional de los adolescentes. El mayor porcentaje en concentración que muestra el grupo con actividad complementaria y

el mayor control de los procesos de ansiedad son dos beneficios que les van a permitir rendir más en sus actividades académicas, como también se comprueba por el mayor número de expedientes excelentes, por lo que consideramos de sumo interés conexionar el patrimonio inmaterial con los procesos de enseñanza. También hemos observado una mejor organización del ocio y más facilidad para las relaciones sociales y la comunicación.

### BIBLIOGRAFÍA

- BRICKENKAMP, Rolf. *Test de atención D2*. Madrid. TEA, 2002.
- CERNUDA LAGO, Amador. “Arte social comunitario y aplicaciones clínicas del Psicoballet. 40 años de experiencia cubana”. En: *I Congreso Internacional de Intervención Psicosocial Arte Social y Arteterapia de la Creatividad al Vínculo Social*. Murcia: 2012a.
- CERNUDA LAGO, Amador. “Efectos de un programa de intervención con danza sufí y técnicas de hipnosis kinética en mujeres afectadas de estrés postraumático: víctimas de violencia de género”. En: *I Congreso Internacional de Intervención Psicosocial Arte Social y Arteterapia de la Creatividad al Vínculo Social*. Murcia: 2012b.
- CERNUDA LAGO, Amador. “Efectos de un programa de intervención mediante Arteterapia cognitivo conductual en víctimas de violencia de género”. En: *V Congreso Internacional Psicología Clínica*. Santander: 2012c.
- FARIÑAS GARCÍA, Georgina. *Temas de Psicoballet*. La Habana: Ed. Hospital Psiquiátrico de La Habana, Revisión Cuba, 1990.
- FARIÑAS GARCÍA, Georgina. *Psicoballet, teoría y práctica en Cuba y Puerto Rico*. Puerto Rico: Proyecto Atalanta, Universidad de Puerto Rico, 2004.
- FARIÑAS GARCÍA, Georgina. *Psicoballet. Método Psicoterapéutico Cubano*. Ed. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. México, 1993.
- MARTIN HORGA, M<sup>a</sup>. Luisa. *Efectos de la práctica de la danza en el desarrollo cognitivo de las niñas*. Tesis Doctoral Inédita presentada en la Universidad Rey Juan Carlos Madrid, 2013
- SPIELBERGER, Charles D., GORSUCH, Richard L. y LUSHENE, Robert. E. *Manual for the State/Trait Anxiety Inventory*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologist Press, 1970. Versión española, TEA, 1982.
- WITKIN, Herman A., GOODENOUGH, Donald R. *Estilos cognitivos: Naturaleza y orígenes*. Madrid: Pirámide, 1985.

---

WITKIN, Herman A., GOODENOUGH, Donald R. y OLTMAN, Philip K. "Psychological differentiation: current status". ETS Research Bulletin Series, 1977:i-44, doi: 10.1002/j.2333-8504.1977.tb01142.x. *Educational Testing Service*, Princeton, New Jersey. Issue published online: 8 Aug 2014.

WITKIN, Herman A., MOORE, C.A., GOODENOUGH, Donald R. y COX, P.W. "Field dependent and field independent cognitive styles and their educational implications". *Review of Educational Research*, 47 (1), 1977, págs.1-64.

WITKIN, Herman A., OLTMAN, Philip K., RASKIN, Evelyn y KARP, S.A. *Manual for the Embedded Figures Test*. Palo Alto, California: Consulting Psychologist Press, 1971.

WITKIN, Herman A., OLTMAN, Philip K., RASKIN, Evelyn y KARP, S.A. *EFT: Test de Figuras Enmascaradas*. Madrid: TEA, 1987.

# DIDÁCTICA APLICADA A LA CONSERVACIÓN DE EDIFICIOS HISTÓRICOS: MATERIALES Y TÉCNICAS TRADICIONALES

MARÍA LOURDES GUTIÉRREZ CARRILLO y ANA CARLOTA VALLE SORIANO  
 Universidad de Granada / Estudio Clave

## 1. INTRODUCCIÓN

Una experiencia que ha estado presente con desigual fortuna a lo largo del siglo XX en el campo de las actuaciones de restauración patrimonial, ha sido la integración de materiales propios de la obra nueva cemento, hormigón armado y otros productos de última generación. En escasas décadas se ha producido una gran convulsión tecnológica, siendo las estructuras históricas campo de experimentación y que a tenor de los resultados por el demérito cultural de las técnicas tradicionales, ha dañado este patrimonio preexistente. Sus consecuencias han servido de argumento para el establecimiento de baremos técnicos que revelen la pertinencia o no de su uso sobre el patrimonio protegido.

La variedad de técnicas existentes en el mercado de la restauración y la paulatina desaparición de las tradicionales de construcción, han imbuido a los técnicos de la arquitectura y de la conservación patrimonial, en una situación de carencia de criterios y de modelos a seguir en las actuaciones sobre bienes inmuebles protegidos, cuestión ésta que en los últimos años empieza a revertir.

Consideramos que desde el análisis del soporte matérico, podemos dilucidar valores identitarios, estableciéndose las intervenciones del presente como un estrato más que se transmite al futuro.

## 2. LOS MATERIALES Y LAS TÉCNICAS TRADICIONALES Y SU EVOLUCIÓN DOCTRINAL

Uno de los factores que ha caracterizado el patrimonio arquitectónico en sus distintos focos y etapas, ha sido el de los materiales y técnicas empleadas

en su conformación. A través de ellos ha sido expresada una pericia y una destreza tecnológica que en cada ámbito ha encerrado unas características propias.

El conocimiento de la realidad física de la obra, ha sido determinante en la realización exitosa de las labores conservadoras y restaurativas de la naturaleza tangible y estética del patrimonio arquitectónico. Pero una de las cuestiones que ha originado más desvelos, ha sido el delimitar el perfil de los capacitados y discernir con qué materiales debían llevarse a la práctica las actividades de conservación y restauración, primero sobre bienes culturales y más tarde ampliable a cualquier obra, sobre todo por la relación que tiene con el entorno.

El compromiso con el uso de materiales tradicionales, se ha ido afianzando y adecuando en cada carta y recomendación emanadas. Ha primado el de la conveniencia de su utilización, -teniendo entrada propuestas más innovadoras al desconfiarse del sólo empleo de los tradicionales, sobre todo a nivel estructural; por la simple inadecuación a consideraciones actuales; o por la mera imposibilidad de su uso-. También se ha incidido en el valor de la técnica con la que se ha de recuperar la lesionada unidad constructiva, ya que el desuso, también por desconocimiento de las originales, además de perderse, ha sido causa de la incorrección de algunas soluciones. Ante el complicado escenario, se vuelcan esfuerzos en la recuperación de esta tradición constructiva que integra los oficios, los materiales y las técnicas de actuación como parte de la cultura del proceso conservador, y que adopta un especial significado desde la Carta de Venecia a la de Cracovia.

Estos documentos emanados al auspicio de organismos e instituciones consultivas y asesoras, han procurado reflejar parámetros de utilidad de materiales para el ejercicio de la práctica conservadora<sup>1</sup>, aunque no siempre han mostrado suficiente efectividad por el alcance de sus disposiciones. Hoy día, doctrina y legislación, establecen que el empleo de materiales siempre debe responder a la conservación del bien desde la garantía de la vertiente material y estética, además de ser compatibles con los preexistentes, estables y reversibles.

Tiempo atrás, la insuficiente experimentación en métodos y sistemas constructivos ha comprometido la condición de compatibilidad, afectando tanto a los conjuntos que ha originado situaciones de mayor dificultad que los previos a la actuación. Entre otras razones, ha sido debido a que el escaso conocimiento de las propiedades específicas de materiales y soluciones tradicionales, han hecho ser sustituidos por otros de tecnología contemporánea, a veces con fórmulas de trabajo muy diferentes. Así, el profesor Paolo Marconi y sus *Manuali del Recupero* contribuyeron al nacimiento de una disciplina fundamentada en el conocimiento y perpetuación de las técnicas constructivas históricas orientadas a la práctica del ejercicio de la conservación del patrimonio construido. Se apostó por la recuperación de la tradición en materiales y técnicas, con el fin de lograr más probabilidades de compatibilidad con los originales.

Paulatinamente, entre los profesionales, la preferencia de los materiales tradicionales ha sido notoria, también justificado porque el uso de los tradicionales facilita la armonía entre lo nuevo y lo viejo<sup>2</sup>. Ha sido puesto en crisis el exceso de empleo de técnicas modernas al poder implicar la pérdida del valor de conocimiento de las fórmulas de confección tradicionales, sin que signifique la inserción de las anteriores, un aumento de la cultura tecnológica de lo moderno<sup>3</sup>.

### **3. LA ACTUALIDAD DE LAS ARTESANÍAS Y LA CONVENCIÓN PATRIMONIO INMATERIAL**

Con la Convención de la UNESCO para la

Salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial en 2003, se inicia el reconocimiento de la existencia y necesidad de salvaguarda del Patrimonio Cultural Inmaterial<sup>4</sup>. Esto implicaba en paralelo que había que investigar nuevos modelos que permitieran conservar no solo el objeto material, sino también las actividades y hechos que se iniciaron en el pasado y que en buena medida persisten actualmente aunque con menos intensidad. De hecho, si en el Patrimonio Inmaterial las características fundamentales eran la Autenticidad, Integridad y Valor Universal, ahora también será destacable la cualidad de ser una Tradición Viva -*Living Tradition*-.

De las cinco formas en las que según UNESCO se puede manifestar el Patrimonio Cultural Inmaterial, destacamos para este contexto la categoría (e): Técnicas Artesanales Tradicionales, principalmente desde su acepción relacionada con la técnica de elaboración y conocimiento de esa actividad.

La Convención de 2003, consciente del peligro de desaparición que hoy día corren las artesanías, se centra en el objetivo de su salvaguarda. En ella se especifica:

*“El objetivo de la salvaguardia consiste en garantizar que los conocimientos y técnicas inherentes a la artesanía tradicional se transmitan a las generaciones venideras, de modo que ésta se siga practicando en las comunidades, como medio de subsistencia y como expresión de creatividad e identidad cultural”*<sup>5</sup>.

De entre las medidas generales definidas para este fin, la Convención, siendo consciente de la dificultad de preservación de un patrimonio tan volátil, ha creado la lista de “Buenas Prácticas”, para ejemplificar la labor de algunos grupos de personas a fin de conservar un patrimonio específico.

Tras la Convención de 2003, el Estado español puso en marcha herramientas que favorecieran el cumplimiento de los objetivos de Salvaguarda del Patrimonio Inmaterial señalados por UNESCO en nuestro país. En primer lugar fue publicada la Carta de Teruel en 2009, y en octubre de 2011 el Plan Nacional de Salvaguarda del Patrimonio Cultural Inmaterial. Éste

último marcaba que el *“instrumento de planificación permitirá el establecimiento de unos criterios y metodología comunes que favorecerían el cumplimiento del deber de las administraciones públicas españolas de implementar la Convención para la Salvaguarda del Patrimonio Cultural Inmaterial”*<sup>6</sup>.

Desde el ámbito autonómico andaluz, el reconocimiento de las artesanías implica la suma de una nueva característica como es la relacionada con la puesta en valor de los oficios, principalmente desde la perspectiva económico-comercial. En este particular caso son reconocidos los valores tradicionales de la actividad, aunque no el valor histórico de la misma. La Ley de Artesanía de Andalucía -LEY 15/2005-, promovida por la Consejería de Turismo y Comercio, define:

*“Se considera artesanía la actividad económica con ánimo de lucro de creación, producción, transformación y restauración de productos, mediante sistemas singulares de manufactura en los que la intervención personal es determinante para el control del proceso de elaboración y acabado.*

*Esta actividad estará basada en el dominio o conocimiento de técnicas tradicionales o especiales en la selección y tratamiento de materias primas o en el sentido estético de su combinación y tendrá como resultado final un producto individualizado, no susceptible de producción totalmente mecanizada, para su comercialización”*<sup>7</sup>.

El interés y preocupación que despierta esta materia han logrado que recientemente experiencias internacionales de investigación hayan ahondado en este contexto. Proyectos como REDALH para la Creación de redes de Gestión de Profesionales del Patrimonio cofinanciado por la Unión Europea y por el Patronato de la Alhambra y Generalife muestran ese compromiso con la recuperación de las técnicas tradicionales aplicadas a la conservación del patrimonio, presentando como objetivo fundamental *“(...) recuperar, preservar y lograr la puesta en valor del Patrimonio Artesanal del legado común andalusí y magrebí a través de la investigación y cooperación en la formación técnica y el perfeccionamiento de profesionales*

*de la restauración y del área artesanal”*<sup>8</sup>.

#### 4. CONSERVACIÓN Y VALORACIÓN DE ESTAS ARTESANÍAS A TRAVÉS DE LA EDUCACIÓN

Una de las actividades artesanales de obtención de materiales de construcción en Andalucía que ha logrado la inclusión en el Registro de Buenas Prácticas del Patrimonio Cultural Inmaterial Intangible de la UNESCO, ha sido la Artesanía de la Cal de Morón<sup>9</sup>. Esto significó el reconocimiento a una actividad artesanal a la que están estrechamente vinculados los lugares en los que se desarrolla y del instrumental, artefactos y espacios que le son inherentes como testigos documentales del oficio de artesano -hornos y herramientas de calero y de extracción de piedra caliza-, junto a la contribución del mantenimiento, salvaguarda y transmisión de este legado.

Tomando como objetivo el análisis de las medidas puestas en marcha para esta actividad calera y partiendo de los instrumentos desarrollados en el Plan Nacional de Salvaguarda, hemos elaborado una tabla en el que se recogen los resultados de dicho estudio. Dentro de los parámetros analizados señalamos cinco categorías principales:

- a.- Medidas de Protección
- b.- Desarrollo de la Identidad
- c.- Fomento de la Transmisión Intergeneracional
- d.- Desarrollo Sostenible
- e.- Acciones de Puesta en Valor

Asimismo se han agrupado los valores patrimoniales en tres bloques:

- Valores propiamente etnológicos o relacionados con el Patrimonio Cultural Intangible
- Valores paisajísticos, donde se ha introducido también los valores arquitectónicos por entender que forma parte del Paisaje Cultural
- Valor socio-económico relacionado con la actividad

**Cal de Morón** Análisis crítico. Medidas de salvaguarda.

	ACTIVIDADES PARA LA SALVAGUARDA	VALOR PATRIMONIAL	AMBITO TUTELA
MEDIDAS DE PROTECCIÓN	Atlas del Patrimonio Inmaterial de Andalucía.		
	Bien de Interés Cultural (BIC)		
	Paisaje de Interés Cultural de Andalucía (PICA)		
DESARROLLO DE LA IDENTIDAD	Creación de la Asociación "Amigos de la Cal".		
	Creación del Centro Etnológico "Museo Cal de Morón".		
FOMENTO DE LA TRANSMISIÓN INTERGENERACIONAL	Involucrar a los habitantes de Morón y a los caleros.		
	Transmitir el oficio a las nuevas generaciones.		
	Introducción al estudio del oficio calero a nivel formal y no formal.		
DESARROLLO SOSTENIBLE	Inclusión a la Red Andaluza de Artesanía.		
	Registro de la Cal de Morón como Marca de Calidad.		
	Propuesta de desarrollo de la Aldea de las Caleras, dotación de infraestructuras y habitabilidad.		
	Propuesta de Estudios de Mercado de la cal.		
ACCIONES DE PUESTA EN VALOR	Uso de la Cal en el Patio de los Leones.		
	Seminarios: FICAL, Proyecto Fresco y Artcom.		
	Publicaciones: Ecohabitar nº26. 2010.		
	Presentación audiovisuales. Canal Sur y Youtube.		
	Rutas culturales: Red Verde y Red CIE.		
	Restauración de hornos que no están en uso		
	Programa internacional: "Transfer to Morocco of the Crafts Promotion Centres Model".		

etnológico socioeconómico paisajístico  
 protección difusión conservación investigación

Fig.1. Análisis crítico de la Cal de Morón. Medidas de Salvaguarda. Elaboración Propia, 2014.

Junto a lo anterior se ha tenido presente el ámbito de la tutela en el que se encuentra inmersa la acción de salvaguarda: protección, difusión, conservación, investigación y gestión.

Podemos afirmar que la Asociación Amigos de la Cal de Morón con las medidas de salvaguarda desarrolladas, está logrando un mayúsculo compromiso con la puesta en valor de la artesanía de producción de cal. La inclusión en el Registro de Buenas Prácticas estuvo motivada por "(...) la puesta en valor de una

actividad que, de otra manera, hubiera desaparecido hace muchos años"<sup>10</sup>. Pero conviene incidir en el riesgo que aún suscita la interrupción de la transmisión intergeneracional, al ser Gordillos Cal de Morón el único calero activo por el momento. Además conviene hacerlo desde el marco de un desarrollo sostenible, ya que si cesa la actividad desaparecerán sus valores.

UNESCO advierte incidir en la introducción de algunas mejoras para el manteniendo de la actividad artesanal. Entre ellas destaca "la introducción dentro del ámbito educativo formal y no formal de las técnicas y prácticas de hacer cal de manera tradicional"<sup>11</sup>.

Los esfuerzos de salvaguarda hasta ahora se han centrado principalmente en el desarrollo de la identidad, pero a nivel educativo consideramos oportuno señalar la mejora de un triple nivel formativo:

- Nivel social: es el más desarrollado sobre todo a través de la creación del Museo Etnológico de la Cal de Morón y por las diferentes actividades de difusión realizadas en la comarca.

- Nivel de oficio: nos referimos a la formación de nuevos caleros para evitar la pérdida de la cultura de la cal tradicional, promoviendo la transmisión de este saber hacer en peligro debido a que los productores en activo son escasos. Consideramos oportuno mantener el sistema tradicional de aprendices.

- Nivel científico-técnico: a través del estudio de la estructura del oficio, se ha detectado la falta por parte de los agentes de la arquitectura y conservación del Patrimonio, de un veraz conocimiento de la tecnología artesanal de producción de cal así como de las características particulares del material final obtenido. Aunque sí se han realizado cursos de especialización en instituciones y organismos, consideramos necesario la presencia de estos contenidos en el ámbito universitario reglado.

## 5. PROPUESTA DE ACTIVIDAD DIDÁCTICA

### 5.1 Fundamentación de la actividad

Al hilo de la importancia de la Educación para el conocimiento, mantenimiento y puesta en valor de las actividades artesanales, una de las inquietudes que enmarcan las intervenciones en bienes patrimoniales, es la formación de los agentes responsables en la toma de decisiones en los distintos ámbitos de actuación. Teniendo en cuenta que en ciertos ámbitos contamos con una enseñanza que enfatiza en la tecnificación de los procesos y que obvia unos procesos de obtención y transformación tradicionales, se apuesta por recuperar y extender el conocimiento hacia esos modelos dentro de los sistemas educativos reglados.

Es por ello que apostamos por la superación didáctica de las presentaciones clásicas del Patrimonio Cultural para incidir en otros aspectos, otros contenidos y otros mensajes, que conjuguen perspectivas socioeconómicas, de identidad, de usos, de condiciones técnico-científicas incluso de sostenibilidad. Así la propuesta didáctica que presentamos, dirigida al alumnado universitario de las titulaciones técnicas de grado con futuras competencias en la conservación y recuperación patrimonial, conjuga a grandes rasgos una doble finalidad:

- Adquirir capacidades profesionales de especialización en los modos de conservación y restauración que ponga en valor las técnicas tradicionales.

- Apoyar al fomento de la transmisión intergeneracional, principalmente a través de la fuente oral, señalado en el Plan Nacional de Salvaguarda del Patrimonio Intangible de 2011, que promoverá el logro de la continuidad de las actividades artesanales y contribuirá en la recuperación de este específico patrimonio inmaterial.

### 5.2 Descripción de la propuesta

El proyecto propone la creación e implementación de una experiencia práctica que ponga en valor la especificidad de estas artesanías como patrimonio intangible. Para ello se plantea como metodología, la creación de rutas didácticas que unan el entorno universitario con los lugares de obtención y transformación de materias primas y los de aplicación del producto final obtenido.

En ellas estará presente el contacto con profesionales y la cercanía a escenarios reales, lo que estimulará al estudiantado a participar en su desarrollo. Asimismo significará conocer el proceso de intervención desde un entorno seguro.

### 5.3 Objetivos

Entre los objetivos de la propuesta destacamos:

- Enfatizar en una cultura de estas artesanías en los ámbitos técnicos a través de la formación de los agentes con competencias en conservación del patrimonio.

- Desarrollar métodos y estrategias basadas en el análisis interdisciplinar del patrimonio.

- Crear itinerarios metodológicamente didácticos de conocimiento de la experiencia transformadora de materias primas y de obtención de productos de construcción, haciendo hincapié en los procesos vivos más que en el objeto.

- Difundir prácticas que contribuyan a la salvaguarda de los saberes que conforman este patrimonio inmaterial a través de la transmisión oral.

- Revelar el potencial de los materiales y técnicas tradicionales para la construcción y conservación del patrimonio.

- Valorar de manera práctica la afinidad o no de materiales modernos y tradicionales aplicados a las intervenciones sobre estructuras históricas.

- Potenciar la recuperación de las técnicas tradicionales como motor de desarrollo social.

- Subrayar el carácter de la experiencia transformadora desde los principios de sostenibilidad, tanto desde la relación con el entorno como con la historia.

- Contribuir al conocimiento de los criterios, metodología y tecnología de los procesos de obtención y transformación material aptos para la conservación patrimonial a partir de experiencias selectivas, así como del vocabulario específico de la actividad artesanal.

## RUTA MARCO



Fig.2. Ruta marco propuesta para el conocimiento de la artesanía extractiva de la Cal de Morón. Elaboración Propia, 2014.

### 5.4 Metodología de desarrollo

Se plantea como propuesta metodológica para difundir los conocimientos y saberes de la cal de Morón una ruta marco en el que el alumnado conozca las fases productivas del material. Se pretende sensibilizar a los futuros agentes con la sistemática de obtención de un producto que, gracias a ésta, le va a conferir óptimas cualidades para ser empleada en actividades conservativas y restauradoras de bienes culturales.

A pesar de su valoración, dichos procedimientos no ocupan un papel relevante entre los contenidos de las asignaturas de grado implicadas de las titulaciones técnicas.

La ruta marco propuesta, se subdivide en una serie itinerarios, donde con cada uno de ellos se pretende acercar al estudiantado a las cuatro etapas principales de la vida útil del material: Extracción, Confección, Aplicabilidad Productiva y Ruta diagnóstica.

#### Itinerario 1: Materia Prima y Extracción

La ruta se inicia en la Sierra de Morón en el que se mostraría la materia prima en su ámbito natural y los mecanismos de extracción y aprovisionamiento. Serán mostrados los protocolos de extracción de la piedra caliza; se conocerán el instrumental vinculado con la actividad; se enfatizará en el proceso de selección de la piedra en la cantera; y se significarán los medios de transporte del producto extraído desde los lugares de producción a los de transformación –hornos-.

#### Itinerario 2: Metodología Productiva

Se continuará con la visita a la aldea Caleras de la Sierra, donde se revelará el ciclo de fabricación de la cal. Nos acercaremos al conocimiento de la morfología y sistemas de construcción de los particulares hornos de piedra, así como a su preparación y funcionamiento. Principalmente se incidirá en la colocación que ha de adoptar la materia prima en el interior del horno; en la selección del combustible lignario para mejorar las propiedades del producto y la disposición de éste en el sistema; en los tiempos y control de la cochura y temperatura; en el vaciado del horno y selección de la piedra cocida; y el empaquetado para su posterior comercialización.

#### Itinerario 3: Utilización y Aplicación en obra

El producto final obtenido presenta unas características y propiedades que son consideradas como de gran conveniencia para su empleo en actuaciones de conservación patrimonial. Los estudios evaluadores realizados sobre el producto obtenido han mostrado, que las propiedades técnicas que ofrecen, resultan compatibles con los sustratos históricos,

cumpliendo con buena parte de los preceptos que cualifican la conveniencia de su empleo con la valoración patrimonial de estas estructuras.

De ahí, que esta tercera fase de la ruta incida en el procedimiento de su empleo en obra. Así visitaremos actuaciones en curso, bien en la comarca de la cal o en otras ubicaciones, contando para ello con la experiencia que compartirán promotores, técnicos e instituciones.

Otro parámetro formativo objeto de esta fase del proyecto, será mostrar la aplicabilidad del material a partir del establecimiento de una comparativa con otros tipos de cales del mercado, entre ellas la cal industrial. Se darán a conocer las dosificaciones adecuadas para los distintos tipos de morteros y revestimientos, así como las distintas técnicas de aplicación y acabados.

#### Itinerario 4: Ruta Diagnóstico

Finalmente se plantea mostrar el estado final de la aplicación y su evolución en el tiempo, realizando a modo de ejemplo, un recorrido por el barrio del Albaicín. Pretendemos aproximar al estudiantado a un área patrimonial dentro de su ámbito de residencia, en el que se contabilizan numerosos casos de uso de este material, llegando incluso, con el empleo como revestimiento exterior, a configurar el Paisaje Cultural de este barrio declarado Patrimonio Mundial.

Enlazando con el carácter técnico del itinerario anterior, serán conocidas y evaluadas las patologías más frecuentes que pueden afectar a los morteros y revestimientos de cal, orientando a través de su análisis en los tratamientos de consolidación y recuperación. Por tanto, se espera que tras esta ruta marco, el alumnado se acerque a la especificidad de capacidades que requiere la profesión de los agentes más técnicos, sensibilizando a los estudiantes en el valor patrimonial las artesanías productivas y, finalmente, ampliar sus conocimientos ofreciéndole nuevas herramientas a la hora de enfrentarse a la conservación y/o restauración de un bien patrimonial.

### 5.5 Cronograma

MES	ACCIONES
1	Planificación y puesta en común de los contenidos Contacto con las caleras, museo etnológico y profesionales de la arquitectura y conservación del Patrimonio Cultural. Contactos con Instituciones que hayan promovido el empleo de la cal artesanal
2	Búsqueda distintas obras en ejecución. Contacto con constructoras Coordinación entre técnicos y docentes
3	Búsqueda de material gráfico, audiovisual y textual de interés para la actividad Tratamiento y preparación del material que será suministrado al alumnado
4	Evaluación inicial del alumnado Desarrollo Itinerario 1 y 2 Elaboración de material gráfico, fotográfico y audiovisual
5	Seguimiento y orientaciones del profesorado al alumnado Evaluación intermedia del alumnado Autoevaluación Desarrollo Itinerario 2 y 3 Elaboración de material gráfico, fotográfico y audiovisual
6	Evaluación Final del alumnado Evaluación interna y externa de la actividad didáctica Interpretación de los resultados obtenidos Elaboración de conclusiones Elaboración de material docente Difusión de resultados

Fig. 3. Cronograma de la actividad didáctica Propuesta, Elaboración Propia, 2014.

### 5.6 Evaluación del alumnado

La evaluación se desarrollará en varias fases:

- Al inicio, con el fin de conocer la situación de partida del alumnado y ajustar la actuación a las necesidades que se diagnostiquen.

-Durante el proceso, para analizar el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, determinando la incidencia de la acción docente y detectando problemas y dificultades que se produzcan. Esta fase de la evaluación se complementará con una autoevaluación en la que los estudiantes detecten las dudas que les genera el desarrollo de la actividad.

- Al final del proyecto, para constatar si se han conseguido los objetivos programados.

Entre otras técnicas e instrumentos para la evaluación, se emplearán la observación, la revisión de tareas del alumnado, el diálogo con ellos, pruebas más específicas mediante cuestionarios y la creación de situaciones similares a las reales que permita valorar el grado de desarrollo de competencias básicas.

### 5.7 Evaluación de la actividad

Una vez finalizado el proyecto, se realizará un cuestionario entre el alumnado participante para valorar la eficacia del mismo y su satisfacción en relación con los resultados obtenidos. Igualmente, se valorará en el tiempo la validez de los resultados utilizando el material en diferentes grupos en el tiempo. Esta evaluación supondrá la actualización permanente de la experiencia didáctica, lo que prolongará su vida y su eficiencia entre los alumnos de distintas promociones.

### 5.8 Materiales

Dentro de los materiales necesarios destacamos cuadernos de notas, ordenador y cámara fotográfica.

## 6. CONCLUSIONES

La continuidad de estas artesanías de producción de materiales de construcción, requiere de un mayor reconocimiento social y de la valoración de los agentes implicados. Para tal fin ha quedado demostrado que resulta trascendental hacerlo a través de la educación y difusión de estas actividades.

Esta propuesta didáctica se cimenta en la transferencia de conocimientos y saberes de modo oral, conservando la vía tradicional de comunicación de estas experiencias.

Reconocemos una mayor presencia de los valores patrimoniales que encierra la confección de cal artesanal dentro de los procesos de actuación sobre el patrimonio cultural. Esta valoración puede ser extrapolable a otros materiales de construcción.

## NOTAS

<sup>1</sup> ICOMOS (2003). *Carta-Principios para el Análisis, Conservación y Restauración de Estructuras Patrimonio Arquitectónico*.

<sup>2</sup> A.D.C.G.,BC.01.26/07, CRUZ ORANTES, N. *Proyecto de ejecución de remodelación de las casas del Chapíz*. EEA, 2006, pág. 28.

<sup>3</sup> DIPASQUALE, L. y VOLPI, V. “*Centro de formación sobre la construcción tradicional para la rehabilitación de la Medina de Chefchaouen*”. En: Actas de Congreso Internacional de Rehabilitación y Sostenibilidad. Barcelona: CGATE/ COATIE Barcelona, 2010, págs. 6, 7.

<sup>4</sup> UNESCO (2003). Convención para la Salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial. Disponible en: <http://www.unesco.org/culture/ich/index.php?lg=es&pg=00006> (Consultado el 17 de mayo de 2014)

<sup>5</sup> *Ibidem*.

<sup>6</sup> Plan Nacional del Patrimonio Cultural Inmaterial. Octubre 2011. Disponible en: <http://ipce.mcu.es/pdfs/PNPatrimonioInmaterial.pdf> (Consultado el 17 de mayo de 2014)

<sup>7</sup> JUNTA DE ANDALUCÍA (2005) Ley 15/2005, de 22 de diciembre, de Artesanía de Andalucía. Sevilla. Disponible en: <http://www.juntadeandalucia.es/boja/2005/254/d1.pdf> (Consultado el 17 de mayo de 2014)

<sup>8</sup> <http://www.redalh.eu/informacion-de-redalh/proyecto/objetivos.html>

<sup>9</sup> UNESCO (2011) Registro de Buenas Prácticas del Patrimonio Cultural Inmaterial Intangible.

<sup>10</sup> *Ibidem*

<sup>11</sup> UNESCO (2003) Convención para la Salvaguardia... Op. cit.,

# EL CONSEJO DE HOMBRES BUENOS DE LA HUERTA DE MURCIA. POSIBILIDADES EDUCATIVAS PARA EL ESTUDIO DE LOS VALORES SOCIALES

**RAMÓN MARTÍNEZ MEDINA**  
**Universidad de Córdoba**

## 1. INTRODUCCIÓN

Un rasgo característico tanto para Murcia como para todo el sureste de la Península Ibérica es la aridez, ya las primeras comunidades agrícolas conocían la importancia del agua, por lo que no resulta extraño que los ríos y valles fluviales fueran muy pronto colonizados. Estos mismos hombres fueron los que situaron a sus dioses cerca de ella, seres míticos, a veces favorables, que les permitían el agua para sus pequeños cultivos. Por el contrario, otras ocasiones eran perjudiciales, proporcionándoles fuertes sequías o las llamadas aguas de la muerte, devastadoras inundaciones que arrasaban los cultivos, enseres y vidas. Sin duda, estos hombres suplicarían a sus nereidas la concesión de esa agua buena, purificadora y fertilizante.

En todas las religiones, el agua, además de ser una riqueza natural que determina en multitud de ocasiones la ordenación de un territorio, es un elemento casi mágico que alcanza niveles de sagrado y, desde luego, se encuentra cargado de simbología. Todo ello dificulta la legislación y aplicación de unas normas jurídicas respecto a su uso, disfrute, cuidado y propiedad.

En la civilización islámica el agua tiene un talante religioso porque su creador es el que hace descender las nubes y el que podría, si quisiera, convertirla en salobre y arrasarlo los campos. Se concibe el agua como un elemento de premio o sanción, sin embargo se reconoce jurídicamente el derecho de cualquier persona, sin tener en cuenta su religión, a tomar agua para saciar su sed y abreviar sus animales. Pero además, el derecho musulmán reconoce otros tres derechos, basados en la posibilidad de la propiedad privada del agua y en su uso como riego: el derecho a alquilarla, el derecho a venderla y el derecho a hipotecarla.

En cuanto al derecho de vender, señala el jurista Martos Quesada (2003)<sup>1</sup> que se puede comerciar tanto con el uso del agua como con su nacimiento y, en caso de conflicto, en principio, se presume que el derecho corresponde al estado normal de las cosas, a la situación establecida, y se considera la prioridad en el tiempo como el medio de adquirir la propiedad, salvo en el caso de que el agua sea ya propiedad de varias personas y, desde luego, considera lícita la venta del agua y de la tierra por separado, lo cual otorga al agua auténtico valor sólo apreciado en aquellas regiones donde su escasez ha puesto límite al desarrollo.

Este derecho tradicional del agua llevó a algunos autores a atribuir a la amplia etapa islámica el nacimiento de los Tribunales del Agua al relacionarlo con el preislámico consejo de ancianos o sura que funcionaba en las antiguas sociedades del mundo árabe, hecho negado, sin embargo, por Díaz Cassou en 1889 que considera que nunca los investigadores pudieron probar que esto hubiera sucedido así (Montaner Salas, E. et al., 2010)<sup>2</sup>.

## 2. EL CONSEJO DE HOMBRES BUENOS

La historia de Murcia y su Huerta, igual que ocurre en el resto del Levante español y otras tierras que bordean el Mediterráneo, se encuentra absolutamente unida al agua y la resolución de los conflictos derivados de su escasez se remontan a la etapa medieval con el Tribunal de Justicia de la Huerta de Murcia (Calvo García-Tornel, F.; 1975)<sup>3</sup>.

Según María Martínez (2005)<sup>4,5</sup>. El Consejo de Hombres Buenos es heredero de las formas de

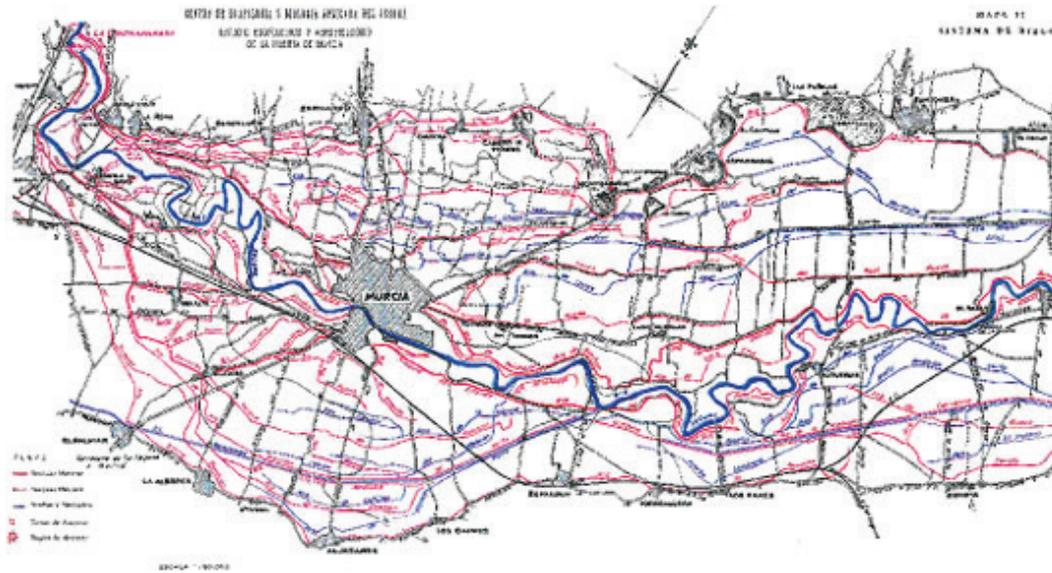


Fig. 1. Red de acequias de la Huerta de Murcia. Fuente: Consejo de Hombre Buenos.

administrar el agua y solucionar los conflictos entre los regantes musulmanes, igual que ocurre con el Tribunal de las Aguas de Valencia. Este organismo, basado en el derecho consuetudinario, se originaría como consecuencia de la fundación islámica de la ciudad de Murcia en el 831 y de la ampliación del desarrollado sistema de riego cuyos gastos, derivados de la conducción y vigilancia del agua, debían sufragar sus beneficiarios. Eran los primeros que ponían un canon para conservar el patrimonio hidráulico.

La fiscalidad fue el soporte de la organización política de la España musulmana: sobre las tierras de regadío más productivas recaían impuestos territoriales más elevados (jarach), pero poco a poco se fueron poniendo en cultivo nuevas extensiones y esto era muy importante tanto para el gobierno (porque recibía nuevos impuestos), como para el campesinado que podía poseer la tierra en lugar de ser simples braceros obligados a trabajar para otros cuando había ocasión, de ahí la importancia de escuchar al Consejo del agua, a los que más sabían y mejor conocían el terreno y así aparece reflejado en un texto de Abu Yusuf fechado a finales del siglo VIII.

Desde el período musulmán el Consejo de Hombres Buenos, constituido en tribunal de aguas, ha administrado de forma sabia, oral, rápida y eficaz el regadío, vital para las tierras que bordean el Mediterráneo, y ha tratado las infracciones y perjuicios de ellas derivadas que son consecuencia del quebrantamiento de las normas de riego. Los hispanocristianos mantuvieron el sistema cuando, poco a poco, fueron reconquistando la desintegrada España musulmana.

A esta primera etapa se suceden una serie de privilegios reales otorgados por Alfonso X El Sabio en el año 1266, el rey que más preocupación mostró por la Región de Murcia, en los que se autoriza a los jurados de la ciudad para que “escojan cada anno dos omes bonos que fagan limpiar los açarbes mayores de la huerta, e los jueces e la justicia tomen jura de ellos en concejo que lo fagan bien e lealmiente”. En ellos, por un lado, se regulan una serie de nuevos oficios y, por otro, se regulan los riegos.

En el siglo XIV se reúnen en un código las Ordenanzas de la Huerta que constituyen la primera manifestación escrita del derecho consuetudinario.

Este documento recoge, especialmente, la defensa del derecho de propiedad y buen orden del sistema de riegos, hecho fundamental en una región siempre necesitada de agua, cuya escasez ha motivado litigios enconados entre vecinos. Entre otras frases dice que se castigará al hombre que tome agua que no fuese suya.

Años más tarde se renuevan las compilaciones, siempre por mandato real, como las firmadas por Carlos II en 1695, donde se especifica que los acusados deben tener determinadas garantías procesales. Pero es en el siglo XVIII cuando se producen acontecimientos sociales y políticos de gran trascendencia debido al robustecimiento del poder central que tiene como consecuencia la aparición del Juez de Aguas que asume las competencias en materia de conflictividad hídrica, por lo que el reparto de las dotaciones de riego quedó siempre en poder del Consejo de Hombres Buenos.

En 1785 los huertanos constituyen una Comisión Representativa de Hacendados de la Huerta que redacta un proyecto de Ordenanzas y lo eleva al Consejo Real que pide informes al Municipio, pero éste los retrasa alegando diferentes excusas a las que se suman las dificultades por las que pasó España entre 1808 y 1820 por lo que no es hasta 1821 cuando de nuevo se celebra un Juntamento General de todos los Hacendados de la Huerta para volver a nombrar una comisión encargada de la redacción de unas nuevas ordenanzas. En definitiva la Comisión pretendía atraer para sí competencias que tradicionalmente habían estado en manos del Concejo Municipal.

La Comisión de 1821 presentó su proyecto de Ordenanzas en 1823 pero éste sólo consiguió entablar nuevas discusiones entre la Huerta y el Municipio. Éste acaba aceptando las Ordenanzas pero al mismo tiempo, y en función de las atribuciones que le conferían las leyes, comienza la redacción de otras Ordenanzas que son definitivamente aprobadas en 1849 con el nombre de Ordenanzas para el Régimen y Gobierno de la Huerta de Murcia y en ellas aparece regulado por primera vez el Consejo de Hombres Buenos, cuyo inmediato antecedente, señala Díez de Revenga (1975)<sup>6</sup>, se halla en la Junta Conservadora o Jurado Conservador que reguló el proyecto de 1823.

Treinta años más tarde el Ayuntamiento de Murcia y la Junta de Hacendados de la Huerta encargaron a Don Pedro Díaz Cassou la redacción de unas Ordenanzas reformadas, pero la Orden Real de 25 de junio de 1884 imponía que cualquier modificación que se intentase hacer en los textos de las Ordenanzas anteriores a La Ley de Aguas de 1866, debía de ajustarse a los modelos que dicha Real Orden establecía, por ello Díaz Cassou se limitó a reimprimir las Ordenanzas de 1849 con el nombre de Ordenanzas y Costumbres de la Huerta de Murcia que, varias veces reimpresa, es la que ha llegado hasta nuestros días y donde en el capítulo decimoséptimo se regula el Consejo con la misma normativa que hoy tienen. Exactamente en el artículo 164 expone que el Consejo de Hombres Buenos es el que falla y resuelve todas las cuestiones y demandas que se presenten sobre los perjuicios que se causen a tercero y demás abusos e infracciones determinadas en estas Ordenanzas, siendo nulo e ilegal todo cuanto se acuerde que no esté comprendido en las facultades que se señalan por las mismas. En el 165 señala que el Consejo se reunirá en público y en el Ayuntamiento todos los jueves y domingos de cada semana desde las nueve hasta las doce, y en el 166 decide que será el alcalde o su delegado quien lo presida con un voto sólo para decidir en caso de empate. Sucesivamente va delimitando sus funciones hasta el artículo 178 incluido.

Tras la entrada en vigor de la Ley Orgánica 13/1999, hay sentencias que avalan sus fallos como la de 30 de mayo de 2003, de la Sala de lo Contencioso-Administrativo del Tribunal Superior de Justicia de Murcia que de modo expreso advierte que los actos que emanan del *Consejo de Hombres Buenos* y que sean dictados en ejercicio de las competencias que le atribuyen las Ordenanzas y Costumbres de la Huerta de Murcia, no pueden ser revisados en vía jurisdiccional porque son auténticos fallos dictados por un Tribunal que tiene jurisdicción propia, que ha sido reconocido por una Ley Orgánica. Y añade, asimismo, que los Tribunales consuetudinarios y tradicionales son, por decisión constitucional, órganos que ejercen funciones de naturaleza jurisdiccional, aunque limitadas dentro de los estrechos márgenes que resultan de la atribución a cuestiones que se suscitan entre los usuarios de una Comunidad de Regantes, con el fin de descargar a los Jueces y Tribunales de pequeños y muy concretos

litigios, y favorecer una pronta y eficaz resolución de los mismos, donde están presentes también los elementos objetivos y formales que caracterizan a un proceso judicial y para comprobarlo el Tribunal manifiesta que basta observar que con arreglo a las Ordenanzas, *el Consejo es el que resuelve todas las cuestiones de hecho y demandas que se presentan entre los regantes, condenando o no a la parte demandada a pagar las indemnizaciones que daba satisfacer a los perjudicados o a cumplir las obligaciones que puedan derivarse de la infracción, todo ello en sesión pública y a través de un procedimiento verbal, que aunque breve, garantiza los principios de audiencia, contradicción y prueba y que permite a las partes obtener en la misma sesión o en la siguiente una decisión sobre la cosa juzgada*, por lo que el Consejo de Hombres Buenos satisface cabalmente el derecho fundamental del art. 24.1 de la Constitución Española.



Fig.2: Juicio en el Salón de Plenos del Ayuntamiento de Murcia. Fuente: Consejo de Hombres Buenos.

El Consejo modificó su reglamento jurídico y funcionamiento el 21 de octubre de 1999 y está formado por un Presidente, Secretario, 5 Vocales titulares y 5 Procuradores Vocales Suplentes. En 2004 el Poder Judicial confirmaba su función jurisdiccional al señalar que resuelve y ejecuta sobre las infracciones de las ordenanzas y reglamentos en lo relativo a distribución, uso y aprovechamiento del agua y de los daños causados en sus obras hidráulicas, según recuerda la Ley de Aguas de 1866 y que mantiene vigente la de 1985.

### 3. PATRIMONIO ORAL E INMATERIAL DE LA HUMANIDAD

Como consecuencia de la antigüedad e importancia de este *Consejo*, la Dirección General de Cultura de Murcia se unió a la de Patrimonio Cultural de Valencia, en un esfuerzo administrativo común y conscientes de la posibilidad de la desaparición del *Consejo de Hombres Buenos de Murcia y el Tribunal de las Aguas de Valencia* para iniciar los trámites necesarios y presentar ante la UNESCO toda la documentación necesaria para que ambos organismos sean proclamados como *Obra Maestra del Patrimonio Oral e Inmaterial*. Ya que han pervivido como tribunales consuetudinarios a lo largo del tiempo, habiendo sido siempre respetados por la justicia ordinaria, aceptados por voluntad popular y reconocidos por la Constitución Española, y han garantizado el buen entendimiento entre las gentes que, tradicionalmente, han tenido el agua de riego como base de su economía (Fairén,V., 1988)<sup>7</sup>. El Consejo de Hombres Buenos y el Tribunal de las Aguas se encuentran expuestos a un grave riesgo de desaparición, como ha ocurrido con otros tribunales europeos similares, por tratarse de formas de expresión cultural sustentadas en formas de vida preindustriales, que a duras penas subsisten en la sociedad moderna, además están amenazadas por la desaparición de su propia función al ir disminuyendo la propia huerta. El desarrollo de la conciencia cívica acerca de los valores culturales que mantienen ambos tribunales, ha sido escaso, como también lo ha sido la falta de medios y, hasta fechas recientes, acciones públicas específicas orientadas hacia su salvaguarda y protección<sup>8 y 9</sup>.

El aspecto positivo radica en que la UNESCO ha renovado su concepto tradicional de patrimonio y considera, ahora, que debe ser entendido como todos los elementos naturales y culturales, tangibles o intangibles, que son heredados o creados recientemente. En España en la definición de Patrimonio Histórico quedan comprendidos los bienes muebles e inmuebles que los constituyen, el Patrimonio Arqueológico y Etnográfico, etc. Y con la intención de protegerlo el Parlamento elaboró la Ley 16/1985, de 25 de junio, en cuyo preámbulo dice que el Patrimonio Histórico Español es el principal testigo de la contribución histórica de los españoles a la civilización universal.

Esta ley hace mucho más extenso el concepto de bien cultural al considerarlo como *“una riqueza colectiva que contiene las expresiones más dignas de aprecio de la aportación histórica de los españoles a la cultura universal. Su valor lo proporciona la estima que, como elemento de identidad cultural, merece a la sensibilidad de los ciudadanos. Porque los bienes que lo integran se han convertido en patrimoniales debido exclusivamente a la función social que cumplen, directamente derivada del aprecio con que los mismo ciudadanos los han ido revalorizando”*: De esto se desprende que la categoría de patrimonio la otorga el reconocimiento social de que goce un bien, a parte de su naturaleza, de antigüedad o de su valor artístico o monetario.

La Comunidad Autónoma de la Región de Murcia no es ajena a este hecho y para cuidar su patrimonio estableció en octubre de 2007 el *Consejo de Patrimonio Histórico* y elaboró la Ley de Patrimonio Cultural 4/2007, de 16 de marzo, que entró en vigor el 3 de mayo, para establecer el régimen jurídico de los bienes patrimoniales, dando así cumplimiento al mandato del artículo 41.3 del Estatuto de Autonomía, y recoger todas aquellas normas necesarias para el buen funcionamiento de la administración regional.

En ella, se dice que *el patrimonio cultural de la Región de Murcia está constituido por los bienes muebles, inmuebles e inmateriales que, independientemente de su titularidad pública o privada o de cualquier otra circunstancia que incida sobre su régimen jurídico, merecen una protección especial para su disfrute por parte de las generaciones presentes y futuras por su valor histórico, artístico, arqueológico, paleontológico, etnográfico, documental o bibliográfico, técnico o industrial, científico o de cualquier otra naturaleza cultural*. Por tanto, hoy el Consejo de Hombres Buenos ha quedado protegido por la Ley y es un bien de obligada conservación, lo que ha permitido establecer la primera actuación que la ONU exige para proteger el bien, ya que considera que son las propias entidades locales las primeras que deben cuidarlas. Exactamente el 23 de julio de 2008 la Asamblea Regional de Murcia dio luz verde a toda esta consideración y el Tribunal ha pasado a formar parte de su patrimonio. El caso del Tribunal de Valencia estaba más adelantado porque su Ley de Patrimonio 4/1998, de 11 de junio, ya contemplaba la posibilidad de proteger bienes intangibles, por tanto el

Tribunal de las Aguas de Valencia ya está incluido en el catálogo de Bienes de Interés Cultural, mientras que el Tribunal de Murcia tardó más en iniciar este trámite y no fue hasta julio cuando el expediente, ya finalizado, se envió para su aprobación definitiva. Exactamente el 30 de septiembre de 2009 han sido declarados en Dubai patrimonio inmaterial de la humanidad por la UNESCO. Este nombramiento es realmente importante y podemos felicitarlos por ello, pero no podemos olvidar que las ciudades crecen y hay un constante cambio de usos del suelo, por tanto, si la huerta y su patrimonio no se protegen todo desaparecerá y nadie podrá impedirlo.

#### 4. POSIBILIDADES EDUCATIVAS DEL CONSEJO DE HOMBRES BUENOS PARA LA EDUCACIÓN EN VALORES SOCIALES

Una las finalidades de la enseñanza de las Ciencias Sociales es la formación de alumnos como ciudadanos de un sistema democrático. La educación en valores es importante para todas las áreas del currículo, tal y como establecen los Decretos de Enseñanzas Mínimas, tanto en Educación Primaria como en Educación Secundaria, pero sin lugar a dudas la aportación de las Ciencias Sociales a la enseñanza de los valores sociales y democráticos es totalmente fundamental<sup>10,11</sup>.

Entre los objetivos de la Educación Secundaria que establece la legislación vigente se encuentran los de *“asumir responsablemente sus deberes, conocer y ejercer sus derechos en el respeto a los demás, practicar la tolerancia, la cooperación y la solidaridad entre las personas y grupos, ejercitarse en el diálogo afianzando los derechos humanos como valores comunes de una sociedad plural y prepararse para el ejercicio de la ciudadanía democrática”* (RD 1631/2006)<sup>12</sup>. Estos objetivos, expresados en forma de valores sociales, deben ser trabajados desde todas las áreas del curriculum, tal y como queda reflejado en los artículos 4 y 5 del Real Decreto antes citado. Pero sin duda alguna, son las Ciencias Sociales, como se ha dicho, el marco más adecuado para su tratamiento pues entre los diversos objetivos de esta área, a parte de la formación en contenidos geográficos e históricos, está la necesidad de conocer la organización y el funcionamiento de las

sociedades tanto las actuales como las del pasado, así como los asuntos que conciernen a la organización del territorio donde se asientan. Ejemplo de todo ello puede ser el Consejo de Hombres Buenos de la Huerta de Murcia.

El Consejo de Hombres Buenos de la Huerta de Murcia surge fundamentalmente para dos cuestiones, una como garante del buen uso del agua, gracias a esta labor se ha conseguido un medio natural humanizado, rico y prospero como es la huerta de Murcia. Un espacio, que en tiempos no muy lejanos tuvo una enorme importancia económica por ser el sustento principal de sus habitantes, en la actualidad se ha visto fuertemente transformado y degradado medioambientalmente. A pesar de haber perdido la función económica, y estar en franco retroceso por el avance de los procesos de urbanización, los reductos que todavía se conservan presentan valores culturales y patrimoniales que es preciso conservar y transmitir a las generaciones futuras.

Y la segunda cuestión, como organismo que durante siglos se ha encargado de resolver mediante el dialogo los conflictos generados en este espacio en lo referente a la utilización y uso de un escaso y preciado recurso como es el agua en un medio semiárido como es la Región de Murcia.

Los valores que se pueden trabajar en el aula vinculados al funcionamiento y organización del Consejo de Hombres Buenos son muchos y diversos, pero destacan los siguientes, relacionados con los valores democráticos:

- El **respeto**, en este caso a la actividad y la labor de sus componentes que lo ganan ante la comunidad por sus conocimientos y ecuanimidad, al impartir justicia sobre los problemas ocasionados por el uso del agua.

- La **racionalidad**, entendida como la capacidad que tiene toda persona por indagar la verdad a su manera y comunicar sus ideas. En este caso, resulta un valor fundamental al tratarse de un tribunal, que debe encontrar en este valor uno de los pilares que fundamente su actuación.

- La **libertad**, tanto la individual como la de los demás, entendida como la capacidad del tribunal para elegir lo que, desde su razón, ve ajustado a las leyes del agua.

- La **tolerancia**, basada en la aceptación de las resoluciones del tribunal, sean favorables o no, excluyendo cualquier tipo de descalificación o menosprecio a los consejeros.

- La **responsabilidad y participación**, entendidas como la capacidad de los sujetos, en este caso los regantes, para responder a las obligaciones que tiene cada uno con el cumplimiento de las normas y con el respeto de las mismas por parte de toda la comunidad.

El trabajo de estos valores en el aula se puede realizar mediante un variado abanico de actividades. En primer lugar, la asistencia a uno de los juicios del Consejo de Hombres Buenos en el Salón de Plenos del Ayuntamiento de Murcia, pues sus sesiones y deliberaciones son públicas, lo que permitiría al alumnado conocer in situ el funcionamiento de este organismo centenario. También, mediante dramatizaciones o simulaciones, en las que los alumnos ejerzan de consejeros y regantes, y deban deliberar sobre problemáticas reales a las que se suele enfrentar el Consejo. Y por ultimo, se puede realizar un estudio pormenorizado de las Ordenanzas que lo regulan, tanto de las actuales como de las anteriores. Este estudio se puede completar con el comentario de algunos textos, que sirvan para conocer la evolución histórica de este tribunal de aguas, y de los cambios acaecidos en la organización y funcionamiento de la Huerta de Murcia a lo largo del tiempo.

## 5. CONCLUSIONES

Este patrimonio inmaterial forma parte de la Huerta de Murcia y ha contribuido de forma eficaz a la construcción y transformación de un paisaje, convirtiendo estériles tierras en otras de cultivo, lo que a su vez ha hecho posible el asentamiento y desarrollo de la población. Por otro lado, la defensa de las normas de la huerta ha permitido la distribución, dentro de lo que establece la ley, de los escasos volúmenes existentes y el desarrollo de una forma de vida, de ahí

la necesidad de su permanencia y cuidado. Hay que tener en cuenta que dentro del patrimonio cultural se incluye en la actualidad el etnográfico, porque deriva de los usos y costumbres que se transmiten de generación en generación y que son dignos de conservarse como manifestaciones típicas de la cultura popular.

Por último, como organismo encargado impartir justicia y resolver los conflictos generados entre regantes posee unas grandes potencialidades educativas para la educación en valores, cuestión que debe ser tratada de forma transversal en toda la educación obligatoria. Los valores que se pueden trabajar en el aula vinculados al funcionamiento y organización del Consejo de Hombres Buenos son muchos y diversos, pero destacan sobremedida los relacionados con los valores democráticos.

## NOTAS

<sup>1</sup> MARTOS QUESADA, Juan. “Legislación del agua en la España musulmana”. *Ingeniería hispano musulmana*. Madrid: Colegio de Ingenieros de Caminos, 2005, págs. 179-197.

<sup>2</sup> MONTANER, Elena; MONTANER, Carlos y MARTINEZ, Ramón. “La escasez de agua. Origen del Patrimonio de la Huerta de Murcia”. En: *Actas del XIV Coloquio de Geografía Rural, Territorio, Paisaje y Patrimonio Rural*. Cáceres: Universidad de Extremadura, 2010, págs. 410-417.

<sup>3</sup> CALVO GARCÍA-TORNEL, Francisco. *Continuidad y cambio en la Huerta de Murcia*. Murcia: CSIC, 1975, pág. 162.

<sup>4</sup> MARTÍNEZ MARTÍNEZ, María. “El Consejo de Hombres Buenos de Murcia: vigencia de una institución medieval”. En: *Candidatura para su proclamación como obras maestras del patrimonio oral e inmaterial de la humanidad*. Murcia: CARM, 2005, págs. 43-61.

<sup>5</sup> MARTÍNEZ MARTÍNEZ, María. “La justicia de la Huerta: El Consejo de Hombres Buenos de Murcia”. En: *XVI Jornadas de Patrimonio Histórico*. Cartagena: Universidad Politécnica de Cartagena y CARM, 2005, págs 423-425.

<sup>6</sup> DIEZ DE REVENGA TORRES, Emilio. *Notas sobre el Consejo de Hombres Buenos de la Huerta de Murcia*. Junta de Hacendados de la Huerta de Murcia. Murcia, 1975, pág. 24.

<sup>7</sup> FAIRÉN GUILLÉN, Víctor. *El Tribunal de las Aguas de Valencia y su proceso*. Valencia: A.G. Soler, 1988.

<sup>8</sup> MONTANER SALAS, Elena. “El Consejo de Hombres Buenos, patrimonio oral e inmaterial de la Región de Murcia”. *Papeles de Geografía* (Murcia), 47-48 (2009), págs. 185-191.

<sup>9</sup> GUINOT RODRÍGUEZ, Enric. “Historia del Tribunal de las Aguas de Valencia”. En: *Candidatura para su proclamación como obras maestras del patrimonio oral e inmaterial de la humanidad*. Murcia: CARM, 2005, págs. 65-79.

<sup>10</sup> BENEJAM, Pilar; PAGES, Joan (Coord.). *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria*. Barcelona: ICE, Universidad de Barcelona, 1997, pág. 255.

<sup>11</sup> VV. AA. *Los valores y la Didáctica de las Ciencias Sociales*. Lérida: Universidad de Lérida y Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales, 1998, pág. 342.

<sup>12</sup> REAL DECRETO 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas en Educación Primaria.



# TROVOS EN RED: MÚSICA, LITERATURA DE TRADICIÓN ORAL Y NUEVAS TECNOLOGÍAS

**ANA ISABEL PONCE GEA**  
**Universidad de Murcia**

## 1. INTRODUCCIÓN

El trovo es una manifestación oral improvisada bajo unos preceptos de rima y medida, un lenguaje artístico que no atiende a condición social y que, generalmente, queda adscrito a una pequeña masa social. El vocablo “trovar” proviene del latín vulgar “tropare” y, en último término, del vocablo latino “tropus”, que significa “melodía”. Así pues, es la propia etimología lo que podría servir con facilidad de base para la defensa de esta conjunción literario-musical que proponemos, en la que la música y la literatura se unen para formar una canción –en este caso, improvisada– que forma parte del patrimonio inmaterial.

El reconocimiento de la didáctica patrimonial como línea de investigación dentro de la didáctica de las Ciencias Sociales es un hecho<sup>1</sup>. Esta incluye, lógicamente, patrimonio material e inmaterial, si bien es cierto que este último con problemáticas añadidas frente al primero<sup>2</sup>.

La UNESCO, en la Convención para la Salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial, define el patrimonio inmaterial como sigue:

Se entiende por “patrimonio cultural inmaterial” los usos, representaciones, expresiones, conocimientos y técnicas -junto con los instrumentos, objetos, artefactos y espacios culturales que les son inherentes- que las comunidades, los grupos y en algunos casos los individuos reconozcan como parte integrante de su patrimonio cultural. Este patrimonio cultural inmaterial, que se transmite de generación en generación, es recreado constantemente por las comunidades y grupos en función de su entorno, su interacción con la naturaleza y su historia, infundiéndoles un sentimiento de identidad y

continuidad y contribuyendo así a promover el respeto de la diversidad cultural y la creatividad humana<sup>3</sup>.

Esta definición nos señala, indudablemente, características propias del fenómeno que estudiamos, el trovo; y, de otra parte, justifica las relaciones que este mantiene con la literatura oral y con la música tradicional –bien el flamenco, bien el folclore–. Una y otra, la literatura y la música, son elementos de identidad de todo grupo humano; y el trovo es, sin duda, un rasgo definitorio de la Región de Murcia, como podría serlo de otras zonas del sureste, especialmente, la comunidad andaluza.

Por lo tanto, cuando se habla de patrimonio inmaterial, el trovo ha de ser considerado como parte integrante de este. Es más, si consideramos la definición de folclore, al que el trovo queda íntimamente ligado, como “conjunto de saberes, creencias, costumbres, ritos, artes y tecnologías transmitidas de modo tradicional en todas las sociedades y grupos humanos”<sup>4</sup>, vemos que no difiere en gran medida de la que la UNESCO, en el 2003, nos ofrecía para patrimonio inmaterial.

Tomando como referencia lo anterior, y dejando de lado aquellos debates que incluso consideran lo subjetivo de la selección de aquello que es patrimonial, queda más que justificada la consideración del trovo como parte de este patrimonio inmaterial, hecho con repercusiones directas en el plano didáctico.

El Decreto n.º 286/2007 de 7 de septiembre, por el que se establece el currículo de la educación primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, señala entre los objetivos generales de etapa el de “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*<sup>5</sup>. Este objetivo general se concreta, para el área de Educación Artística, en el objetivo de área que sigue:

Conocer y valorar diferentes manifestaciones artísticas del patrimonio cultural de la Región y de otras comunidades españolas, 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<sup>6</sup>.

Si atendemos, por lo tanto, a lo curricular, podremos afirmar que los alumnos y las alumnas deberían conocer el trovo como parte de esta herencia patrimonial. Ahora bien, ¿qué hay del maestro?

Es muy difícil o imposible que el docente pueda transmitir algún tipo de conocimiento, o al menos interés, por un fenómeno que desconoce. Casi todos sabemos algo del trovo, o del folclore en general, pero muy pocos lo hemos experimentado. Esta experiencia que presentamos permitió precisamente la vivencia del fenómeno por parte de los formadores, en este caso, estudiantes de último curso del Grado de Educación Primaria por la Universidad de Murcia, con el añadido de que eran futuros maestros de educación musical.

En lo siguiente, comentaremos brevemente la consideración del trovo como literatura de tradición oral, así como su relación con la música tradicional y el mundo de las cuadrillas de ánimas. Tras esta descripción que, en el plano educativo, llamaríamos interdisciplinar; mostraremos el taller realizado en el pasado curso 2012/2013, incluyendo algunos de los resultados de la experiencia.

## **2. EL TROVO: ENTRE LA MÚSICA Y LA LITERATURA. RELACIONES CON EL FOLCLORE MUSICAL Y LA LITERATURA DE TRADICIÓN ORAL**

Según lo anteriormente señalado, y lo que añadimos en lo que sigue, el trovo podría definirse:

-Desde una óptica literaria, como parte de la literatura de tradición oral;

- desde una óptica musical, como canto asociado al flamenco, y también al folclore popular;

- desde una óptica social, como manifestación de un pueblo, relacionada frecuentemente con la sátira o la denuncia.

Entendiendo la literatura como *“toda actividad artística que emplea como medio de expresión una lengua”*<sup>7</sup>, el trovo es una manifestación perteneciente a la literatura oral. Andivia, Santos, Pantoja, Sánchez, Sosa y Rivas distinguen una serie de características propias de la literatura oral<sup>8</sup> que podríamos considerar para el trovo.

La primera de las características que señalan es la predominancia del elemento popular, refiriéndose con ello a que son las formas métricas simples, la asonancia... los rasgos propios de la literatura oral. A este respecto, el trovo se presenta como un ejemplo no sin ciertas excepciones. Entre la realidad trovera, podríamos distinguir entre el trovo popular y aquel que consideramos más “profesional”. El primero, asociado al mundo de las cuadrillas de ánimas, tiene como formas métricas más características la cuarteta y la quintilla, siendo sin embargo muy frecuente la presencia de las rimas asonantes. El segundo, el trovo “profesional”, es el propio de las veladas troveras y, teniendo como base formas métricas como la décima o el mismo trovo<sup>9</sup>, supone una exigencia mayor de la rima consonante perfecta.

La segunda de las características que estos autores señalan es que se trata de un arte colectivo y anónimo, no realizado por un profesional. Si bien es cierto que, generalmente, escuchamos un trovo de boca del trovero que es autor, también lo es que en la tradición oral existen estrofas que se repiten, fruto de una manifestación trovera, y para las que lo menos importante es quién las escribió. Además, los troveros no son profesionales, al menos en el territorio español, pues esta realidad es cambiante para países como Cuba, donde el estatus del trovo y el trovero es mucho mayor.

De este carácter colectivo se desprende otra de las características propias de la literatura oral, que es el apego a la tradición local y a los ideales nacionales, religiosos o guerreros. Indudablemente, el trovero refleja en sus creaciones los ideales colectivos, variantes a lo largo del tiempo, y más o menos acordes con lo señalado según la época en la que tengan lugar. No obstante, el caso del trovo es especial pues, además de reflejar una realidad social, hace crítica de esta, con un carácter de denuncia cuyo inicio se sitúa, tradicionalmente, en las minas cartageneras<sup>10</sup>.

Sin embargo, las dos características de la literatura oral que podríamos considerar como más relevantes en el caso del trovo son, sin duda, la elaboración particular que se hace de este, y el espacio diferenciador frente a la literatura escrita. La espontaneidad es un elemento que define al trovo, y ello hace que cada composición trovera sea ineludiblemente diferente. De esta forma, no es que el trovo, como literatura oral, pueda cambiar con su paso de generación a generación; sino que es, por definición, fruto del momento y, por lo tanto, singular. La otra característica, no menos importante para la existencia misma del trovo, es el espacio. Aquello de que *“el espacio de la literatura oral es el corro”*<sup>11</sup> se cumple especialmente para la realidad trovera pues, desde sus inicios, el trovo va dirigido a un público y, sin este público, no tiene sentido esa manifestación trovera.

Pero, además de ser una composición literaria, el trovo presenta relaciones con lo musical que le son intrínsecas. Nieves Gómez considera el trovo dentro de la canción improvisada, de aquella que *“el poeta-músico crea en el mismo momento de su ejecución y que no suele transmitirse”*<sup>12</sup>. Ello tiene lugar, en el terreno regional, en dos ámbitos diferentes que, no por ello, dejan de estar relacionados. El trovo que definíamos antes como más “profesional”, propio de las veladas troveras, suele ser recitado o cantado con un acompañamiento musical flamenco. Generalmente, se trata de malagueñas troveras, fandangos de Huelva o guajiras; siendo lo primero lo más utilizado en la Región de Murcia.

El segundo ámbito es el del trovo popular, que tiene lugar en las cuadrillas de ánimas. Trapero señala que el folclore musical, concretamente el que se canta,

tiene un soporte literario<sup>13</sup>; y esto es lo que ocurre con los aguilandos murcianos y las malagueñas, cuyas coplas son cuartetos y quintillas, respectivamente. La canción propia del folclore tiene métrica y ritmo, así que no puede ser otra cosa diferente a poesía.

Por lo tanto, el trovo como manifestación artística podríamos, en el plano educativo, asociarlo, tanto al área de “Lengua castellana y literatura”, como a la de “Educación artística” en su parte musical. Ello hace que cobre sentido el desarrollo del taller “Trovos en red” dentro de la asignatura “Estrategias para la enseñanza de la lengua y la literatura” del Grado de Educación Primaria, y aún más, si forma parte de la formación de los futuros docentes de música en las escuelas.

### 3. NUESTRA EXPERIENCIA: DE LAS ESTRATEGIAS TRADICIONALES AL TALLER DE LITERATURA

#### 3.1. La Didáctica de la Poesía: el taller como alternativa

Dice Gómez-Villalba: Hablar hoy de didáctica de la poesía en nuestras escuelas parece al menos un contrasentido, teniendo en cuenta el desprestigio general de las humanidades en una sociedad en la que lo productivo y lo competitivo es su principal preocupación. En esta atmósfera la poesía es un pasatiempo inútil que no ayuda a producir ni consumir nada<sup>14</sup>.

A esta especie de anacronismo al que parece que hubiésemos condenado a la poesía, se unen otra serie de problemas que hacen que la literatura y la creación poética sean poco trabajadas en las aulas.

Gómez Tore señala dos prejuicios fundamentales que los alumnos y la ciudadanía en general, tienen sobre la poesía<sup>15</sup>. El primero es que se piensa que es complicada; el segundo, que la poesía se asocia al sentimentalismo y también a la cursilería.

Ante ello, la Escuela ha de generar nuevas propuestas, estrategias didácticas distintas que despierten en los alumnos el interés por el hecho

poético. Gómez-Villalba señala que la poesía hay que trabajarla de forma lúdica y placentera y concreta el objetivo didáctico en *“conseguir una actitud positiva por parte de los niños, que les permita ir adentrándose en ese mundo a base de escuchar, decir, cantar el poema...”*<sup>16</sup>.

Salvando las distancias que se derivan de la etapa educativa –lo presente se aplica en la universitaria, y no en Primaria–, partimos del mismo objetivo: despertar el interés por la poesía (en este caso, por el trovo), a partir de actividades que forman parte de un taller.

López Valero y Encabo afirman que el objetivo al aplicar un taller

no deja de ser otro que el dar una mejor utilización y correcto trato a la palabra como instrumento de comunicación y a la vez de juego, profundizando en los mecanismos del propio lenguaje y del meta-lenguaje dirigidos hacia un uso creativo, poético y lúdico de la Lengua<sup>17</sup>.

Por lo tanto, el taller no es otra cosa que una alternativa a la clase teórica, que propicia la consideración de las capacidades de la persona, pues el individuo crea y refleja en la producción su impronta personal.

En relación al folclore y la música tradicional, en la Región de Murcia han sido recientemente premiadas dos propuestas didácticas dirigidas a la Educación Primaria y con autores comunes: Ignacio Mañas y María Dolores Torres. La primera de ellas, “El canto de mi pueblo”, es una Unidad Didáctica dirigida a sexto de Educación Primaria y que se basa, principalmente, en el estudio del fandango jumillano<sup>18</sup>.

En la segunda, “Aguilando, aguiladero, aguilandá”, los autores prestan atención al aguilando murciano que tan estrecha relación tiene con el trovo, tal y como comentábamos con anterioridad.

Estas propuestas, desde el área de Educación Musical, son de gran interés para el fomento de la conservación patrimonial, cosa que desde hace relativamente poco se persigue también a través de las campañas de divulgación del trovo por las centros

de educación primaria y secundaria que lleva a cabo la Asociación Trovera “José María Marín” con financiación regional.

El taller “Trovos en red” podría enmarcarse dentro de esta línea de trabajo ya que, si bien va a dirigido a alumnos del Grado de Educación Primaria, muchos de sus principios y actividades son aplicables o adaptables para la etapa escolar.

### 3.2. “Trovos en red”

El taller “Trovos en red” fue desarrollado, en el curso 2012/2013, con el grupo de 4.º del Grado de Educación Primaria en la mención de educación musical.

Para nuestra propuesta seguimos los principales principios didácticos que distingue Gómez López en relación a la literatura oral. Entre ellos, se encuentra la fundamentación teórica; una metodología que incluya recopilación de literatura de tradición oral y trabajo de campo; y, por supuesto, el desarrollo de unas aplicaciones didácticas, como la audición o visión de vídeos, comprensión de textos, etc<sup>19</sup>.

Una las posibles causas del rechazo de lo patrimonial es seguramente el que *“los encargados de proteger y conservar el patrimonio cultural operan siempre persiguiendo la permanencia y huyendo de las transformaciones; sin embargo, las culturas han estado y están cambiando todo el tiempo”*<sup>20</sup>. Ante ello, desde la planificación del taller, nos propusimos ensalzar las relaciones del trovo con el tiempo actual, resaltando la función social y crítica de este totalmente aplicable al presente en el que vivimos.

El taller tuvo una duración de tres horas, si bien sería conveniente aumentar su duración para posibles aplicaciones futuras. Distinguimos en su desarrollo, tres bloques fundamentales: una fundamentación teórica (que se llevó a cabo mediante exposición, si bien interactiva), un trabajo de campo (en el que los alumnos recopilaron ejemplos de literatura oral de sus entornos más cercanos) y unas aplicaciones didácticas (principalmente, realizadas en grupo).

En lo que sigue, nos proponemos describir brevemente cada uno de los bloques, aportando además algunas de las producciones de los alumnos con los que se desarrolló el taller.

### 3.2.1. Fundamentación teórica

Tal y como señalábamos, esta se realizó principalmente mediante la exposición; si bien incluimos en ella pequeñas interpretaciones de textos y visionado de vídeos. Los principales contenidos tratados fueron estos:

- Definición de “trovo”. Se introdujo a partir de las ideas previas de los alumnos.

- Evolución histórica. Se apuntó que el trovo es una tradición antiquísima con cambios significativos en relación a quiénes son los compositores y a la finalidad del hecho trovero. En esta evolución se distinguieron:

- o Los primeros “trovadores”. Nos remontamos para ello a la Antigua Grecia, basándonos en documentos que apuntan la labor de ciertos filósofos que hablaban en verso.

- o La Edad Media, como cuna del trovo. En esta etapa, llevamos a cabo la diferenciación entre trovadores, troveros y juglares.

- o El Renacimiento. Se presenta como la etapa en la que el trovo pasa al pueblo, pues la cúspide de la jerarquía social gusta ahora de otros placeres consecuencia del Humanismo.

- o El trovo de la Alpujarra. Asociado a las épocas de siega, nace en una zona aislada. Es un trovo alejado de lo políticamente correcto, donde la sátira tiene cabida, tanto que se dan incluso episodios violentos.

- o El trovo cartagenero. Entre los años 1820-1860, se produce una época de sequías que lleva a la población a desplazarse. En Cartagena, y en el entorno de las minas, el trovo se convierte en denuncia de las injusticias sociales.

- o El trovo actual. Tras una etapa de decadencia, se promueve su conservación y rescate. Tratamos de

las asociaciones troveras, así como de la influencia del trovo en otros movimientos musicales. A este respecto, el aguinaldo, como pieza musical, es la base de temas actuales de grupos de folk como, por ejemplo, el grupo murciano Taray<sup>21</sup>.

- Formas métricas. Estudiamos ejemplos de cuartetos, quintillas, décimas y glosas o trovos, distinguiendo las estrofas más utilizadas para el trovo más “profesional” y para el popular.

- El trovo en Cuba. Hacemos comentario de la situación del trovo en Cuba, a causa de su consideración social, así como por el prodigio que muestran los repentistas cubanos.

Durante toda esta exposición, se van intercalando fragmentos de vídeo, audiciones y lecturas por parte de los alumnos.

### 3.2.2. Recopilación de ejemplos de literatura oral

Una de las actividades que se les proponen a los alumnos es que recopilen algún ejemplo de literatura oral en su entorno cercano. El caso del trovo presenta para esto una problemática añadida y es que, al ser literatura improvisada, pocos de ellos quedan en las memorias de las gentes. Es por eso que, aunque animamos a conseguir trovos (mediante testigos directos que los recuerden, o algunos que hayan sido posteriormente escritos...), igualmente aceptamos cualquier otra manifestación de literatura oral.

Durante el desarrollo del taller, uno de los alumnos nos regalaba este trovo que, según nos cuenta, fue improvisado por el conocido como Pedro “Cantares” en Cartagena, y lo recogía a través de su abuelo, amigo del trovero:

“Me estás llevando la cuenta  
de las copas que me bebo  
ni diez, ni veinte, ni treinta,  
bebo las que se presentan,  
y a ti ninguna te debo.

Que al vino le pongan tacha,  
ni a ti ni a mí nos conviene,

si el tendero lo despacha  
y el cliente se emborracha  
¿el vino qué culpa tiene?<sup>22</sup>”.

### 3.2.3. Aplicaciones didácticas

Durante el taller, se realizaron actividades que tenían como punto común el ofrecer una estrategia metodológica para la creación de una composición. Titulamos este sub-epígrafe “aplicaciones didácticas” por el hecho de que el objetivo último de la realización de estas actividades no es otro que el proporcionar ideas, estrategias y recursos a los futuros formadores.

Es de justicia señalar que, aunque se siguen las estructuras métricas propias del trovo, los resultados de estas actividades no son en sí mismos muestras de una manifestación trovera pues, por definición, el trovo requiere para su existencia del factor de improvisación que no se consiguió en la mayoría de los casos. No obstante, las actividades se han presentado como facilitadoras.

Asimismo, son principalmente estas aplicaciones didácticas las que

dan sentido al título del taller, “Trovos en red”, tomando el último sustantivo en un doble sentido. Por un lado, el desarrollo de las actividades supone la creación de una “red” entre los compañeros, el trabajo en grupo que no puede ser de otra forma que colaborativo, pues sin esta colaboración el producto final de la actividad no es posible. Por otro lado, “red” hace referencia a la incorporación de las nuevas tecnologías en la propuesta. Todas las creaciones realizadas por los alumnos fueron compartidas en una red social, creada por la profesora encargada de la asignatura. La red social, elaborada en la plataforma Ning, permitía no solo que los alumnos pudieran conocer cada una de las producciones de sus compañeros, sino que además ofrecía la oportunidad de intercambiar impresiones, opiniones, dar pareceres, felicitar o hacer crítica.

Entre las actividades que se llevaron a cabo se encuentran las siguientes:

a) Poema gemelo. Fue la primera de las actividades realizadas, tomando como referencia la propuesta por la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía<sup>23</sup>. La actividad se llevó a cabo en grupos de cuatro personas, utilizando una redondilla

<p>-----</p> <p><i>para dar castigo eterno, que las puertas del infierno las cerraron para mí. ("El Repuntín")</i></p>	<p><i>Yo debo seguir aquí</i></p> <p>-----</p> <p><i>que las puertas del infierno las cerraron para mí. ("El Repuntín")</i></p>
<p><i>Yo debo seguir aquí para dar castigo eterno,</i></p> <p>-----</p> <p><i>las cerraron para mí. ("El Repuntín")</i></p>	<p><i>Yo debo seguir aquí para dar castigo eterno, que las puertas del infierno</i></p> <p>-----</p> <p><i>("El Repuntín")</i></p>
<p>POEMA GEMELO</p>	
<p><i>Yo debo seguir aquí para dar castigo eterno, que las puertas del infierno las cerraron para mí. ("El Repuntín")</i></p>	

Tabla 1. Recurso elaborado para la actividad “Poema gemelo”.

del conocido trovo “El Repuntín” (Tabla 1). Con esta actividad, se proporciona al alumnado una forma sencilla de realizar una nueva creación, pues cada uno de los integrantes del grupo habrá de completar un solo verso, de forma separada, que formará parte de la producción final.

b) Maleta poeta. Aunque mantenemos la misma denominación que la Consejería de educación de la Junta de Andalucía da para una de sus actividades<sup>24</sup>, lo propuesto difiere de ello en gran medida. La actividad se realizará también en grupos, con la variante de que un grupo será el encargado de elaborar las rimas (es decir, buscará cuatro palabras que rimen dos a dos), y estas serán trasladadas al siguiente de los grupos, que habrá de construir la cuarteta o redondilla utilizando las rimas que han escogido sus compañeros.

c) Romance colectivo. Dividida la clase en grupos, cada uno de los grupos escribirá un verso inicial en un folio. Este folio será entregado al grupo de la derecha, que habrá de escribir el siguiente verso, a la par que pasará también su verso inicial al grupo de la derecha. Al terminar la actividad, se obtendrán tantos romances como grupos. Escogemos para esta actividad del romance como forma métrica para facilitar la elaboración de la creación, posibilitando un contenido a priori más interesante y menos ceñido a la estructura.

d) Un par de rimas. Es una actividad similar a la de “maleta poeta”, con la diferencia de que el docente habrá preparado las palabras con las que se trabajará. Se le entregarán al grupo numerosas palabras, entre las que habrá que encontrar dos que rimen, y tantas parejas como sean necesarias para la estructura que se le indique (cuarteta, quintilla...). A partir de estas, el grupo elaborará la composición.

e) Trovo final. El taller se cerró con la elaboración de un trovo final grupal. Para ello, se ofrecieron distintas temáticas entre las que cada uno de los grupos hubo de elegir. Entre ellas, para este caso concreto, estaban las nuevas tecnologías, los medios de transporte públicos, la política, o la crisis.

Aprovechando la formación musical de los participantes, se les indicaron los acordes del aguilando como forma más sencilla, y estos interpretaron su

trovo en la siguiente de las sesiones (Figura 1). Si bien, quedan recogidos de forma audiovisual, transcribimos las estrofas iniciales de uno de ellos dedicado al tranvía:

“Me despierto tó los días  
No quiero desayunar  
Pa caber en el travía  
Que va a la universidad.

Murcia parece ecológica,  
Alguien tendrá que pagar  
Yo que no encuentro la lógica  
De esta forma de actuar.

Siento que es una tortura,  
¡cuidado, me aplastará!,<sup>25</sup>  
El tranvía es una locura  
No se puede respirar (...)”.



Fig. 1. Interpretación de uno de los trovos elaborados en el grupo-clase.

#### 4. RESULTADOS Y CONCLUSIONES

Esta experiencia fue realizada con ánimo innovador y no investigador por lo que no podemos hablar de resultados concretos. Sin embargo, tanto su planificación como su puesta en práctica nos ofrecen una información valiosa para futuros diseños y aplicaciones.

En primer lugar, se ha de señalar que es posible transmitir una idea de lo patrimonial más allá de su consideración como reliquia cultural que conservamos

por capricho. Lo patrimonial es fuente de información y también instrumento de utilidad y disfrute con conexión con los tiempos presentes.

En segundo lugar, es imprescindible que los futuros maestros, y los maestros mismos, tengan conocimientos de lo patrimonial pero, sobre todo, tengan vivencias de ello pues será de estas experiencias de donde obtengan el interés que luego transmitirán a sus alumnos. En relación a esta propuesta, tenemos el convencimiento pleno de que los participantes han obtenido, no solo conocimiento básico, sino que también se ha disfrutado de la experiencia.

En tercer lugar, con esta experiencia hemos comprobado que la animadversión del alumnado hacia la poesía viene provocada por la forma de enseñar. El trabajo por talleres resulta propicio para fomentar una actitud positiva hacia el hecho poético; y las actividades constituyentes de este taller son aplicables, con las requeridas modificaciones, en la etapa de Primaria.

Por último, y en resumen, que la manifestación trovera nos ofrece una oportunidad en el plano educativo como hecho literario, musical y también como reflejo histórico y social que, sin duda, debería ser aprovechado por los docentes de las distintas etapas educativas.

## NOTAS

<sup>1</sup> PRATS, Joaquim. “Líneas de investigación en didáctica de las ciencias sociales”. *Historia & Ensino Revista do Laboratório de Ensino de História/ UEL*, 9 (2003). Disponible en <http://www.ub.edu/histodidactica/>. [Consultado el 14 de mayo de 2014].

<sup>2</sup> MUÑOZ CARRIÓN, Antonio. “El patrimonio cultural material y el inmaterial: buenas prácticas para su preservación”. *Mediaciones sociales*, 3 (2008), págs. 495-534.

<sup>3</sup> UNESCO (2003). Convención para la Salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial. Disponible en <http://www.unesco.org/culture/ich/es/convencion> [Consultado el 12 de mayo de 2014].

<sup>4</sup> TRAPERO, Maximiano. “El folclore literario-musical desde la investigación: pasado, presente y futuro”. En: *La cultura tradicional en la sociedad del siglo XXI* (II Jornadas Nacionales celebradas en Jaén, 5 y 6 de noviembre de 2004). Jaén: Diputación Provincial de

Jaén y CIOFF, 2005, págs. 163-196.

<sup>5</sup> Decreto 286/2007, de 7 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. En BORM (Boletín Oficial de la Región de Murcia), 211, de 12 de septiembre, pág. 26389.

<sup>6</sup> *Ibidem*, pág. 26403.

<sup>7</sup> ANDIVIDA, Juan, SANTOS, Macarena, PANTOJA, Alicia, SÁNCHEZ, Blanca, SOSA, Ana Victoria y RIVAS, Marta. “La poesía de tradición oral en la provincia de Sevilla”. *Escuela Abierta*, 6 (2003), págs. 232.

<sup>8</sup> *Ibidem*, págs. 233.

<sup>9</sup> Consiste en la improvisación a partir de una estrofa dada. Usualmente, de una cuarteta, se desprenden cuatro quintillas cuyos últimos versos coinciden con cada uno de los versos de la cuarteta inicial.

<sup>10</sup> PONCE GEA, Ana Isabel. “Literatura, música y sociedad: la antiquísima tradición trovera”. *Cartaphilus*, 10 (2012), págs. 153-159.

<sup>11</sup> ANDIVIDA, Juan, SANTOS, Macarena, PANTOJA, Alicia, SÁNCHEZ, Blanca, SOSA, Ana Victoria y RIVAS, Marta. “La poesía...” Op. cit., pág. 233.

<sup>12</sup> GÓMEZ LÓPEZ, Nieves. “Los géneros de la literatura de tradición oral: Algunas proyecciones didácticas”. *Lengua y textos*, 18 (2002), pág. 176.

<sup>13</sup> TRAPERO, Maximiano. “El folclore. literario-musical...”, Op. cit.,

<sup>14</sup> GÓMEZ-VILLALBA, Elena. “Didáctica de la poesía en la educación primaria”. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (1993), pág. 107.

<sup>15</sup> GÓMEZ TORÉ, José Luis. “Perder el miedo a la poesía. ¿Hay que aprender o desaprender a leer poesía en el aula?”. *Tarbiya. Revista de Investigación e Innovación del Instituto Universitario de Ciencias de la Educación*. Universidad Autónoma de Madrid, 41 (2010), págs. 167-177.

<sup>16</sup> GÓMEZ-VILLALBA, Elena. “Didáctica de la poesía ...”. Op. cit., pág. 111.

<sup>17</sup> LÓPEZ VALERO, Amando y ENCABO FERNÁNDEZ, Eduardo. “El carácter social del lenguaje y su función vertebradora del pensamiento: la transposición didáctica traducida en el taller de Lengua y Literatura”. *Didáctica (Lengua y Literatura)*, 11 (1999),

pág. 106.

<sup>18</sup>MAÑAS GARCÍA, Ignacio y TORRES CAMACHO, María Dolores. *El canto de mi pueblo: unidad diáctica para educación primaria*. Murcia: Consejería de Educación, Cultura y Universidades, 2007.

<sup>19</sup>GÓMEZ LÓPEZ, Nieves. “Los géneros de la literatura...” Op. cit.,

<sup>20</sup>MUÑOZ CARRIÓN, Antonio. “El patrimonio cultural...” Op. cit., pág. 503.

<sup>21</sup> Información sobre el grupo. Disponible en <https://myspace.com/tarayfolk/> [Consultado el 1 de mayo de 2014].

<sup>22</sup> Trovo aportado por Sergio López Serrano, durante la realización del taller.

<sup>23</sup> Recurso disponible en [http://www.juntadeandalucia.es/averroes/recursos\\_informaticos/andared01/poesia/activida/activi08.html](http://www.juntadeandalucia.es/averroes/recursos_informaticos/andared01/poesia/activida/activi08.html) [Consultado el 23 de marzo de 2014].

<sup>24</sup> Recurso disponible en [http://www.juntadeandalucia.es/averroes/recursos\\_informaticos/andared01/poesia/activida/activi02.html](http://www.juntadeandalucia.es/averroes/recursos_informaticos/andared01/poesia/activida/activi02.html) . [Consultado el 23 de marzo de 2014].

<sup>25</sup> Trovo realizado por Julio Antonio Hidalgo, Pedro Marín, Jesús Romera y Josefa Penche.



## EL PATRIMONIO DEL MUNICIPIO DE LAS GABIAS Y SU VALOR EDUCATIVO

**NATALIA ROMERO LÓPEZ**  
**Universidad de Granada**

### 1. INTRODUCCIÓN

Para la realización de este trabajo hemos visitado la localidad de Las Gabias varios días y nos hemos entrevistado con los técnicos de la Concejalía de Cultura que nos han proporcionado información muy valiosa para el tema que abordamos. Tras ello llevamos a cabo un proceso de selección y análisis de esa información para poder sacar nuestras propias conclusiones y elaborar posibles actuaciones didácticas.

Hemos visto que los principales elementos patrimoniales que hay en Las Gabias son el Criptopórtico, el Torreón Árabe, la Ermita de Nuestra Señora de las Nieves y la Iglesia de la Encarnación, estos nos muestran que con el paso del tiempo en esta localidad se han asentado diferentes culturas, como son la romana, la musulmana y la cristiana. Por ello consideramos que esta localidad tiene un gran potencial didáctico con el que se podrían llevar a cabo diferentes actividades didácticas con el alumnado de los colegios de Educación Infantil y Primaria Nuestra Señora de las Nieves, Pilar Izquierdo y Ermita, pertenecientes a Las Gabias.

Nosotros proponemos la realización de cuatro itinerarios consecutivos que no se pueden alterar de orden, pues en cada visita se trabajarán las características propias de su cultura. Para ello se tendrá en cuenta el orden cronológico de cada una de las construcciones, para que los estudiantes sean conscientes de la actividad del hombre con el paso del tiempo y de lo que hemos heredado de cada una de estas culturas.

Además vamos a trabajar según nos propone el Real Decreto 1513, centrándonos en el Bloque 4, “personas, cultura y organización social”, así como el Bloque 5, “cambios en el tiempo”.

Pues, el alumno debe comprender el funcionamiento de la sociedad a partir de las organizaciones más próximas a su entorno, valorando las representaciones históricas, artísticas y culturales que hemos heredado.

Asimismo, deben de ser conscientes de los cambios producidos en el tiempo, estudiando los modos de vida de la sociedad que le precede, así como los acontecimientos que han marcado su historia en los que el hombre y la mujer han estado presentes.

### 2. EL MUNICIPIO DE LAS GABIAS

Las Gabias es un municipio granadino que posee una extensión de 39,9 km<sup>2</sup>, está formado por Gabia la Grande, Gabia la Chica e Híjar y las zonas residenciales de Los Llanos, Cortijo de San Javier y Pedro Verde. Geográficamente está rodeado al Norte por la sierra de Parapanda y Elvira y al Oeste por Sierra Nevada.

Esta localidad pertenece a la Vega granadina, según numerosos autores esta se formó tras la desaparición de un gran lago, dando lugar a la formación de tierras muy fértiles que fueron con el paso del tiempo por diversas culturas.

### 3. EVOLUCIÓN HISTÓRICA

En un principio se creía que el pueblo de Gabia tenía un origen romano pero esta hipótesis se rompió gracias al descubrimiento del yacimiento arqueológico situado en la Cuesta de los Chinos (Híjar) donde se desvelan los primeros indicios de presencia humana en esta localidad, el estudio de este yacimiento reveló

la presencia en la zona de poblaciones anteriores a la época romana, siendo la más antigua la Cultura Algar, perteneciente al período Bronce Pleno (1800-1200 a.c.).

De la época romana y visigoda queda un importante asentamiento romano, del que nos queda hoy día el Baptisterio Romano, aunque también se descubrieron ruinas en un molino de aceite o almazara y varias viviendas.

A comienzos del Siglo VIII los musulmanes llegan a la antigua villa de Gaviar, a la que denominaban Gaviar Alcobra y Gaviar Alsogra (Gabia la Grande y la Chica respectivamente). Según el historiador Almagro Cárdenas, la palabra Gabia proviene de Gaviar, que significa sitio abundante en hoyos, debido a que al parecer existía en este lugar una colonia ibérica destinada a explotar las canteras de yeso aquí existentes.

Al igual que Granada esta localidad fue habitada durante 8 siglos por los musulmanes. Aquí crearon sus fortalezas para defenderse no solo de los cristianos sino de otras posibles amenazas, llegando incluso a tener 1500 habitantes.

De la época musulmana nos quedan huellas tan valiosas como el Fuerte o Torreón, que data del Siglo XIV, o el sistema de acequias, del Siglo XIII. Además en Gabia Grande edificaron una torre que se comunicaba con otras entre sí, pero fue destruida en la época de los 70'. Precisamente por su función vigía muchos autores denominan a esta torre como atalaya.

La torre de Las Gabias formaba un cuarteto defensivo junto con las de los municipios del Padul, Alhendín y la Malahá, cerrando el camino hacia Alhama y el paso hacia la costa y las Alpujarras.

Finalmente en 1490 la Torre de Las Gabias fue tomada por los cristianos al mando de Gonzálo Fernández de Córdoba, "El Gran Capitán". En este mismo año el Rey Fernando el Católico ordenó derribar la torre pero esta orden no se llevó a cabo. En 1506 la Reina Juana mandó derribar una planta para que dejara de ser un fuerte y pasase a ser una casa. Esta consiguió que se demoliese el piso más alto y la bóveda del siguiente, dándole un aspecto más hogareño .

A finales del Siglo XV, a raíz de la conquista de Granada, en la Bula para la erección del Arzobispado de Granada (1.496), se establecieron las parroquias para la administración eclesiástica, entre ellas la Parroquia de Gavia la Grande, con los anejos de Gavia la Pequeña, Ixar y Cúllar.

Con la conquista cristiana fueron expulsados los musulmanes, excepto los que se convirtieron al cristianismo, como los moriscos. La repoblación de estas tierras se llevó a cabo por ciudadanos de diversos puntos de la Península Ibérica y estuvo supervisada por Felipe II.

Los historiadores del Siglo XVII se refieren a ambos lugares como Gavia la Grande y Gavia la Chica, pero los del Siglo XIX ya sustituyen la "v" por la "b", pasando a conocerse con su denominación definitiva de Gabia Grande, con su anejo de Híjar y Gabia Chica, pero aún eran municipios totalmente independientes.

En el Siglo XIX era uno de los pueblos más importantes y fructíferos de la provincia de Granada, suministraba a muchos de los municipios de esta productos como los que siguen: lino, cáñamo, remolacha, tabaco... Pero los tejares eran su mayor fuente de riqueza.

## **4. PRINCIPALES ELEMENTOS DEL PATRIMONIO MATERIAL DE LA LOCALIDAD**

### **4.1. Criptopórtico**

Este monumento data del Siglo II-III después de Cristo, por lo que se considera de época tardorromana. Además de Criptopórtico (ver figuras 1 y 2) en la localidad recibe otras denominaciones tales como las que siguen: Monumento Subterráneo, Basílica Paleocristiana o Villa Romana de Las Gabias.

Es una estructura subterránea que forma parte de un conjunto mayor de edificaciones aún sin excavar, del que se conserva una cámara cuadrada a la que se accede por una larga galería también construida bajo tierra. Esta, de 2,10 metros de ancho, por 2,80 metros de alto, tiene una cubierta abovedada y conserva una longitud de 30,50 metros, de los cuales solo hay



Fig. 1. Criptoórtico. 2013. Catálogo de Bienes de Interés Cultural de la provincia de Granada: Área Metropolitana. Las Gabias, Granada. (Fotografía de María Teresa Gómez Galisteo).



Fig. 2. Criptoórtico. 2013. Catálogo de Bienes de Interés Cultural de la provincia de Granada: Área Metropolitana. Las Gabias, Granada. (Fotografía de María Teresa Gómez Galisteo).

cubiertos los primeros 20 metros. Nos podemos adentrar en él a través de un corredor que posee en su parte izquierda 7 tragaluces.

Desde la galería a través de una puerta, se accede a la cámara, que también conecta directamente con la superficie por medio de una escalera de caracol. La cámara presenta planta cuadrada y se encuentra cubierta por una gran cúpula, que cuenta en su parte más alta con tragaluz cubierto por una rejilla de hierro. La escalera de caracol, de la que se conservan 19 escalones de una sola pieza de arenisca, se encuentra rematada por una rica cúpula de media naranja

decorada con fragmentos de vidrios y decoraciones romanas con varios matices. A la izquierda de la cámara encontramos las señales de una gran cruz cristiana que se la llevaron tras las primeras excavaciones (1922).

El ostentoso programa ornamental, especialmente documentado en la cámara rectangular al final del Criptoórtico, indica su uso como espacio de esparcimiento privado, y el reflejo del alto poder adquisitivo de sus dueños. En la cámara se desarrollaba una decoración mixta, utilizando piezas calizas, marmóreas y vítreas, fechadas en la segunda mitad del s. IV d.C, y de la que se ha perdido la mayor parte.

#### 4.2. Torreón Árabe

Se trata de una Torre Árabe (ver figura 3) defensiva construida a mediados del Siglo XIV y comienzos del XV, por lo tanto es de época musulmana.



Fig. 3. Torre del Fuerte. 2013. Catálogo de Bienes de Interés Cultural de la provincia de Granada: Área Metropolitana. Las Gabias, Granada. (Fotografía de María Teresa Gómez Galisteo).

Es una de las torres de Alquería nazaríes mejor conservada de la provincia, siendo la única que contiene decoración original de yeserías y alicatados.

En la actualidad la torre consta de tres plantas y terraza ya que como he expuesto con anterioridad en 1506, se demolió una planta completa y la bóveda de la inferior.

Sus muros están formados por un grueso tapial, con enlucido posterior de mortero de Cal. En la mitad de la fachada suroeste se abre un balcón volado, abierto en época cristiana en el sitio que debió ocupar el primitivo hueco de accesos a la torre.

La planta baja, exactamente hasta la altura del pavimento de la primera, tiene exteriormente reforzadas las esquinas con sillería. El actual hueco de acceso, situado en la fachada Noreste, ha sido abierto en tiempos posteriores. Esta planta está formada por dos naves alargadas de distinta anchura, unidas entre sí en su parte central por un corto pasillo, cubriéndose con bóveda de cañón apuntado la más estrecha y con bóveda de aristas la segunda.

A la primera planta se accede en la actualidad por una puerta situada en la fachada Sureste, a través de una casa del siglo XVI adosada a esta fachada del torreón. En los extremos de la nave perpendicular se sitúan arcos de herradura con arquivolta de gallones, apoyados sobre columnas de yeso con capiteles. El hueco de la fachada Suroeste se rompió, al agrandarlo, para encajar el actual balcón en época cristiana, al igual que su primitiva decoración interior de mocárabes y una faja con inscripción en letra árabe cursiva. Se han conservado yeserías con el escudo de la banda y el lema nazari. El arco de la fachada noreste se encuentra tabicado, mientras que al fondo de la puerta de acceso, hay otro arco de herradura festoneado que da paso a la escalera de subida a la planta segunda. Se cubre con bóveda de medio cañón y esquifada en la meseta de llegada. Su solería es de baldosas rectangulares de barro, posiblemente del siglo XVI.

La planta segunda es una habitación cubierta por techo de grandes vigas y viguetillas transversales. De ella parte la escalera de subida a la terraza, con arco y decoración de características análogas a las de la planta primera. Además de la decoración descrita, quedan restos de yeserías y de azulejos en varias zonas de las dos plantas, habiendo desaparecido abundantes muestras en el último siglo.

#### 4.3. Ermita de Nuestra Señora de la Nieves

Podemos decir que esta Ermita (ver figura 4) data del Siglo XVII, aunque la torre del campanario, de estilo neoclásico, se levantó en 1883. Es de estilo renacentista, aunque el interior pertenece al estilo barroco. La planta de cruz latina, tiene una sola nave central cubierta por una bóveda de medio cañón con lunetos cubiertos de yeserías doradas y símbolos marianos. El crucero está cubierto por una cúpula de tambor con cuatro vanos perforados y cuatro tapados adornados por cuatro lienzos que representan a los Arcángeles. Asimismo existe en el crucero varias pinturas al óleo y al temple sobre yeso.



Fig. 4. Iglesia de la Encarnación y Ermita de Nuestra Señora de las Nieves. 2012. Las Gabias, Granada. (Fotografía de la Concejalía de Cultura).

En el presbiterio nos encontramos un retablo de yeso con columnas de fuste relleno en la parte inferior y con capiteles corintios, y adornos con guirnalda de frutas y flores. Con posterioridad se añadió la puerta que conecta con el Camarín de la imagen de la Virgen, construido en madera y tachonado de espejuelos conjugando con el resto de la estancia.

En el ábside se encuentra el Camarín de la Virgen, obra barroca muy interesante adosada al templo mediado el Siglo XVIII. Se trata de una habitación rectangular cubierta por una cúpula muy decorada con pinturas y pequeños espejos.

A finales de los años noventa, se mejora la decoración de la Ermita realizando un gran trabajo de restauración, y gracias a ello salieron a la luz nuevas imágenes que estaban tapadas por frescos más recientes, observándose en las originales una mayor calidad.

#### 4.4. Iglesia Parroquial de la Encarnación

Es una pequeña parroquia (ver figura 5) correspondiente al Siglo XIX en la que destaca el arte Neogótico. El monumento se concibió como un gran templo, tomando como modelo las construcciones góticas de los siglos XII al XV. Su arquitecto fue d. Juan Montserrat y Vergés y la construcción había sido acordada por el Ayuntamiento en 1880, pero no es hasta 1896 cuando se comienza la construcción, siendo inaugurada en 1900 por el Arzobispo de la Diócesis de Granada.



Fig. 5. Iglesia de la Encarnación y Ermita de Nuestra Señora de las Nieves. 2012. Las Gabias, Granada. (Fotografía de la Concejalía de Cultura).

Se alza sobre planta de cruz latina, con ábside. La estructura de la techumbre es de madera con tirantes de hierro. Tiene tres naves, la central, más alta que las laterales, cubiertas por bóvedas ojivales apoyadas en pilares a los que se adosan columnas con capiteles corintios. En los muros hay vanos de forma alargada con arcos apuntados u ojivales y cerrados con vidrieras.

La torre campanario es el elemento más característico. Forma la fachada principal y da paso a la nave central cuando lo habitual hubiera sido que estuviese situada a un lado y no en el centro. Tiene dos cuerpos de planta cuadrada y un tercero octogonal cubierto por un chapitel. Su decoración combina elementos góticos y románicos: arcos apuntados, celosías, arquillos ciegos.

## 5. POSIBILIDADES DIDÁCTICAS

### 5.1 Actividades didácticas que ya se llevan a cabo en la localidad

Hemos de decir que en Las Gabias ya se llevan a cabo una serie de actividades didácticas con los escolares, pues a través del Área de Cultura<sup>1</sup> se ha elaborado un Proyecto sobre el Patrimonio Histórico en Las Gabias donde se realizan, entre otras actividades, una ruta guiada y escenificada por los siguientes elementos: Criptopórtico, Torreón, Ermita e Iglesia.

Por ello en nuestra propuesta haremos coincidir algunos de los puntos del itinerario con las actividades que se realizan en algunos de estos monumentos por parte de la Concejalía de Cultura, como son el Torreón y en el Criptopórtico. Estas actividades son las que siguen: dramatizaciones en cada una de las plantas del Torreón alusivas a la época histórica y simulación de una excavación arqueológica en las instalaciones deportivas del municipio.

### 5.2 Propuesta didáctica

Como venimos advirtiendo el patrimonio de Las Gabias tiene muchas posibilidades a nivel didáctico, por ello presentamos las siguientes actividades centradas en los principales elementos de su patrimonio material: el Criptopórtico, el Torreón Árabe, Ermita de Nuestra Señora de la Nieves e Iglesia Parroquial

de la Encarnación. Cada uno pertenece a una época diferente, de tal forma que el itinerario se va a llevar a cabo a lo largo de cuatro semanas y los monumentos se van a visitar según su orden cronológico.

Esta propuesta está enfocada para el Tercer Ciclo de los estudiantes de los tres colegios de Educación Primaria de Las Gabias, cada uno tendrá su visita en uno de los tres trimestres del curso académico, es decir, los estudiantes del colegio de Nuestra Señora de las Nieves irán en el primer trimestre, los de Pilar Izquierdo en el segundo y los de la Ermita en el tercer y último trimestre.

### 5.2.1 Objetivos

A continuación presento los objetivos específicos que pretendemos que los estudiantes adquieran con la realización de esta propuesta de actividades:

- Conocer y valorar el entorno natural, social y cultural, así como las posibilidades de acción y cuidado del mismo.

- Conocer y apreciar el patrimonio histórico del municipio y ser conscientes de la conservación del mismo.

- Aprender a respetar nuestro patrimonio identificando las peculiaridades del mismo, fomentando así el sentimiento de identidad cultural.

- Analizar la expresión artística en el pasado y presente, comprendiendo la evolución del ser humano en la historia.

- Ser responsable durante el desarrollo de las tareas, tanto individuales como en grupo.

- Participar en la vida de la comunidad y conocer las manifestaciones propias de su cultura.

### 5.2.2 Contenidos

#### Conceptuales

- Conocimiento de las manifestaciones propias de cada cultura.

- Apreciar la herencia cultural e histórica del municipio, así como sus elementos identitarios.

- Comprensión de los modos de vida y funcionamiento de la sociedad en cada cultura.

#### Procedimentales

- Diferenciación entre diferentes estilos artísticos.

- Interpretación de restos arqueológicos.

- Diferenciación entre las diferentes culturas que han habitado el municipio a lo largo del tiempo.

- Análisis, selección y organización de información relativa a elementos decorativos de cada monumento, a la distribución del espacio...

- Concienciación sobre la importancia de la conservación del medio.

#### Actitudinales

- Apreciación y valoración de los elementos del patrimonio histórico del municipio.

- Colaboración e implicación de todos los miembros del grupo y responsabilidad en la realización de las tareas de clase.

- Valoración de las opiniones de los demás.

### 5.2.3 Propuesta de actividades

Como he dicho anteriormente, nos hemos decantado en la elección de los cuatro monumentos más importantes de la localidad para diseñar nuestra propuesta didáctica, por ello para acercarle el tema al alumnado en clase, comenzaremos la explicación con la evolución histórica de Las Gabias, dándoles a conocer las culturas que han pasado por allí y la herencia tanto patrimonial como cultural que nos han dejado.

En la visita al Criptopórtico abriremos las puertas a los escolares hacia un mundo pasado, ofertándoles la posibilidad de conocer las características

y la vida cotidiana de los romanos que lo habitaban. Aprovecharemos que se pueden realizar actividades tanto dentro como fuera del mismo, por lo tanto comenzaremos la visita con un recorrido a pie por el monumento, partiendo del exterior, pasando por el corredor hasta llegar a última cámara que se ha excavado, pues aún quedan algunas partes sin excavar. Mediante la realización del recorrido el profesor ha de explicar el modelo de vida de estos habitantes, su cultura y tradiciones, sus oficios...

Previamente se distribuirán grupos de trabajo de cuatro o cinco alumnos para que vayan anotando aspectos relativos a: elementos decorativos, materiales, disposición y técnicas; organización del espacio y finalidad de cada instancia; modos de vida, cultura y tradiciones; estado de conservación y posibles actuaciones de remodelación. Después volverá a la parte exterior del monumento y se pasará a la puesta en común de las anotaciones y conclusiones de cada uno de los grupos.

Por último nos sumaremos a una de las actividades que ya realiza la Concejalía de Cultura de Las Gabias sobre este monumento, que consiste en la realización “simulada” de una excavación arqueológica en un campo de voley playa que se encuentra en el complejo deportivo del municipio, donde se esconden, entre otros objetos, piezas de mármol de la época, fragmentos de tesela, etc.

El segundo monumento que vamos a visitar es un Torreón Árabe, es una de las torres de Alquería nazaríes mejor conservada de la provincia, siendo la única que contiene decoración original de yeserías y alicatados. En la actualidad consta la torre de tres plantas y terraza ya que en 1506, se demolió una planta completa y la bóveda de la inferior.

Antes de entrar al monumento pediremos a los estudiantes que imaginen cómo será su interior, pues su aspecto exterior presenta una superficie homogénea, sin decorar, cuya finalidad era camuflar la decoración y la riqueza del lugar.

Después nos sumaremos a la dramatización con la que conocerán la historia del Torreón de la mano de sus personajes históricos. Esta es otra de las actividades

que promueve el Ayuntamiento que ha editado una guía didáctica denominada “Encuentro de las Tres Culturas en Época Nazarí”, una iniciativa realizada por la concejalía de Turismo, en colaboración con las áreas de Educación y Cultura y los centros educativos del municipio, por ello la aprovecharé y la haré coincidir en el itinerario.

Asimismo la cerámica tenía un papel muy importante en esta cultura, sobre todo para la realización de los elementos culinarios y algunos elementos decorativos. Por ello vamos a llevar a cabo una actividad con cerámica utilizando las técnicas que empleaban antiguamente, se conozca importancia de este material en la cultura Andalusí. Los estudiantes deberán de moldear la cerámica intentando imitar cazuelas, jarras, vasos, platos fuentes... para ello podrán fijarse en los objetos culinarios árabes típicos que están expuestos en la vitrina del aula.

Para tratar algunos de los aspectos decorativos de la cultura Nazarí se realizarán trabajos manuales organizando a los estudiantes en dos grupos de trabajo. El grupo 1 realizará un gran mural de alicatado que cubriría una pared de la clase y el grupo 2 imitará la celosía, imitando así la técnica árabe de “poder ver sin ser vistos” desde el interior de sus instancias.

La tercera visita tiene lugar en la Ermita de Nuestra Señora de las Nieves, la actividad se va a llevar a cabo en dos partes. Primero se realizará la observación y el análisis de la fachada principal del edificio y segundo se hará el recorrido por su interior, para poder analizar el monumento en profundidad se distribuirán a los estudiantes en cuatro grupos de trabajo y estos tendrán que anotar en sus cuadernos, a y través de la información que el profesor les facilita, aspectos relativos a la decoración, a la variedad de estilos artísticos que presenta, a la distribución del espacio, a la iluminación...

La cuarta y última visita de nuestra ruta patrimonial es a la Iglesia de la Encarnación, durante su recorrido el alumnado, individualmente, deberá ir anotando los aspectos más característicos de esta en su cuaderno e irá respondiendo a una serie de preguntas relacionadas con la distribución y las técnicas de construcción de la Iglesia, como por ejemplo: ¿cuántas

naves la componen?, ¿cuál es la que posee mayor altura? y ¿por qué?, ¿cómo son los arcos del interior? y ¿a qué estilo artístico pertenecen?.

## 6. CONCLUSIÓN

Con la realización de este trabajo acercamos el patrimonio histórico de Las Gabias al alumnado, haciéndoles reflexionar sobre la importancia de la conservación y preservación de la herencia que les han dejado sus antepasados para que sus descendientes, al igual que ellos, puedan disfrutar de ellos, de la cultura a la que pertenecen, así como de su historia.

Asimismo con la realización de las actividades planteadas, los discentes comprenderán que este patrimonio constituye parte de su herencia y de su identidad como miembro de una población y como individuo, siendo conscientes de que con el paso del tiempo en cada territorio se conforman unos rasgos diferenciadores, un carácter propio y un vínculo emocional que te identifica con ese lugar.

Por último creemos que la realización de esta propuesta didáctica se podría unir con las actividades que ya se realizan en esta localidad y poder llevar a cabo un proyecto conjunto, incluyendo el patrimonio como un componente curricular más.

De tal forma que ambos trabajaríamos de la mano según las finalidades del Plan Nacional de Educación y Patrimonio, pues este pretende entre otras acciones, implementar más contenidos de patrimonio en la escuela y mejorar el material didáctico. Pero para ello es necesario que los docentes comiencen a formarse y a concienciarse sobre la importancia del patrimonio para poder transmitir esos conocimientos a los discentes.

## BIBLIOGRAFÍA

IZQUIERO RODRÍGUEZ, MANUEL. *Las Gabias ayer y hoy*. Granada: Editorial Adhara, 1994.

GÓMEZ GALISTEO, MARÍA TERESA. (2013) *Catálogo de Bienes de Interés Cultural de la provincia de Granada: Área Metropolitana*. Revisado el 12, 13 y 14 de Marzo, 2014.

BOE (2006). *Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria*.

BOE 293 (3 de mayo 2006): 43053-43102.

BOE (2006). *Orden ECI/2211/2007, de 12 de julio, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la Educación Primaria*. BOE 173 (3 de mayo de 2006): 31487-31566.

COMA QUINTANA, LAIA. . *Actividades educativas y didácticas del patrimonio en las ciudades españolas. Análisis, estados en cuestión y valoración para una propuesta de modelización*. Revisado el 18 de Abril, 2014: [http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/52205/01.LCQ\\_TESIS.pdf?sequence=1](http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/52205/01.LCQ_TESIS.pdf?sequence=1).

Redacción. (2013) Los escolares de Las Gabias conocen la historia del Torreón de la mano de sus personajes históricos. Revisado el 18 de Abril, 2014: <http://en-clase.ideal.es/index.php/noticias/actualidad/1454-los-escolares-de-las-gabias-conocen-la-historia-del-torreon-de-la-mano-de-sus-personajes-historicos.html>.

Las Gabias, Ayuntamiento (n.d.) Revisado el 19 de Abril, 2014: [http://www.aytolasgabias.org/opencms/opencms/lasgabias/content/cyfi/info/info\\_equi\\_xmlpage.html](http://www.aytolasgabias.org/opencms/opencms/lasgabias/content/cyfi/info/info_equi_xmlpage.html).

*Plan Nacional de Educación y Patrimonio*. Revisado el 20 de Abril, 2014: <http://ipce.mcu.es/pdfs/PNEducPatrimonio.pdf>.

Historia de la Iglesia de Gabia Grande y de la Ermita de Nuestra Señora de las Nieves, Revisado el 22 de Abril, 2014: <http://www.lasgabiashistoriayvida.es/La%20Iglesia%20de%20Gabia%20Grande.pdf>.

Recopilación de lecturas del C.E.I.P. “Carlos III” de Guarromán. Revisado el 14 de Mayo, 2014: <http://orientacionandujar.files.wordpress.com/2009/05/banco-de-lecturas-tercer-ciclo-primaria.pdf>.

VILLA GARCÍA, I. *Estudiamos los romanos*. Revisado el 14 de Mayo, 2014: <http://irevi.files.wordpress.com/2010/03/ud-historia.pdf>.

