# Nuevas tendencias en investigación e innovación en didáctica de la historia, patrimonio cultural y memoria. Proyección educativa

María de la Encarnación Cambil Hernández
Fabiana de Oliveira
Antonio Rafael Fernández Paradas
Guadalupe Romero-Sánchez
Adailson José Rui
(Editores)

eug EDITORIAL UNIVERSIDAD DE GRANADA

# Nuevas tendencias en investigación e innovación en didáctica de la historia, patrimonio cultural y memoria. Proyección educativa

eug EDITORIAL UNIVERSIDAD DE GRANADA

**Nuevas tendencias en investigación e innovación en didáctica de la historia, patrimonio cultural y memoria. Proyección educativa**

© de los textos: los autores
© de la edición: Editorial Universidad de Granada

Edita:
Editorial Universidad de Granada 2020
Campus de Cartuja
Colegio Máximo, s/n
18071 Granada
https://editorial.ugr.es/

eug EDITORIAL UNIVERSIDAD DE GRANADA

Colaboran:

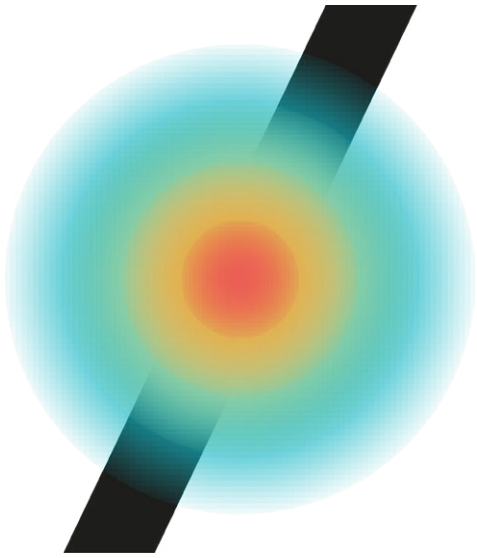
UNIVERSIDAD DE GRANADA
Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales UGR
MASTER HISTORIA IBERICA
Unes UNIVERSIDAD, ESCUELA Y SOCIEDAD

Diseño y maquetación: Catálogo Publicidad

ISBN: 978-84-338-6766-7
Depósito Legal: Gr./1474-2020

**EDITORES**
María de la Encarnación Cambil Hernández
Fabiana de Oliveira
Antonio Rafael Fernández Paradas
Guadalupe Romero-Sánchez
Adailson José Rui

**COORDINADORES DE SECCIÓN**
Carolina Alegre Benítez
Antonio Luis Bonilla Martos
María Luisa Hernández Ríos
Andrés Palma Valenzuela
Antonio Tudela Sancho



# Índice

## Nuevas tendencias en investigación e innovación en didáctica de la historia y su proyección educativa


1. LA ACCIÓN JESUÍTICA EN LA CONTRARREFORMA Y SUS PROYECCIONES PARA LA ENSEÑANZA CONTEMPORÁNEA: UN ESTUDIO DE ANTONIO VIEIRA
   Jônatas de Lacerda (Universidade Federal de Alfenas –MG/Brasil) ..... 13

2. O SOFTWARE EXELEARNING COMO FERRAMENTA PARA O ENSINO SOBRE A REPRESENTAÇÃO DOS INDÍGENAS BRASILEIROS DO SÉCULO XVI
   Daniel Aroni Alves y Aparecida Maria Nunes (Universidade Federal de Alfenas –MG/Brasil) ..... 24

3. A EDUCACÃO EM TRANSFORMACÃO: DESAFIOS E EXPECTATIVAS COM O USO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS
   Mario Caldonazzo de Castro y Aparecida Maria Nunes (Universidade Federal de Alfenas –MG/Brasil) ..... 36

4. APRENDER HISTORIA EN INGLÉS: LOS PROBLEMAS DEL BILINGÜISMO EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA
   Alba de la Cruz Redondo y Antonia García Luque (Universidad de Jaén) ..... 46

5. A COMPANHIA DE JESUS NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA
   Paulo Romualdo Hernandes y Allyson Eduardo da Silva Lima (Universidade Federal de Alfenas –MG/Brasil) ..... 59

6. A NOVA HISTÓRIA DA CARTOGRAFIA E O ENSINO DE HISTÓRIA: OS MAPAS ANTIGOS RECONSTRUINDO O PASSADO.
   Altino Sérgio Dias de Oliveira (Universidade Federal de Alfenas –MG/Brasil) ..... 71

7. LA CLASE DE CIENCIAS SOCIALES COMO CASO DE ESTUDIO. PARÁMETROS GENERALES Y PRIMEROS RESULTADOS DE UNA INVESTIGACIÓN EN CURSO
   Diego Luna Delgado (Universidad de Sevilla) ..... 83

8. PENSAR HISTÓRICAMENTE A TRAVÉS DEL USO DE FUENTES PRIMARIAS. UN ESTUDIO EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO.
   María del Mar Felices de la Fuente (Universidad de Almería) y Álvaro Chaparro Sainz (Universidad de Murcia) ..... 95

9. FEEDBACK FORMATIVA EN AMBIENTES VIRTUALES DE APRENDIZAJE EN LA ENSEÑANZA DE HISTORIA
Jefferson Bruno Pereira Ribeiro y Jonathan Rosa Moreira (Universidade de Brasília - Brasil) ..... 108

10. MÉTODO MONTESSORI: LA HISTORIA EN PRIMARIA A TRAVÉS DE LA METODOLOGÍA MONTESSORI
Miguel Ángel García Puertas y Raquel Rodríguez Huete (Universidad de Granada) ..... 117

11. O QUE ESTAMOS FAZENDO AO TRANSCREVER E TRADUZIR UM ATO ESCRITO TEMPLÁRIO DO SÉCULO XIII? RECURSO À ESCRITA E ENSINO DE LATIM MEDIEVAL NO BRASIL
Bruno Tadeu Salles y Bruna Zucherato (Universidade Federal de Ouro Preto) ..... 131

12. APROXIMACIONES AL APRENDIZAJE DEL ARTE MODERNO DESDE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO
Javier Cuevas del Barrio (Universidad de Málaga) ..... 149

13. "HISTORIA PARA TODOS": ARTE, HISTORIA, MUSEOS E INCLUSIÓN
Arasy González Milea y Ana Robles Anaya (Universidad de Málaga) ..... 156

14. UNA EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE-SERVICIO EN EL GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA: REDES INTERGENERACIONALES, MEMORIA Y SOLIDARIDAD
Elisabeth Ripoll Gil (Universidad de las Islas Baleares) ..... 168

## Del libro de texto a los nuevos entornos digitales: Materiales y recursos transmedia para la enseñanza aprendizaje de la historia

1. VIDEOJOGOS COMO FERRAMENTAS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA E DISCUSSÕES DE GÊNEROS
Camila dos Reis Silva y Claudio Umpierre Carlan (Universidade Federal de Alfenas –MG/Brasil) ..... 179

2. EL OBJETO DE APRENDIZAJE Y LA ENSEÑANZA DE HISTORIA: LA REPRESENTACIÓN DEL HÉROE TEMPLARIO EN UN JUEGO VIRTUAL
Thiago R. V. Garcia y Bruno Tadeu Salles (Universidade Federal de Alfenas –MG/Brasil) ..... 195

3. LA USABILIDAD DE LOS BLOGS EDUCATIVOS PARA LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA
Elba Álvarez Romera (Universidad de Granada) ..... 207

4. LOS VIDEOJUEGOS EN LAS ESCUELAS BRASILEÑAS: UNA PROPUESTA EDUCATIVA A LA ENSEÑANZA DE HISTORIA Y LITERATURA
Gabrielly Aparecida Araujo y Katia Aparecida da Silva Oliveira (Universidade Federal de Alfenas –MG/Brasil) ..... 220

5. VIDEOJUEGOS E HISTORIA: POSIBILIDADES DE INNOVACIÓN EN EDUCACIÓN
Daniel Camuñas García y Mª de la Encarnación Cambil Hernández (Universidad de Granada) ..... 232

6. ASSASIN'S CREED Y EL CAMBIO DE PARADIGMA. EL VIDEOJUEGO COMO HERRAMIENTA DIDÁCTICA PARA LAS CIENCIAS SOCIALES
José Manuel Leiva Aldea y José Alberto Ortiz Carmona (Universidad de Málaga) ..... 245

7. HISTORIA E INTERNET. LA WEB COMO RECURSO DOCENTE PARA EL APRENDIZAJE DE LA HISTORIA LOCAL MALAGUEÑA EN EL AULA
Israel David Medina Ruiz (Universidad de Málaga) ..... 260

## Innovación docente y metodológica para la enseñanza de la historia. Mirada interdisciplinar: arte, sociedad y cultura


1. SOBRE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA… HURGANDO EN LA MOCHILA DEL TIEMPO
   Ramón Galindo Morales (Universidad de Granada) ..... 277

2. APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS EN HUMANIDADES. UN EXPERIENCIA EN LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA
   Aintzane Erkizia Martikorena (Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea) ..... 291

3. LAS FIESTAS LOCALES Y SU RIQUEZA EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA
   Samuel Galdón López, Susana Maldonado Cózar y Eduardo Melguizo Ibáñez (Universidad de Granada) ..... 305

4. HISTORIAS PINTADAS DE UNA CIUDAD: PROPUESTA DIDÁCTICA PARA CONOCER MADRID
   Jesús Ángel Sánchez Rivera (Universidad Complutense de Madrid) ..... 319

5. LA IGLESIA MAYOR COMO FUENTE DIDÁCTICA PARA LA HISTORIA LOCAL DE BAZA
   Juan Manuel Román Domené (Universidad de Granada) ..... 334

6. HERRAMIENTAS PEDAGÓGICAS ESCÉNICAS PARA EL ESTUDIO DE LA HISTORIA EN PRIMARIA
   Laura Lara Mariscal (Universidad de Granada) ..... 347

7. ITINERARIO DIDÁCTICO DE LAS ARTES DECORATIVAS: EL EJEMPLO DE LAS COLECCIONES DEL PALACIO DE VIANA DE CÓRDOBA
   María del Amor Rodríguez Miranda (Universidad de Córdoba) ..... 363

8. EN CUEROS O VESTIDOS: HISTORIAS ALTERNATIVAS PARA LA COMPRENSIÓN DEL TIEMPO HISTÓRICO
   Lidia García Garrido (Universidad de Málaga) ..... 376

9. LA OBRA DE ARTE COMO DOCUMENTO DE ESTUDIO EN LA ASIGNATURA DE BASES PARA LA MEDICINA LEGAL, DEL GRADO EN MEDICINA
   Javier García-Luengo Manchado (Universidad Isabel I) y María Victoria Redondo Vega (Universidad Alfonso X el Sabio) ..... 388

10. HERANÇA CULTURAL E ARTÍSTICA PORTUGUÊSA NO BRASIL: O AZULEJO
    Karla Maria Fredel (Universidade Federal de Pelotas/RS – Brasil) ..... 401


## El patrimonio como recurso didáctico en el ámbito escolar


1. LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN PATRIMONIO: CARACTERIZACIÓN, DIMENSIÓN ACADÉMICO-NORMATIVA Y ACCIONES PARA SU IMPLEMENTACIÓN
   Juan Manuel Martín García (Universidad de Granada) ..... 411

2. LA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES RENUEVA EL CONCEPTO DE PATRIMONIO HISTÓRICO, DESDE EL MONUMENTO AL BIEN CULTURAL Y LA COMPETENCIA SOCIAL Y CIUDADANA
   Aurora Arjones Fernández (Universidad de Málaga) ..... 432

3. LA INNOVACIÓN EDUCATIVA DEL GRUPO ARTE Y PATRIMONIO (ARPA): PASEARTE. RUTAS CULTURALES Y RECURSOS TURÍSTICOS EN WEB
   Victoria Bosch Moreno, Cristina Igual Castelló, Oskar Jacek Rojewski y Eva Calvo Cabezas (Universitat Jaume I) ..... 442

4. PROYECTO DE INNOVACIÓN “FEDERICO GARCÍA LORCA EN EDUCACIÓN INFANTIL”
José Miguel Gómez Román (Universidad de Granada) ..... 454

5. “CRONISTAS Y PAPELES”: EL PATRIMONIO DOCUMENTAL MEDIEVAL Y MODERNO Y LA DIDÁCTICA DE LA HISTORIA
Francisco Javier Rubio Muñoz (Universidad de Salamanca) ..... 464

6. ARTE CONTEMPORÁNEO Y PATRIMONIO CULTURAL EN EDUCACIÓN INFANTIL. APROXIMACIÓN CREATIVA, LÚDICA Y SIMBÓLICA A LA CULTURA
Pilar Manuela Soto Solier (Universidad de Granada) ..... 480

7. UN CASERÍO VASCO: EL PATRIMONIO ARQUEOLÓGICO QUE NO ESTÁ COMO RECURSO DIDÁCTICO
Teresa Campos López (Universidad del País Vasco. Upv/Ehu) ..... 493

8. EL PATRIMONIO ARQUEOLÓGICO Y MONUMENTAL COMO RECURSO DIDÁCTICO EN LA ENSEÑANZA APRENDIZAJE DE LAS CIENCIAS SOCIALES
Antonio Luis Bonilla Martos (Universidad de Granada) ..... 508

9. EL PROGRAMA EDUCATIVO EN PATRIMONIO “UN MAR DE HISTORIAS”.
Elena Navas Guerrero (Arqueóloga municipal del Ayuntamiento de Almuñécar) ..... 541

10. ARQUEOLOGÍA Y EDUCACIÓN EN DOBLE PERSPECTIVA: FORMAR Y EDUCAR EN PATRIMONIO ARQUEOLÓGICO
José Antonio González Guerao (IES J. Ibáñez Martín - Lorca, Murcia) ..... 554

11. EDUCACIÓN PATRIMONIAL: UNA PROPUESTA INNOVADORA PARA UN ADOLESCENTE ASPERGER
María Nuria Roldán Molina y Andrea Diana Carmona Delgado (Escuela de Artes de Almería) ..... 565

12. LA INNOVACIÓN EDUCATIVA DEL GRUPO ARTE Y PATRIMONIO: RE-CREACIÓN DE LA HISTORIA DEL ARTE EN LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO
Cristina Igual Castelló e Inmaculada Rodríguez Moya (Universitat Jaume I) ..... 577

## Patrimonio, Memoria Histórica y Educación

1. PROPAGANDA Y PATRIMONIO ARTÍSTICO EN LA POSGUERRA. CLAVES PARA SU ENSEÑANZA
Arturo Colorado Castellary (Universidad Complutense de Madrid) ..... 593

2. LA CASA NATAL Y MUSEO DEL PATRONATO “NICETO ALCALÁ-ZAMORA Y TORRES” DE PRIEGO DE CÓRDOBA. UN EJEMPLO DE RECUPERACIÓN DE LA MEMORIA REPUBLICANA
Francisco Durán Alcalá (Director de La Casa-Museo Niceto Alcalá-Zamora de Priego de Córdoba) ..... 605

3. GIRASOLES Y MARIPOSAS. APUNTES SOBRE REPRESIÓN FRANQUISTA EN EL CINE DE JOSÉ LUIS CUERDA
Yolanda López López (Universidad de Santiago de Compostela) ..... 661

4. “108. CUCHILLO DE PALO”. EL DOCUMENTAL Y LA MEMORIA HISTÓRICA EN PARAGUAY DESDE UN ENFOQUE DE GÉNERO
Carolina Alegre Benítez (Universidad de Granada) ..... 639

5. VIAJE DE MOHAMED V POR AL-ANDALUS ESPAÑOL Y MARROQUÍ EN 1956. PROPUESTAS PEDAGÓGICAS INTERCULTURALES CON UN VIDEO HISTÓRICO
Chakib Chairi (Escuela Normal Superior de Tetuán) ..... 651

6. LA REPRESENTACIÓN AUDIOVISUAL DE FEDERICO GARCÍA LORCA. PROPUESTA DIDÁCTICA
María-Nieves Corral-Rey (Universidad de Málaga) ..... 667

7. LA DICTADURA DE PINOCHET Y EL CINE: UNA PROPUESTA DIDÁCTICA PARA LA MEMORIA HISTÓRICA
Juan Miguel Martínez Martínez (Universidad de Granada) ..... 678

8. CINE Y AUDIOVISUAL PARA TRABAJAR LA MEMORIA HISTÓRICA Y LA EDUCACIÓN CRÍTICA
Antonio Tudela Sancho (Universidad de Granada) ..... 691

9. MÉXICO / MOSCÚ: DEL EXILIO AUSENTE DE FEDERICO GARCÍA LORCA AL SUFRIENTE DESARRAIGO DE ALBERTO SÁNCHEZ
José Luis Plaza Chillón (Grupo de investigación: UNES. Universidad, Escuela y Sociedad. Ciencias Sociales. Universidad de Granada) ..... 704

10. UN PATRIMONIO DOCUMENTAL ENTRE LA ESPAÑA DE LA POSGUERRA Y EL MÉXICO DEL EXILIO: LOS CUENTOS DE ALBERTO SÁNCHEZ MASCUÑÁN
Mª Guadalupe Tolosa Sánchez (Centro Nacional de Investigación, Documentación e Información de Artes Plásticas, I NBAL/Secretaría de Cultura -México) y Mª Luisa Hernández Ríos (Universidad de Granada) ..... 718

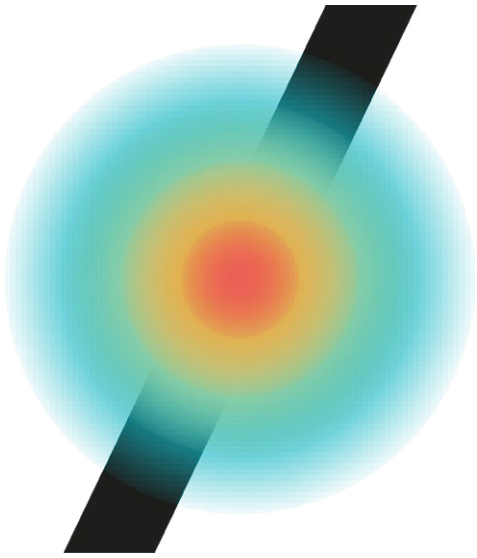
11. LA GUERRA CIVIL EN ANDALUCÍA ANÁLISIS DE LOS TEXTOS ESCOLARES PARA ESO Y BACHILLERATO
Santiago Jaén Milla (Universidad de Jaén) ..... 730

12. PATRIMONIO FÍLMICO Y DIDÁCTICA DE LA HISTORIA. LAS POSIBILIDADES DEL COLOREADO COMO UNA NUEVA ESTRATEGIA DE APROXIMACIÓN A LA GUERRA CIVIL ESPAÑOLA
Rafael Marfil-Carmona (Universidad de Granada) ..... 743

13. LA GUERRA CIVIL ESPAÑOLA Y LA EDUCACIÓN EN VALORES. TRES PROPUESTAS METODOLÓGÍCAS FUERA DEL AULA
Gemma María Muñoz García y Esther Jiménez Pablo (Universidad Complutense de Madrid) ..... 763

14. LA UTILIZACIÓN PEDAGÓGICA DE LAS FUENTES AUDIOVISUALES COMO DOCUMENTO. ANÁLISIS DEL NODO EN EL AULA COMO RECUPERACIÓN DE LA MEMORIA HISTÓRICA
José Enrique Monasterio (Universidad de Granada) ..... 777

15. EL TRATAMIENTO IDEOLÓGICO DE LA GUERRA CIVIL ESPAÑOLA EN SUS RECURSOS DIDÁCTICOS DIGITALES PARA BACHILLERATO
Álvaro Anguita Ortega (Universidad de Granada) ..... 790



# uno

## Nuevas tendencias en investigación e innovación en didáctica de la historia y su proyección educativa

1

# LA ACCIÓN JESUÍTICA EN LA CONTRARREFORMA Y SUS PROYECCIONES PARA LA ENSEÑANZA CONTEMPORÁNEA: UN ESTUDIO DE ANTONIO VIEIRA

## *THE JESUIT ACTION IN CONTRARREFORMA AND ITS PROJECTIONS FOR CONTEMPORARY EDUCATION: A STUDY FROM ANTONIO VIEIRA*

**Jônatas de Lacerda**

Unifal-MG – Universidade Federal de Alfenas MG
Historiador, pedagogo, psicopedagogo e mestrando em História Ibérica

jonataslac1@gmail.com / jonataslac@hotmail.com / jonataslac@bol.com.br

Agradecimentos a FAPEMIG pelo apoio e incentivo a pesquisa.

*Unifal-MG - Federal University of Alfenas MG*
*Historian, pedagogue, psychopedagogue and master's degree in Iberian History*

*jonataslac@gmail.com / jonataslac@hotmail.com / jonataslac@bol.com.br*

*Thanks to FAPEMIG for the support and encouragement of the research.*

**RESUMEN:**
Partiendo de la amplia inserción tecnológica en las concepciones pedagógicas sobre la enseñanza-aprendizaje, proponemos un rescate del contexto histórico, que es importante para la comprensión del mundo y de los hechos, y consecuentemente la fusión con el mundo tecnológico, Cibercultura, con la utilización del Objeto de Aprendizaje. En el contexto histórico buscamos comprender la Contrarreforma, que objetivaba la reafirmación de los dogmas y creencias de la Iglesia y la universalización de la fe católica, por medio de las cartas y sermones del padre jesuita Antonio Vieira.
**Palabras clave: Cibercultura, Contrarreforma, Antonio Vieira.**

**ABSTRACT:**
Starting from the wide technological insertion in pedagogical conceptions about teaching-learning, we propose a rescue of the historical context, which is important for the understanding of the world and of the facts, and consequently the fusion with the technological world, Cyberculture, with the utilization of the Learning Object. In the historical context we seek to understand the Counter-Reformation, which aimed at the reaffirmation of the dogmas and beliefs of the Church and the universalization of the Catholic faith, through the letters and sermons of the Jesuit priest Antonio Vieira.
**Key words: Cyberculture, Counter-Reformation, Antonio Vieira.**

## 1. La acción jesuítica en Brasil Colonia, de acuerdo con Antonio Vieira

Para guiar los ánimos y la reflexión teórica rescatamos la importancia que había en el hecho de que la Compañía de Jesús estaba íntimamente ligada a la Iglesia, pues el período en que demarca la Reforma Protestante vimos al mundo europeo cristiano en decadencia por la efervescencia del movimiento y la Iglesia luchando para mantener a esos fieles y su hegemonía, sin embargo, no había una salida simple y rápida, la manera fue apoyar, y apostar en la actuación Jesuítica junto a los reinos católicos en el "Nuevo Mundo", conquistando "almas" para Cristo. Estos misioneros jesuitas que habían de entrar en contacto con indios Tupi en Brasil eran diferentes de viajeros y conquistadores, pues tenían algo más que espanto y admiración por la diversidad cultural indígena: ellos tenían como objetivo principal convertir a esos paganos al cristianismo. Es importante pensar en la actuación jesuítica como una carta en la manga de la Iglesia, que en un momento crítico, obtenía una salida más allá del mar aún no afectado por el movimiento protestante, y, a partir de eso, describimos la actuación de esos padres jesuitas, ligados a la corona y la Iglesia que actuaban en tierras brasileñas. El Palacio de la Iglesia dejaba de ser los monasterios y pasaba a ser el mundo (universal). Las misiones jesuitas, según Eisenberg, forman el contexto histórico e intelectual del desarrollo del pensamiento político-jesuítico del inicio de la era moderna. Todavía, según el autor, las cartas era el principal medio de comunicación entre estos diversos jesuitas esparcidos por el mundo.

Desde el punto de vista institucional, este modo de proceder jesuítico implicaba en la comunicación constante entre los misioneros jesuitas esparcidos por todo el mundo y sus superiores, algo solamente posible a través de una prolífera y periódica circulación de cartas regulada por la "institución epistolar", el principal instrumento de los jesuitas para la organización y control de las actividades del orden (Eisenberg, 2000, página 20-21).

En 1549, Manoel da Nobrega y otros sacerdotes vinieron para acá para catequizar a los indios, fundar colegios y transformar los rudes colonos en soldados de Cristo, y de acuerdo con Hernandes (2008, p.76), a partir del teatro del "El Padre Anchieta" es posible percibir que los jesuitas hicieron una investigación rigurosa sobre la vida de los indígenas, para con ello poder hablar de costumbres, buenos o malos, colocándolos

en escena, a fin de que los espectadores pudieran reconocerse, reconocer los aspectos de su realidad, de sus costumbres, de sus modos de ser. Los jesuitas colocaban la realidad de los indígenas, de los colonos en escena, no para que se pudieran ampliar la conciencia hasta el máximo posible, sino para condenar esas costumbres, y sugerir otros nuevos, los cristianos. Para ello, comprendemos que era fundamental la actuación jesuítica en Brasil, pues reflejaba un saber sobre la realidad de los indígenas y consecuentemente, propiciar formas de alcanzarlos trayendo como aliados la corona y la Iglesia.

Los grandes hechos de la Reforma y Contrarreforma se basan en los presupuestos contextuales, al final del período medieval, en el ámbito europeo, y delineado por el contexto de expansión marítima, territorial y posteriormente, ajustados a las colonias que serían conquistadas.

> "Es en el ámbito de la política católica que las nociones de educar, educación, civilización y civilización deben ser definidas, evitando la generalización" transistórica "de su significado y sentido" (Hansen, 2000: 24).

A partir de ese presupuesto, elencado por Hansen, discutíamos un análisis a su texto que enfoca la actuación de los Jesuitas en Brasil, partiendo de una visión arqueológica de construcción de ese saber, de esa actuación. El autor sintetiza que la "civilización por la palabra" correspondía, en el caso, a la divulgación católica de la retórica antigua en dos frentes: por un lado, la enseñanza específica de las técnicas y, aún, de las artes y de las letras en general según el modelo generalizado Retórica aristotélica y dos versiones latinas, en los colegios jesuíticos; de otro, el uso particular de sus preceptos, estilos y erudición por los predicadores en las variadísimas circunstancias del magisterio de la fe.

Cuando se analiza este contexto mencionado por Hansen, identificamos la importancia de la enseñanza, que según Eisenberg (2000: 21), "los jesuitas cuentan que las maneras más eficaces de avanzar en la persuasión de los indios son el aprendizaje de su lengua y la curación de sus enfermedades. Pero para la decepción de los misioneros, los indios parecían rápidamente regresar a sus costumbres paganas y olvidar la nueva religión adquirida".

En el Ratio Studiorum y en los textos jesuíticos producidos durante la efervescencia de la Contrarreforma, que definían saberes a ser enseñados y conductos a ser inculcados, un conjunto de prácticas, que permitían la transmisión de esos saberes y la incorporación de comportamientos, normas y prácticas ". En esa perspectiva busca reconstruir elementos de la estructura, de la función y del valor de la cultura escolar jesuítica en el siglo XVI.

Al analizar el período inherente, observamos, según Hansen, la inquietud de la Iglesia, en cuanto Institución, a las frecuentes amenazas y cuestionamientos a sus dogmas tradicionales, constituidos a lo largo del tiempo. El obstáculo principal, según él, sería

la afirmación luterana sobre la salvación puesta sólo con las escrituras (Biblia) y con la fe, contra la afirmación de la Iglesia tridentina, después del Concilio de Trento, que defendieron la tradición y la transmisión oral como las verdaderas formas de alcanzar el Reino de los Cielos. Este embate se refleja en la afirmación y constitución general, posteriormente, en la Compañía de Jesús y las enseñanzas jesuítas.

> "La Compañía de Jesús fue fundada para difundir la Palabra especialmente a pueblos que no la conocían, y por medio de una socialización prolongada" (Neves, 1978:45).

En esa perspectiva todos los sacerdotes jesuitas tenían una unificación en las acciones, y buscaban el objetivo común a ellos que era la propagación de la fe y esfuerzo por ayudar a la salvación y perfección del alma del prójimo. Esto será desarrollado por numerosos sacerdotes jesuitas en Brasil, que amplifican sus actuaciones la creación de escuelas, siempre es responsable de la enseñanza de 1549 hasta 1759, cuando los jesuitas fueron expulsados por el Marqués de Pombal las tierras de Portugal y la América portuguesa. "La misión de la Compañía es una acción evangelizadora itinerante a una nueva dimensión" estancial "que lleva a cabo al mismo tiempo, un nuevo proceso de la civilización y de la catequesis es siempre en la América portuguesa que emite la política misionera debido a los asentamientos" (Agnolin 2011, p. 45).

Entendemos cuánto la Iglesia valoraba la función jesuíta considerada como instrumento de Cristo para propagar esa fe y por eso la devoción y dedicación en los trabajos, en los ejercicios espirituales, ideados por Ignacio de Loyola y con base en la *Devotio Moderna*, que exaltaba la interiorización y devoción a Dios, volverse a Dios absteniéndose del mundo.

En la carta escrita al General de la Compañía de Jesús - Colegio de Bahía, en treinta de septiembre de 1626, Vieira relata las duras condiciones de trabajo de los jesuitas que se daban por la causa social ajena no midiendo esfuerzos para ayudar y salvar a esas personas. En ese aspecto enfatiza la falta de ingresos tanto para la subsistencia como para la defensa y los medicamentos. Enfatiza también la difícil comunicación prolongada entre los colegios, lo que también dificultaba la petición y la ayuda entre ellos, a veces tardía. En esa lucha por la causa de Cristo, Vieira cita a algunos sacerdotes jesuitas, en específico que daban sus vidas a las causas del prójimo, dejando de cuidar de sí mismos, de su apariencia y de su alimentación, para cuidar de otros. Con pesar menciona algunos de los que había hablado de tanto estar ligado al trabajo dedicándose y descuidándose de sí mismo, y, algunos en tierna edad, entre 30 años.

Con estos escritos de Vieira, comprendemos cuánto la misión jesuíta buscaba ocuparse y auxiliar en la conquista y vida social de los nativos, luchando por las dificultades enfrentadas diariamente y haciendo con que sus enseñanzas se hicieran y almas fueran ganadas para el reino y para Cristo. "No hay escrito de jesuita que no sea radicalmente político... dejar de intervenir en las formas de la vida social del hombre a fin

de prepararlo para convertirse, por la buena elección de su libre albedrío, coautor de la providencia" (Pécora In Vieira, 2002, p. VIII).

Vieira relata con detalles la ocupación holandesa en las tierras brasileñas y la lucha del pueblo y clero por el dominio de la misma, estando los padres armados para defenderse y para ofender al enemigo, si es necesario. En el caso de los sacerdotes jesuitas, que ahora luchaban con los indios para agregarlos, ora con invasores de las tierras brasileñas, y más tarde con bandeirantes que querían capturar a los indios en las aldeas jesuítas.

En la carta escrita por Vieira al Colegio de Río de Janeiro, menciona los peligros que había sobre los jesuitas, relata las constantes fortificaciones del colegio y de las aldeas, hace notorio otros peligros que estaban sujetos en cuanto a tribus de los caníbales (antropofágicos).

> "Cuatro de nuestros hermanos en la aldea de San Bernabé, se sirvió a Dios de librarlos de un evidente peligro... descendiendo del sertón gran multitud de Goitacazes, gente feroz y bárbara que, sosteniéndose de carne humana, sin perdonar a su propia sangre , los hijos, vinieron a tener nuestra aldea, que estaba despoblada a causa de los rebates, y sin resistencia alguna ni defensa... no dejaron temer a los sacerdotes y con esperanza en el Señor salieron al encuentro a estos bárbaros, nos invitar y recibir con mucha fiesta, ellos, viendo el sonido de guerra, se tornaron tan blandos que, de crueles enemigos, quedaron amorosos y agradecidos. En varias ocasiones fueron al mar a pescar y matorrales cazar, y después, dieron a los sacerdotes con mucho amor, algunos ya se quedaron en la aldea y trataron de vivir como cristianos" (Vieira, 2002: 177).

Eran notorios los peligros diversos que encontraban esos sacerdotes jesuitas que constantemente, con fe y arraigados en su misión no dejaban de cumplirlos, pagando un precio alto a veces, pero teniendo el sentimiento de misión cumplida, y con ello, conforme a la citación arriba citada, almas fueron ganadas por el reino de Cristo y por lo tanto somete la corona portuguesa. "Nuestros padres que residían en la aldea y dos venidos de Río de Janeiro no faltaron ni la guerra, ni la guerra, ni la guerra, ni la guerra, ni la guerra, ni la guerra, a los soldados antes de ella" y completa informando el fallecimiento de un hermano Antônio Frois, de 26 años y que pertenecía a 8 años a la Compañía, de muerte repentina.

En la misión del Mares Verdes, Vieira describe a los indios Paranaubis, que conocidos como mares verdes vivían aislados y con gran distancia de difícil acceso "se interpuso la misión varias veces, no faltaron para impedir grandes dificultades..., a favor de Dios, que quería la salvación de aquellas pobres almas, todas, y algunas casi milagrosamente, se vencer (Vieira, 2002: 183).

Al escribir del Colegio de Pernambuco, Vieira menciona a algunos de la Compañía que había fallecido y relata el intento de los enemigos en alcanzar la amistad de los indios, y completa que:

> "Dios nos hizo particularmente que todos los indios de nuestra doctrina fuese fidelísimos, y relata los refuerzos enviados por el sacerdote rector para combatir a los enemigos invitando a indios para auxiliar en la batalla, y llegaron con cuatrocientos flecos. Como nuestras flechas ir guiadas por la razón, siempre acertaron más e hicieron gran estrago en los enemigos" (Vieira, 2002: 192).

En numerosos ejemplos y relatos del padre jesuíta Antônio Vieira encontramos el pesar, las luchas y las victorias que la Compañía de Jesús conseguía en Brasil y la importancia de la continuidad de esos trabajos para que se efectuara cada vez más el dominio y la propagación de la fe entre los gentiles, identificamos innumerables fragmentos donde se pregaba la fe cristiana y al mismo tiempo se concreta con el Santo Bautismo. La lucha era constante y diaria, pero tomada en serio por los que componían la Compañía de Jesús, sacerdotes, ministros de Cristo para la redención y la conservación del mundo.

Comprendemos, a partir de los fragmentos analizados que el Bautismo era la efectivación o concreción de esa propagación de la fe y podemos identificar esa afirmación también en los textos de Neves, "los jesuitas se preocupaban en contar especialmente a los indígenas ya convertidos o aquellos que podrían serlo en breve y que la conversión dada por la "aceptación" del bautismo que justamente nombra a las personas" (Neves, 1978: 47).

Toda la comprensión y notificación que tenemos acerca de las actuaciones jesuíticas se refieren a los documentos escritos por los sacerdotes que regularmente así lo hacen, dando sentido y significado a su actuación y al mismo tiempo dejando registrado ese legado de conducta y lucha por la causa de Cristo, Santa Iglesia que era la representación más grande de la voluntad y la vida de Cristo. Además de todo el trabajo epistolar que los jesuitas tenían que ser desarrollados, ellos añadían con la responsabilidad de cumplir el reglamento de las escrituras de las cartas contenidas en las constituciones que establecían dos tipos de cartas, una semanalmente dirigida al inmediato superior y periódicamente, cada miembro debería escribir relatos de sus actividades pastorales. Estas cartas deberían ser escritas cada cuatro meses y las copias se harían para el superior inmediato en el orden y para el Generalato en Roma (Eisenberg, 2000: 51-52).

Estas cartas tenían objetivos amplios que no se referían sólo a relatos de los hechos, sino a los efectos, de sus misiones y que acababan siendo como una reflexión sobre el propio trabajo desarrollado por los jesuitas. En las cartas "los jesuitas se quejaban de las dificultades creadas por cristianos y nativos y describían los éxitos y fracasos de sus actividades misioneras, particularmente en lo que se refiere a la conversión, al bautismo y al matrimonio de los salvajes", según Eisenberg (2000: 53). La mayoría de las cartas contenían descripciones de las actividades de cada misionero, su estado de salud, disposición de espíritu, y súplicas, para que los hermanos rezara por el éxito y el bienestar de las misiones. Es importante resaltar que cada carta era escrita de acuerdo con el púbico a la que sería destinada, haciendo que la escritura fuera apropiada tanto a nobles, superiores, y religiosos laicos en un público más amplio.

La retórica utilizada en su redacción era similar a la de la literatura de relatos de viajeros del inicio de la Edad Moderna. Los autores usaban la autoridad del testimonio ocular para reforzar la veracidad y la legitimidad histórica de sus narrativas. Las descripciones de la cultura indígena que integran aquellas cartas de los jesuitas no eran sólo relatos de curiosos espantados con las novedades del Nuevo Mundo; que es el principal instrumento de justificación de sus prácticas misioneras (Eisenberg, 2000: 57).

Con estas consideraciones enumeradas por Eisenberg, creemos que la importancia dada a las cartas era indiscutible, por ser el medio posible de comunicación, aunque tardía, entre los miembros del mayor orden expreso de la Iglesia en la época, buscando la comunicación, consuelo de los hermanos que la se integraba. Otro factor preponderante en esas colocaciones, nos remite a los relatos de la cultura indígena, que no objetivaban demostrar el espanto y la diversidad de las costumbres ajenas, sino la importancia que consistía en la actuación jesuítica, justificando sus prácticas misioneras, buscando demostrar cuánto la práctica jesuítica estaba enganchada al contexto de contrarreforma y era el cimiento de la Iglesia en el Nuevo Mundo.

## 1.1. Las tendencias y proyecciones tecnológicas de la Enseñanza Contemporánea

Los constantes cambios que ocurren en el mundo tecnológico permiten y requieren una constante actuación, ampliación y adecuación del individuo a esa cambiante y progresiva forma de pensar, actuar, y trabajar en un mundo globalizado, donde se comparte información en tiempo real, se desarrollan programas, software, siempre en busca de perfeccionamiento a esa generación, impaciente y momentánea. Cuando pensamos en el ámbito educativo no es diferente, pues el mismo no puede quedarse ajeno a ese proceso formativo, desactualizadas a las herramientas de trabajo necesarias, desde el más íntimo conocimiento de utilización de esas herramientas. En todo este proceso cambiante, la educación se ha vuelto ajena a la interactividad, e innovación y se vuelve cada vez más atractiva a los alumnos que también aprenden con las TIC, como afirma Moran (2012: 32):

El niño también es educado por los medios, principalmente por la televisión. Aprende a informarse, a conocer - los demás, el mundo, a sí mismo - a sentir, a fantasiar, a relajarse, viendo, oyendo, tocando a las personas en la pantalla, que le muestran cómo vivir, ser feliz e infeliz, amar y odiar. La relación con los medios electrónicos es placentera - nadie obliga - es hecha por medio de la seducción, de la emoción, de la explotación sensorial, de la narrativa - aprendemos viendo las historias de los demás y las historias que los demás nos cuentan.

Para que ese ambiente se vuelva placentero es esencial que haya cambios en la práctica educativa. Frente a esa constante demanda, Lévy (2003: 159), sintetiza la importancia de efectuar importantes reformas en la enseñanza.

En primer lugar, la aclimatación de los dispositivos y del espíritu del EAD (enseñanza abierta y a distancia) al cotidiano y al día a día de la educación. La EAD explora ciertas técnicas de enseñanza a distancia, incluyendo las hipermedias, las redes de comunicación interactivas y todas las tecnologías intelectuales de la Cibercultura. Pero lo esencial se encuentra en un nuevo estilo de pedagogía, que favorece al mismo tiempo los aprendizajes personalizados y el aprendizaje colectivo en red. En este contexto, el profesor es incentivado a convertirse en un animador de la inteligencia colectiva de sus grupos de alumnos en lugar de un proveedor directo de conocimientos. La segunda reforma se refiere al reconocimiento de las experiencias adquiridas. Si las personas aprenden con sus actividades sociales y profesionales, si la escuela y la universidad pierden progresivamente el monopolio de la creación y transmisión del conocimiento, los sistemas públicos de educación pueden al menos tomar para sí la nueva misión de orientar los recorridos individuales en el saber y de contribuir al reconocimiento de los conjuntos de saberes pertenecientes a las personas, incluidos los saberes no académicos.

Lo que constatamos es el frecuente intento de adecuación del sistema a los nuevos modelos de tecnología y de estudios que se desarrolla en el mundo actual orientado a la interactividad y atado a esa Cibercultura, a ese mundo tecnológico. En este sentido, la propuesta del Máster profesional es traer ese objeto educativo mejorando la práctica formativa en contribución al sistema de educación, donde desarrollamos tal objeto con fines tecnológicos de uso y puesta a disposición a los sistemas de enseñanza, con el objetivo de auxiliar la enseñanza-aprendizaje de determinado contenido se refiere a factores teóricos y fijos, pero buscando una interactividad con la imagen, la representación, el arte de unir diferentes aportes para auxiliar en esa enseñanza-aprendizaje.

Vivimos ambientes en los que los “nacidos en la era digital” dominan y manejan los más avanzados aportes tecnológicos de últimas generaciones de desarrollo y que a menudo los hacen más ágiles y hábiles en ese mundo cibernético. La gran cuestión es: ¿Dónde queda la educación en una modalidad tan arcaica y superada frente a esa tecnología tan atractiva y de fácil acceso. Según Palfrey (2011: 306), hay una cultura global en formación que unen a personas y generaciones en diversos rincones del mundo teniendo por bases maneras de interactuar en las redes sociales y el espacio cibernético. Ha visto las constantes y abrumadoras consecuencias positivas de esta interacción mundial por el proceso de globalización que tiende a intensificar sus aparatos y unificar los medios tecnológicos propiciando una aproximación más real en tiempo y espacio. ¿Cómo trataremos en el ámbito escolar con diversos niños y adolescentes, y por qué no extender el grupo de edad juvenil y adultas, en las universidades, si no tenemos un sistema, un medio, metodologías que permiten esa interacción, esa modernización y acompañamiento tecnológico propicio para la enseñanza-aprendizaje. La tendencia, es que la enseñanza pase por esa modernización, reestructuración o continuará cada día menos atractiva, y desinterés frente a un mundo tan amplio y lleno de novedades que es ofrecido diariamente por la cibercultura.

Comprendemos la emergencia de esta modernización y acercamiento uniendo a personas en actividades por todo el mundo y al mismo tiempo comprendemos y reconocemos que se ha creado una división entre aquellos con acceso y las habilidades y competencias para participar de la cultura digital y aquellos sin acceso. Esto también se verifica de forma contundente en el ámbito escolar, que no es unificado y mucho menos homogéneo, pues, a pesar de estar insertos en algunas unidades escolares, presenciamos un amplio porcentaje de instituciones escolares que no dispone de materiales mínimos, necesarios para la utilización del mismo, incluso. La demanda, por lo tanto, rompe los criterios de creación o utilización de los OA, en ámbito escolar, resaltando la necesidad de suministros básicos para la utilización de las mismas, que desafortunadamente prevalece en la gran mayoría de esas instituciones. A pesar de haber un esfuerzo considerable por los medios de educación y producción de los objetos de aprendizaje, hay esa inercia, en lo que se refiere a la adecuación de las bases al medio tecnológico.

En el contexto de la educación y los medios para que haya estas tecnologías educativas, presente el objeto de Aprendizaje desarrollado a partir de la investigación realizada y descrita en la disertación, que se desarrolla en una actividad a partir del eXeLearning, un programa libre y abierto para crear contenidos educativos de una manera sencilla, con interactividad entre la imagética de los personajes abordados durante el desarrollo del texto, y atreviendo de forma dinámica el aprendizaje diferenciado de ese contenido.

El objetivo de aprendizaje se dirige a un público de 7º y 8º año de la enseñanza fundamental, con rango de edad entre 11 y 12 años, que atiende la propuesta curricular desarrollada a partir de ese trabajo, teniendo como principal objetivo auxiliar al profesor, y los alumnos, con materiales básicos para elucidación de la contrarreforma en Brasil, con énfasis en la actuación jesuítica. Para ello, hizo necesario que hubiera un breve histórico de la Reforma Protestante ocurrida en 1517 y el abordaje de sus principales personajes, dando sentido y contexto a contrarreforma en la actividad. Con eso dividimos el objeto en tópicos, siendo así distribuidos: Bienvenida, trayendo las orientaciones sobre las actividades para los profesores y alumnos que hagan uso de la misma; en el tema I, traemos un breve histórico de la Reforma Protestante, presentando sus principales personajes y actividad de múltiple elección apuntando al principal líder de la Reforma Protestante, Martín Lutero. En las consideraciones de ese inicio demostramos la figura de los demás nombres importantes que formaron parte de la Reforma Protestante como: Juan Calvino, Enrique VIII, Jan Huss, Ulrico Zwinglio, John Wycliffe, sin grandes profundidades, apenas como soportes para iniciar la contrarreforma.

En el tópico II, traemos la contrarreforma que toma mayor parte de las actividades propuestas, ya que constituye nuestro campo de mayor investigación desarrollada. En la introducción traemos una breve definición sobre la contrarreforma y la imagen del Concilio de Trento, que es reforzada en la segunda actividad de lectura y reconocimiento de las imágenes, que trae tanto el Concilio de Trento como la imagen del Papa Pablo III, que inició tal concilio. En seguida presentamos un breve histórico biográfico

de Ignacio de Loyola, principal fundador de la Compañía de Jesús, así como presentamos su proceso de conversión y la elaboración de los Ejercicios Espirituales, que se convierte posteriormente en la base para todos los ingresos en la Compañía de Jesús. En la próxima actividad traemos un breve histórico de la Compañía de Jesús, actos de su creación y el símbolo de la misma. En el caso de Jesús, a pesar de abordar en el trabajo precisamente el padre jesuíta Antônio Vieira, que fue nuestro aporte documental, como sus cartas y sermones, presentamos a los principales sacerdotes jesuitas que se destacaron en la actuación brasilera, como: Padre Manuel da Nóbrega, Padre José de Anchieta y el propio Antônio Vieira.

En el último y III tópico, en el Brasil, abordamos la actuación de esos jesuitas en Brasil hasta su expulsión por el Marqués de Pombal (Sebastião José de Carvalho y Melo), trayendo la imagen del mismo para ilustrar el contexto. En la próxima actividad, presentamos de forma más detallada el Padre jesuíta Antônio Vieira, su breve biografía y su imagen, siendo luego abordada la acción jesuítica en Brasil como precursora en la contrarreforma, tanto en la evangelización y en la educación que pasa a ser monopolio hasta su expulsión en 1759. cómo usamos como las contribuciones Documentas Vieira de textos, proporcionan a la página con los gráficos padre Antonio Vieira copiados de la misma original, disponible por la Biblioteca Nacional de Portugal, en el que puedan profundizar sus conocimientos y comprobar la veracidad de las cartas como documentos, sin contar, la experiencia de visualizar un documento escrito en un contexto y periodización tan diversa la suya.

Para terminar la actividad, traemos más allá de las actividades de lectura, múltiple elección y reconocimiento de imágenes de los principales personajes de ese escenario trabajado, pruebas de múltiples opciones creadas por las universidades en cuanto a la temática abordada en el objeto de aprendizaje, siendo la primera de la FUVEST, abordando un análisis documental del Padre Antônio Vieira; la segunda, de Cesgranrio, abordando el papel de la actuación jesuítica en Brasil, y por fin la tercera de la UFPE, reconociendo la importancia de la actuación jesuítica en el proceso de colonización de Brasil.

## 2. Consideraciones finales

Con los resultados de las investigaciones, comprendemos que la misión jesuítica deja huellas profundas en el proceso de contrarreforma, realizando un proceso civilizador y misionero, teniendo, por lo tanto, un papel importante en la colonización brasileña. Por lo tanto, es imposible pensar en la formación y la colonización de Brasil, sin esta acción directa importante jesuita que se perpetúa durante un largo período en la América portuguesa. En el ámbito educativo, tanto importante como el desarrollo de la investigación en el ámbito histórico, es la transmisión de ese aprendizaje en el ámbito educativo, frente a los constantes cambios y exigencias de los aportes tecnológicos para la enseñanza-aprendizaje, y por eso desarrollamos el objeto de aprendizaje para aproximar ese alumnado al mundo cibernético.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS


Agnolin, A. *Jesuítas e Selvagens*: A negociação da fé no encontro catequético-ritual americano-tupi (séc. XVI-XVII). São Paulo: Humanitas Editorial, 2007.

*O apetite da antropologia, o sabor antropofágico do saber antropológico*: alteridade e identidade no caso Tupinambá. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2005.

*Atuação missionária jesuítica na América portuguesa*: a peculiar via renascentista, sacramental e tridentina à salvação no (s) Novo (s) Mundo (s). *Tempo* [online]. 2011, vol.18, n.32, p.19-48. ISSN 1413-7704. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141377042012000100002&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 20 jan. 2017.

Bosi, A. *Dialética da Colonização*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992. En: Bosi, Alfredo (Comp). *Essencial Padre Antônio Vieira, 1608-1697*. São Paulo: Penguin Classics Companhia das Letras, 2011.

Certeau, M. de. El espacio del deseo. Arte y Espiritualidad Jesuitas: Principio y fundamento. *Revista Libro.* México: Artes de México e Intermex S.A., n. 70, 2004.

Eisenberg, J. *As missões jesuíticas e o pensamento político moderno: encontros culturais, aventuras teóricas*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2000.

Hansen, J.A. *A Civilização pela Palavra*. En: Lopes, E.T; Faria Filho, L.M.; Veiga, C.G. *500 Anos de Educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

*Ratio studiorum e política católica ibérica no século XVII*. En: Vidal, D.G.; Hilsdorf, M.L.S. (Orgs.). *Tópicas em história da educação*. São Paulo: Edusp, 2001.

Hernandes, P.R. *Meraviglia o Teatro de José de Anchieta*. 2006. f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas – Unicamp.

Lévy, P. *Cibercultura*. Rio de Janeiro: Editora 34, 2003.

Longmire, W.A. *Primer On Learning Objects*. Virginia/USA: American Society for Training & Development, 2001.

Moran, J.M.; Massetto, M.T.; Behrens, M.A. *Novas tecnologias e mediações pedagógicas.* Campinas: Papirus, 2012.

Neves, L.F.B. *O Combate dos Soldados de Cristo na Terra dos Papagaios: colonialismo e repressão cultural.* Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1978.

O'Malley, J.W. *Os primeiros jesuítas*. Tradução: Domingos Armando Donida. São Leopoldo/RS: Editora Unisinos, 2004.

Palfrey, J.U.G. *Nascidos na era digital: entendendo a primeira geração de nativos digitais*. Tradução: Magda França Lopes. Porto Alegre: Grupo A, 2011.

Vieira, A. *Escritos históricos e políticos.* 2. ed., São Paulo: Martins Fontes, 2002.

2

# O SOFTWARE EXELEARNING COMO FERRAMENTA PARA O ENSINO SOBRE A REPRESENTAÇÃO DOS INDÍGENAS BRASILEIROS DO SÉCULO XVI

## *EXELEARNING SOFTWARE AS A TOOL FOR TEACHING ABOUT THE REPRESENTATION OF BRAZILIAN NATIVES OF THE 16TH CENTURY*

**Daniel Aroni Alves (primeiro autor)**

Aluno do Programa de Pós-graduação em História Ibérica
da Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG). Alfenas, Brasil

danielcomunicador@gmail.com

**Aparecida Maria Nunes (professora-orientadora)**

Docente do Programa de Pós-graduação em História Ibérica
da Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG). Alfenas, Brasil.

cydamaria@gmail.com

**Agradecimentos:** ao apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa de Minas Gerais (FAPEMIG) e do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais (IFSULDEMINAS).

**RESUMO:**
Nas escolas de Ensino Médio do estado brasileiro de Minas Gerais, a leitura e a análise dos relatos dos viajantes europeus que estiveram no Brasil no século XVI fazem parte do Conteúdo Básico Comum (CBC) de História, documento do governo que rege o ensino no estado. No entanto, mesmo na atual sociedade do conhecimento, ainda é um desafio para muitos professores de Minas Gerais oferecerem opções de aprendizagem via tecnologias da informação e comunicação (TICs). Fruto de uma dissertação em andamento junto ao Mestrado Profissional em História Ibérica da UNIFAL-MG, este trabalho tem como objetivo mostrar como se deu a representação dos indígenas brasileiros nesses relatos de viajantes. Para tanto, em uma direção, faremos uso, como fonte histórica, da obra *Tratado descritivo do Brasil em 1587*, de Gabriel Soares de Sousa (década de 1540-1591). Obra na qual o português, que se tornou colono e senhor de

engenho na Bahia entre os anos de 1569 e 1591, escreveu à corte de Filipe II de Espanha (I de Portugal) sobre as riquezas, a fauna, a flora e as populações indígenas da costa brasileira. Em outra direção, para apresentar o conteúdo e propiciar o desenvolvimento de atividades interativas com os alunos, faremos uso do software *eXeLearning,* ferramenta gratuita e fácil de ser utilizada, que permite a criação de páginas da web por meio da inserção de textos, imagens, vídeos e exercícios interativos.
**Palavras-chave: *Tratado descritivo do Brasil em 1587*; Indígenas do Brasil colonial; Software *eXeLearning*; Ensino de História.**

**ABSTRACT:**
In the secondary schools of the Brazilian state of Minas Gerais, the reading and analysis of the reports of European travelers who were in Brazil in the 16th century are part of the Common Basic Content (CBC) of History, a government document governing education in the state. However, even in the current knowledge society, it is still a challenge for many teachers in Minas Gerais to offer learning options through information and communication technologies (ICTs). The result of a dissertation in progress with the Professional Master's Degree in Iberian History of UNIFAL-MG, this paper aims to show how Brazilian natives were represented in these travelers' reports. To that end, in one direction, we will make use, as a historical source, of the work *Descriptive Treaty of Brazil in 1587*, by Gabriel Soares de Sousa (decade 1540-1591). A work in which the Portuguese, who became a colonist and master of engenho in Bahia between the years 1569 and 1591, wrote to the court of Philip II of Spain (I of Portugal) on the riches, animals, plants and indigenous populations of the Brazilian coast. In another direction, in order to present the content and facilitate the development of interactive activities with students, we will use eXeLearning software, a free and easy to use tool that allows the creation of web pages by inserting texts, images, videos and interactive exercises.
**Key words: "Descriptive Treaty of Brazil in 1587"; Indians of colonial Brazil; eXeLearning software; History teaching.**

## 1. Introdução

No século XVI, como registro das aventuras dos viajantes portugueses por "mares nunca de antes navegados", ganham espaço as chamadas "narrativas de viagem", sendo o *Tratado descritivo do Brasil em 1587*, de Gabriel Soares de Sousa (década de 1540-1591), um de seus expoentes. No livro, tem-se a história de parte do primeiro século de fundação do Brasil contada a partir do "olhar" de um viajante, colono e conquistador. No ano de 1569, o português Gabriel Soares de Sousa se dirigia para Moçambique (África) quando a nau em que se encontrava teria errado o caminho, aportando na Bahia. E, por lá, Soares de Sousa acabou se estabelecendo: na região de Salvador, se tornou senhor de engenho, de terrenos e casas, além de proprietário de escravos e gado. Chegou a ser vereador da câmara da cidade (Fernandes, 2013: 21-22).

Entre os anos de 1584 e 1587, no período de união das coroas portuguesa e espanhola, Gabriel esteve na Espanha com o intuito de pedir ao Rei Filipe II (I de Portugal) "concessões régias", as chamadas "mercês", para a exploração de possíveis riquezas minerais do Rio São Francisco, no Brasil. Foi durante este período na Europa que Gabriel teria escrito, com base em suas memórias e anotações, o seu "Roteiro geral com largas informações de toda a costa do Brasil" e o "Memorial e declaração das grandezas da Bahia de Todos os Santos, de sua fertilidade e das notáveis partes que tem" (em 1851, o historiador brasileiro Francisco Adolfo de Varnhagen foi quem conferiu às obras a autoria de Gabriel Soares de Sousa, agrupando e publicando-as, pela primeira vez, sob o título de *Tratado descritivo do Brasil em 1587*). Além de fornecer informações estratégicas sobre a colônia ao rei, o *Tratado descritivo* de Gabriel Soares de Sousa serviu como espaço para a exaltação e mitificação de "heróis" colonizadores e seus "grandes feitos" e para a descrição das riquezas, da fauna, flora e das populações indígenas de toda a costa brasileira. A oferta das obras ao Rei Filipe surtiu o efeito esperado. Gabriel mostrou conhecimento sobre a colônia e, em 1590, conquistou várias concessões, entre elas, a que motivou sua ida à Espanha: "Capitão-mor e Governador da conquista e descobrimento do Rio São Francisco" (Fernandes, 2013: 22-23).

No *Tratado descritivo do Brasil em 1587*, os "heróis" de Gabriel Soares de Sousa são os colonizadores do "Novo Mundo", os donatários das capitanias e os primeiros governadores-gerais do país. Para o autor, os "heróis" colonizadores do Brasil eram aqueles que montavam navios e seguiam para o "Novo Mundo", desbravando o território brasileiro, mandando povoar e lutando contra todo tipo de intempéries e ameaças, entre elas, o ataque de corsários franceses e de seres "maravilhosos", como índios canibais, cobras gigantes e os Upupiaras (homens marinhos que viviam em rios de água doce da Bahia). Eram responsáveis por "grandes feitos": construíam engenhos de açúcar, exploravam o pau-brasil, davam ordens para fortificar as capitanias e, além de fornecerem segurança às famílias que aqui vieram morar, também conseguiam alimentos e munições. Foram os principiadores de tudo na colônia, aqueles que "sacrificavam a própria pele" e, em alguns casos, a integridade da própria família, em prol do coletivo e do desenvolvimento econômico da capitania e das coroas ibéricas. Eram comandantes e tomadores de decisões, nobres e valentes assistentes dos reis, que faziam jus às mercês e títulos reais que recebiam, investindo tempo e recursos em terras brasílicas (Sousa, 2013 [1587]).

Por outro lado, os indígenas brasileiros são os vilões da obra, vistos por Gabriel Soares de Sousa como inimigos da colonização e dos interesses dos colonizadores. Ao longo da leitura do livro, é comum notar a representação dos indígenas como "brutos", "selvagens", "bárbaros", "pragas" e "alarves", causadores de muitas guerras, danos e destruição aos engenhos e fazendas das capitanias. Algumas etnias brasileiras também são caracterizadas como "traidoras", devido à aliança com os franceses, e outras como assassinas e "canibais", uma ameça à segurança e ao desenvolvimento do desejado império. Os poucos elogios tecidos aos nativos do país são para fazer referências aos grupos indígenas que se mostram mais "domésticos", "quietos", "fiéis e verdadeiros aos portugueses", "pouco belicosos e fácil de contentar", características vistas como positivas para os intuitos da conquista e colonização (Sousa, 2013 [1587]).

Para a compreensão do "olhar" de Gabriel Soares de Sousa sobre os nativos brasileiros, são pertinentes as ideias de Jacques Le Goff. O autor salienta que, nesta relação com os índios no período da colonização da América, os conquistadores "transpuseram as suas ideias de europeus e de protestantes às estruturas simbólicas das imagens dos índios". Os europeus acreditam que os índios foram rejeitados por Deus e, desta forma, "estendem aos índios um espelho, no qual se olham a si próprios" (Le Goff, 1990: 71).

Nas escolas de Ensino Médio do estado brasileiro de Minas Gerais, a leitura e a análise dos relatos dos cronistas e viajantes do século XVI fazem parte do Conteúdo Básico Comum (CBC) de História, documento oficial do governo que fornece diretrizes curriculares para a educação no estado. Tais diretrizes apontam que os estudantes precisam entrar em contato com os mitos e as visões dos europeus sobre o "Novo Mundo", no sentido de identificarem como se deram esse "encontro das diferenças e a construção da imagem do Outro". As temáticas da expansão marítima e da colonização portuguesa, além da diversidade de etnias indígenas no Brasil colonial, também constam no CBC de História dos últimos anos do ensino fundamental (Minas Gerais, s.d.).

Nessa mesma direção, a lei federal Nº 11.645/08 institui a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura afro-brasileira e indígena nas escolas brasileiras públicas e privadas de ensino fundamental e de ensino médio. O parágrafo primeiro da lei destaca o seguinte:

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil (Brasil, 2008).

Entretanto, mesmo na atual sociedade do conhecimento, ainda é um desafio para muitos professores de Minas Gerais oferecerem opções de ensino e aprendizagem via tecnologias da informação e comunicação (TICs), mais condizentes com as expectativas dos chamados "nativos digitais". A realidade de muitas escolas públicas mineiras também esbarra na falta de investimentos em tecnologias educacionais e em capacitação de professores para o manuseio das TICs. Gratuito e de fácil manuseio, o software *eXeLearning* foi escolhido para ser apresentado neste artigo como uma alternativa eficaz para a construção de um objeto de aprendizagem através da disponibilização de conteúdos curriculares e do desenvolvimento de atividades interativas com os alunos. A ferramenta permite a criação de páginas da web por meio da inserção de textos, imagens, vídeos e exercícios.

Preconizando as ideias e ideais do construtivismo na educação, este trabalho tem como objetivos mostrar como a representação dos indígenas brasileiros por Gabriel Soares de Sousa em seu *Tratado descritivo do Brasil em 1587* pode contribuir para o

ensino e aprendizagem de história nas escolas estaduais mineiras de ensino fundamental e médio e como o software *eXeLearning* pode ser uma ferramenta tecnológica eficiente na produção de um objeto de aprendizagem que disponibilize de maneira atrativa, interativa, reflexiva e construtivista essa temática para as crianças e adolescentes. Para tanto, a seguir, serão abordados o processo de ensino e aprendizagem e sua relação com o objeto de aprendizagem.

## 2. O construtivismo e o software exelearning no desenvolvimento de um objeto de aprendizagem

Em sala de aula, a perspectiva construtivista considera que o conhecimento é construído e que o ensino, a aprendizagem, os educadores e os educandos fazem parte desse processo de construção do conhecimento. Teresa Mauri acredita que o professor precisa enxergar seus alunos como sujeitos ativos e não apenas como "receptores passivos de reforços" ou "processadores de informação", tendo em vista que o pensamento desses estudantes é "muito mais complexo do que o pensamento lógico" (Mauri, 2009: 81, 83, 86).

Mauri explica que todo educando traz consigo "esquemas de conhecimento", que são os conhecimentos que ele já possui, aprendeu e se apropriou; são os conhecimentos prévios vivenciados. A autora salienta que o professor deve levar em consideração esses esquemas de conhecimento do aluno porque "deles dependem as relações que é possível estabelecer para atribuir significado à nova informação proposta". Nesse sentido, o professor tem o papel preponderante de ensinar seus alunos a "aprender a aprender". O docente deixa de ser apenas um "especialista" e um "informador" para tornar-se um educador, "um participante ativo do processo de construção de conhecimento" (Mauri, 2009: 82-97).

Javier Onrubia contribui para essa reflexão ao mencionar que o professor precisa identificar as dificuldades do aluno e lhe oferecer uma "ajuda ajustada", para que ele tenha um "desenvolvimento real", uma "aprendizagem significativa". O professor necessita compreender que o exercício da docência requer flexibilidade, pois os alunos possuem como característica serem diversos, não aprendem da mesma maneira e nem no mesmo tempo. Essa ajuda ajustada, portanto, tem que ser na medida certa e no nível do aluno, considerando seus "esquemas de conhecimento", mas, ao mesmo tempo, indicando "desafios que o levem a questionar esses significados e sentidos". Simultaneamente, segundo o autor, os professores devem fornecer todo tipo de apoio e suporte, tanto intelectuais quanto emocionais, para "que os alunos superem essas exigências e desafios", conferindo a eles autonomia (Onrubia, 2009: 125).

Outro estudioso do construtivismo, Antoni Zabala aponta que, para se pensar a educação, é primordial refletir sobre todas as variáveis que a configuram, como o modelo de aula e o método avaliativo utilizados e suas "sequências didáticas" ou "sequências de atividades". Por exemplo, em uma "aula magistral", a sequência didática poderia

ser composta de “exposição, estudos sobre apontamentos ou manual, prova, qualificação” e, no método de “projetos de trabalho global”, a sequência conteria as seguintes atividades: “escolha do tema, planejamento, pesquisa e processamento da informação, índice, dossiê de síntese, avaliação” (Zabala, 1998: 18).

Zabala também explana sobre as “fontes do currículo”, que são referenciais que devem ser considerados para a análise e “intervenção pedagógica”, ou seja, para se estudar a implantação de mudanças nas práticas educativas. Estas fontes estão separadas em dois referenciais. O primeiro diz respeito ao “sentido e ao papel da educação”, abrangendo a “fonte sociológica ou sócio-antropológica” (que consiste em dizer qual a função social da educação ou do ensino) e a “fonte epistemológica” (o que eu vou ensinar; são os conteúdos e as matérias). O segundo referencial para a análise da prática está centrado na “concepção que se tem dos processos de ensino/aprendizagem”, englobando a “fonte didática” (que é o “como ensinar”) e a “fonte psicológica” (como o aluno aprende; “os estilos cognitivos, os ritmos de aprendizagem”) (Zabala, 1998: 21-22).

Zabala crê que toda intervenção pedagógica é ideológica, possuindo uma função social. Para se analisar as finalidades e objetivos das práticas educativas, deve-se avaliar os “conteúdos de aprendizagem”, definidos por ele como não apenas as “contribuições das disciplinas ou matérias tradicionais”, mas também como o “currículo oculto”, que são “todos aqueles [conteúdos] que possibilitem o desenvolvimento das capacidades motoras, afetivas, de relação interpessoal e de inserção social”. O autor divide esses conteúdos em três tipos: “conceituais” (que consistem em “o que se deve saber”), “procedimentais” (“o que se deve saber fazer”) e os “atitudinais” (“como se deve ser”). O autor cita ainda os “conteúdos factuais”, que contemplam os “fatos, acontecimentos, situações, dados e fenômenos concretos e singulares”. No caso da história, por exemplo, poderiam ser “as datas e os nomes de acontecimentos” (Zabala, 1998: 30,31,41).

Para Freitas Junior, com as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), a educação foi influenciada e as pessoas começaram a entrar em contato com uma nova forma de aprender. Neste contexto, o professor tem que estar receptivo às mudanças: “[...] precisa ser capaz de recriar e planejar suas aulas mediadas pelas tecnologias, promovendo uma aprendizagem mais significativa, colaborativa e interativa. É preciso envolver os alunos e utilizar-se de diferentes recursos educacionais para melhorar o ensino-aprendizagem” (Freitas Junior, 2013: 764).

Um dos objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais da Educação Básica - Decreto Nº 8.752, de 9 de maio de 2016 (inicialmente implantada no Brasil em 2009 pelo Decreto Nº 6.755, de 29 de janeiro), é o de “promover a atualização teórico-metodológica nos processos de formação dos profissionais da educação básica, inclusive no que se refere ao uso das tecnologias de comunicação e informação nos processos educativos”. Segundo Braga (2014), a inserção deste objetivo na lei brasileira mostra uma clara preocupação do Governo sobre o uso das Tecnologias de

Informação e Comunicação (TICs) na educação e na formação dos docentes do país. Contudo, devido à grande demanda, a autora admite que a incorporação das TICs às práticas educacionais é um desafio para o Brasil e demais países da América Latina.

Um começo, segundo a autora, seria o conhecimento e utilização dos diferentes tipos de objetos de aprendizagem, especialmente por parte de professores, estudantes de licenciaturas e pesquisadores. Na visão da pesquisadora, "quando bem utilizados, os OAs podem ser grandes aliados do processo educativo. É necessário, para isso, que o professor tenha clareza dos objetivos que deseja alcançar" (Braga, 2014: 20):

Se nossa concepção for possibilitar o aprendizado do aluno por meio de situações problemas, de forma a colocar em jogo o conhecimento que já possui, ao buscar novas informações e desempenhar, consequentemente, papel ativo, pensaremos em OAs que, de alguma maneira, promovam a reflexão do aluno, por meio de desafios e problemas a resolver (Braga, 2014: 32).

Um objeto de aprendizagem é "qualquer recurso digital que possa ser reutilizado para apoiar a aprendizagem" (Wiley, 2000 apud Braga, 2014: 21). As imagens, os áudios, os vídeos, as animações, as aulas virtuais, as páginas na internet e os softwares são alguns dos recursos digitais que podem se tornar objetos de aprendizagem. Braga explica que "o objeto tende a complementar o ensino, mas para isso deve estar associado a uma estratégia pedagógica" (Braga, 2014: 29).

Entre as características pedagógicas dos Oas estão a autonomia, a cooperação, a cognição, a afetividade e a interatividade: "quanto mais o permite que o aluno se aproprie de informações, reflita e seja ativo em seu processo de aprendizagem, mais interativo ele é. […] Mas para estabelecer verdadeira interatividade, o aluno precisa se sentir participante da ação" (Braga, 2014: 29). Disponibilidade, acessibilidade, portabilidade, interoperabilidade, confiabilidade e reusabilidade são algumas das características técnicas. Braga reforça que "a aprendizagem mais eficaz é realizada em ambientes que combinam as representações do conhecimento em verbais (palavras impressas, palavras faladas) e não verbais (ilustrações, fotografias, vídeo e animação), utilizando a modalidade mista para as apresentações desse conhecimento (visuais e auditivas)" (Braga, 2014: 29-30).

Para a elaboração de um objeto de aprendizagem (OA) construtivista, com atividades interativas para os alunos e conteúdos reflexivos sobre a representação dos indígenas brasileiros por Gabriel Soares de Sousa na obra *Tratado descritivo do Brasil em 1587*, será utilizado neste trabalho o software *eXeLearning*. Desenvolvida pela Comissão de Educação Terciária do Governo da Nova Zelândia em parceria com a Universidade de Auckland, a ferramenta *eXeLearning* é gratuita e fácil de ser utilizada, permitindo a criação de páginas da web por meio da inserção de textos, imagens, vídeos e atividades. Na internet, os docentes que pretendem utilizar o editor também podem encontrar tutoriais e vídeos explicativos sobre o software. Uma das vantagens deste recurso é que, para acessar os conteúdos, o aluno não precisa estar conectado à internet.

Em consonância com a lei federal Nº 11.645/08, que obriga o ensino de História e Cultura afro-brasileira e indígena nas escolas brasileiras públicas e privadas de ensino fundamental e de ensino médio, o objeto de aprendizagem a ser desenvolvido através do *eXeLearning* tem como meta levar o educando a refletir um pouco sobre os impactos do imaginário dos viajantes europeus que aportaram no Brasil no século XVI na representação do "outro" indígena brasileiro, com destaque para o "olhar" de Gabriel Soares de Sousa lançado sobre as etnias do país. Esse objetivo configura a "fonte sócio-antropológica" deste trabalho, nos moldes do que propõe Antoni Zabala em sua obra. Por sua vez, tendo em vista o conceito de "fonte didática" de Zabala, vale destacar que, no software, serão inseridos trechos da obra, entrevistas em vídeo com especialistas e gravuras existentes em produções de outros cronistas do século XVI, como o francês André Thevet e o alemão Hans Staden. As páginas poderão ser produzidas enfocando os temas de cada capítulo da dissertação. Por sua vez, os exercícios interativos, como questões de escolha múltipla e de "verdadeiro e falso", servirão como desafiadores elementos de autoavaliação para os educandos.

No estado brasileiro de Minas Gerais, os conhecimentos, as habilidades e competências a serem adquiridos pelos alunos na educação básica (ensino fundamental e médio) das escolas públicas estão institucionalizados por meio do Conteúdo Básico Comum (CBC), documento emitido pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Os eixos temáticos, tópicos e habilidades do CBC de história contemplados pelo objeto de aprendizagem aqui apresentado, que compõem a "fonte epistemológica" deste trabalho (proposta por Zabala e explicada anteriormente), bem como as demais características desse OA, estão descritos no quadro 1 a seguir:

**Quadro 1.** Contextualização do Objeto de Aprendizagem (OA)

| **Caracterização do OA** |
|---|
| **Tipo de objeto de aprendizagem:**<br>Página web interativa criada por meio do software *eXeLearning*. |
| **Ementa em que o curso se encaixa:**<br>**Conteúdo Básico Comum (CBC) de História no Ensino Fundamental da 6ª à 9ª Série**<br>Fonte: http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/banco_objetos_crv/%7B8DCF0E86-80DC-4E81-B6A0-EC39E0A55C67%7D_proposta-curricular_historia_ef.pdf<br>**Eixo Temático I Tema 1: Histórias de Vida, Diversidade Populacional (Étnica, Cultural, Regional e Social) e Migrações Locais, Regionais e Intercontinentais**<br>**Subtema 1 – Diversidade populacional e migrações em Minas Gerais e no Brasil**<br>**Histórias de Vida, Diversidade Populacional e Migrações**<br>Tópico: 3. Os primeiros europeus: os portugueses do Reino<br>Habilidades:<br>3.1. Identificar e caracterizar a cultura europeia e portuguesa nos séculos XV e XVI.<br>3.2. Analisar o contexto e motivações para o início da colonização portuguesa no Brasil. |

Tópico: 5. Os povos indígenas: diversidade e migrações
Habilidades:
5.1. Analisar e compreender as especificidades e complexidades dos povos indígenas brasileiros à época de sua "descoberta" pelos europeus: origens, movimentos migratórios e diversidade lingüístico-cultural.

**Subtema 2 - Transformações econômicas, diversidade populacional e colonização portuguesa no Brasil**
Tópico: 7. Expansão econômica europeia e descobrimentos marítimos nos séculos XV e XVI
Habilidades:
7.1. Analisar o processo da expansão econômica e marítima europeia nos séculos XV e XVI.

Tópico: 8. O "sistema colonial" e a realidade efetiva da colonização: política metropolitana versus diversificação econômica e interesses locais
Habilidades:
8.1. Conceituar colonização.
8.2. Analisar as contradições inerentes ao funcionamento do "sistema colonial" como projeto metropolitano que foi constantemente frustrado pelas especificidades e diversidade da América Portuguesa.

Tópico: 9. A agromanufatura do açúcar e a escravidão
Habilidades:
9.1. Analisar e compreender o processo de implantação da agromanufatura do açúcar no Nordeste brasileiro em conexão com o tráfico de escravos e a fixação dos portugueses no território brasileiro.

### Conteúdo Básico Comum (CBC) de História - Ensino Médio do 1º ao 3º ano

Fonte: http://crv.educacao.mg.gov.br/SISTEMA_CRV/banco_objetos_crv/701D60243C4E4710994A35AA2261231D14112012143506_ReordenacaoCBCdeHistoria.pdf

### Eixo Temático I –A Formação do Mundo Burguês: Colonização, Revolução e Relações Étnico-Culturais

**Tema 2: O Encontro das Diferenças e a Construção da Imagem do Outro**
Tópico: O Novo Mundo nos relatos dos europeus: mitos e visões
Habilidades:
- Ler e analisar fontes: relatos dos cronistas dos impérios coloniais, descobridores, viajantes em geral, visando à construção de uma narrativa histórica.
- Ler e analisar fontes iconográficas europeias que evidenciem suas representações mentais sobre o Novo Mundo.

Tópico: "Tapuia" e Tupi
Habilidades:
- Pesquisar sobre os diferentes grupos indígenas, suas especificidades e localização no território brasileiro.
- Analisar e interpretar fontes sobre a estrutura social e de produção do povo Tupi e de outros povos indígenas.
- Interpretar mitos que expressem diferentes visões de mundo entre os povos indígenas do Brasil.
- Problematizar as construções do Tupi histórico e do "Tapuia" feroz.

**Conhecimento prévio do público-alvo:**

Noções básicas de informática.

**Fluência tecnológica:**

Os alunos poderão acessar a página com os conteúdos e os exercícios interativos de qualquer computador ou dispositivo móvel. Não há necessidade de conexão com a internet.

| Cenário de Uso do OA |
| --- |
| **Modalidade:**<br>Educação presencial. |
| **Descrição do cenário:**<br>A sugestão é que o educador utilize a página web interativa como complemento para as suas aulas, com o intuito de dinamizar as reflexões sobre os conteúdos propostos. |

À luz das ideias de Zabala sobre "fonte didática" e "sequência de atividades", para a sala de aula, a sugestão é a de que o objeto de aprendizagem seja utilizado dentro da seguinte estratégia didática. Primeiramente, o professor de história pode debater com seus alunos alguns conteúdos sobre a expansão marítima e a colonização realizadas por Portugal e Espanha no século XVI, falar sobre a diversidade de etnias indígenas no Brasil colonial e sobre os mitos e as visões dos europeus sobre os povos do "Novo Mundo". Neste momento, o docente pode trazer para a conversa a temática sobre os cronistas de viagem que passaram pelo Brasil, destacando alguns nomes, entre eles, o de Gabriel Soares de Sousa. Em seguida, principalmente para os estudantes do ensino médio (em consonância com as proposições do CBC), o educador pode sugerir a divisão da turma em grupos para a leitura e discussão do *Tratado descritivo do Brasil em 1587*. Para cada grupo, o docente pode separar um número equivalente de capítulos do livro, solicitando aos alunos que leiam em casa e dialoguem entre si, auxiliando-se uns aos outros na compreensão das leituras. Em uma outra ocasião, novamente em sala de aula, os grupos podem fazer a discussão sobre os capítulos lidos, juntamente com o professor e todo o restante da turma, aproveitando para ouvirem os colegas, fazerem suas considerações, intervenções e tirarem suas dúvidas. Encerrando a consequencia, através do uso do computador ou de qualquer outro dispositivo móvel, haveria o momento de interação com o objeto de aprendizagem, ocasião em que os alunos teriam a oportunidade de reforçarem os conhecimentos construídos e autoavaliarem seu aprendizado, respondendo as questões de escolha múltipla e de "verdadeiro e falso" presentes no OA. Após a sequência de atividades, professor e alunos podem fazer uma avaliação geral de tudo que foi realizado: o professor poderá levar questões para suscitar esse debate e cada aluno poderá dar o seu depoimento sobre o que aprendeu, frisando, por exemplo, o conhecimento mais interessante na visão de cada um deles.

Vale ressaltar que, assim como pressupõe a teoria do construtivismo, durante todas essas etapas e atividades, o professor precisa se atentar para a "fonte psicológica" dessas práticas (como sugere Zabala), auxiliando os educandos a relacionarem os conhecimentos prévios deles com o novo conteúdo, sempre observando o interesse e a motivação dos estudantes e oferecendo todo o tipo de "ajuda ajustada" necessária para facilitar o processo de aprendizagem. A "sequência de atividades" aqui sugerida não precisa ser imutável. De acordo com as suas realidades escolares, os docentes podem optar por adotar ou não alguma atividade ou mesmo trocar a ordem das mesmas, tendo em vista o melhor proveito por parte de seus alunos.

## 3. Considerações finais

Considerando as teorias do construtivismo e a "tipologia de conteúdos" tratada por Zabala, é possível concluir que o objeto de aprendizagem foco deste trabalho tem como "conteúdos conceituais" todos os eixos temáticos, temas e tópicos do Conteúdo Básico Comum (CBC) de história dos últimos anos do ensino fundamental e do ensino médio destacados no quadro 1 acima. Os "conteúdos procedimentais" são as habilidades mencionadas no mesmo CBC. Os "conteúdos factuais" consistem nas datas, lugares e agentes históricos envolvidos com os fatos estudados pelo objeto de aprendizagem. Por sua vez, os "conteúdos atitudinais" convidam os educandos a serem reflexivos sobre a manipulação da história e a construção de estereótipos sobre os indígenas brasileiros do século XVI, bem como a serem mais conscientes sobre a diversidade cultural do país e a história de formação do povo brasileiro.

Trabalhar com um objeto de aprendizagem que contenha recursos multimídia foi uma forma encontrada de contemplar a diversidade de alunos, pois há alunos que se interessam mais por imagens e vídeos do que por textos ou há aqueles que preferem ainda a junção desses recursos. Além disso, o próprio estudo da história indígena brasileira e da formação do povo brasileiro possibilita aos educandos um "olhar" de respeito e tolerância sobre os colegas e as diferenças étnicas dentro da própria sala de aula, gerando identificação naqueles que possuem raízes indígenas e evitando possíveis situações de *bullying*.

Tendo em vista a complexidade da educação, um objeto de aprendizagem não resolve todos os enfrentamentos vinculados ao ensino e à aprendizagem, mas propicia uma "ajuda ajustada" aos educandos no processo de construção de conhecimentos. Oferece, portanto, a solução de parte das dificuldades pedagógicas e metodológicas encontradas, deixando uma brecha para a sugestão de novos modelos baseados nas tecnologias de informação e comunicação, tão presentes na atual sociedade do conhecimento.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS


Braga, J.C. (Org.). (2014). *Objetos de Aprendizagem*, Volume 1: introdução e fundamentos / Organizado por Juliana Cristina Braga. Santo André: Editora da UFABC.

Brasil. Presidência da República. Casa Civil – Subchefia para Assuntos Jurídicos. (2016). *Decreto Nº 8.752, de 9 de maio de 2016.* http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8752.htm [Consultado 16/02/2018].

Brasil. Presidência da República. Casa Civil – Subchefia para Assuntos Jurídicos. (2008). *Lei Nº 11.645, de 10 março de 2008*. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm [Consultado 14/02/2018].

Fernandes, E.B.B. (2013). Prefácio. En: Sousa, G.S. de. *Tratado descritivo do Brasil em 1587*. 1ª ed. Rio de Janeiro: Fundação Darcy Ribeiro. http://www.fundar.org.br/bbb/index.php/project/tratado-descritivo-do-brasil-1587-gabriel-soares-de-sousa/ [Consultado 18/01/2018].

Freitas Junior, N.I. de; Freitas, N.M.C. de. (2013). Objetos de aprendizagem para o ensino da história: uma busca na web. *Rev. Latino-Americana de História*, PPGH – UNISINOS, v. 2, n. 6, p. 752-766, ago. 2013.

Le Goff, J. (1990). *História e memória.* Tradução Bernardo Leitão... [et al.]. Campinas, S.P. Editora da UNICAMP.

Mauri, T. (2009). O que faz com que o aluno e a aluna aprendam os conteúdos escolares? En: Coll, C.; Martín, E.; Mauri, T. (et al). *O construtivismo na sala de aula.* São Paulo: Ática, 2009. p. 79-121.

Minas, G. (Estado). Governo do Estado. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. *Conteúdo Básico Comum (CBC) de História no Ensino Fundamental da 6ª à 9ª Série.* http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/banco_objetos_crv/%7B8DCF0E86-80DC-4E81-B6A0-EC39E0A55C67%7D_proposta-curricular_historia_ef.pdf [Consultado 14/02/2018].

Minas, G. (Estado). Governo do Estado. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. *Conteúdo Básico Comum (CBC) de História - Ensino Médio do 1º ao 3º ano.* http://crv.educacao.mg.gov.br/SISTEMA_CRV/banco_objetos_crv/701D60243C4E4710994A35AA2261231D14112012143506_ReordenacaoCBCdeHistoria.pdf [Consultado 14/02/2018].

Onrubia, J. (2009). Ensinar: criar zonas de desenvolvimento proximal e nelas intervir. En: Coll, C.; Martín, E.; Mauri, T. (et al). *O construtivismo na sala de aula.* São Paulo: Ática, 2009. p. 123-150.

Sousa, G.S. de. (2013 [1587]). *Tratado descritivo do Brasil em 1587*. 1. ed. Rio de Janeiro: Fundação Darcy Ribeiro. http://www.fundar.org.br/bbb/index.php/project/tratado-descritivo-do-brasil-1587-gabriel-soares-de-sousa/ [Consultado 18/01/2018].

Zabala, A. (1998). A prática educativa: unidade de análise. En: _____. *A prática educativa: como ensinar.* Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 13-26.

(1998). A função social do ensino e a concepção sobre os processos de aprendizagem: instrumentos de análise. En: _____. *A prática educativa: como ensinar.* Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 27-51.

3

# A EDUCACÃO EM TRANSFORMACÃO: DESAFIOS E EXPECTATIVAS COM O USO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS

## *EDUCATION IN TRANSFORMATION: CHALLENGES AND EXPECTATIONS FOR THE USE OF DIGITAL TECHNOLOGIES*

**Mario Caldonazzo de Castro**

Aluno do Programa de Mestrado em História Ibérica da Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG). Alfenas, Brasil

mario.ppghi@gmail.com

**Aparecida Maria Nunes (professora-orientadora)**

Professora do Programa de Mestrado em História Ibérica da Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG). Alfenas, Brasil

cydamaria@gmail.com

**Agradecimentos:** Ao apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa de Minas Gerais (FAPEMIG) e a Diretoria de Relações Internacionais da UNIFAL-MG.

**Resumo:**
A Educação ao longo do tempo vem passando por grandes transformações, o que gera inúmeros desafios e expectativas. As próprias mudanças sociais ás quais a humanidade tem sido submetida refletem de forma inconteste nos processos educativos como um todo. Em meio a essa realidade os teóricos da educação se esforçam para compreender melhor como os processos de aprendizagem se inserem e se sustentam na medida em que sofrem conseqüências da realidade social, econômica e política, em especial no que tange ao sistema educativo brasileiro. O surgimento e a evolução das mídias digitais, a internet e a chamada era dos computadores interferem de formas distintas no ambiente educacional, tanto de formas positivas quanto negativas. No sentido positivo, temos um desenvolvimento cada vez maior dos chamados Objetos de Aprendizagem (OAs), que buscam integrar mais alunos e professores no uso de recursos tecnológicos aplicados à educação.
**Palavras chave: Educação em Transformação; Processos Educativos; Aprendizagem e Mídias Digitais; Objetos de Aprendizagem.**

**Abstract:**
Education over time comes going through major transformations, which raises many challenges and expectations. The own social change at which mankind has undergone reflect so uncontested in educational processes as a whole. In the midst of this reality, education theorists are trying a better understanding of how the learning processes fall and hold up to the extent that suffer the consequences of social, economic and political realities, in particular with regard to the brazilian education system. The emergence and evolution of digital media, the internet and the computer age interfere in distinct forms in the educational environment, both positive and negative ways. In a positive sense, we have a growing development of so-called Learning Objects (LOs), which seek to integrate more students and teachers in the use of technological resources applied to education.
**Key words: Education; Educational Processes; Learning and Digital Media; Learning Objects.**

## 1. Introdução

O pensamento de que a educação é a mola mestra do desenvolvimento social, econômico e político de uma nação parece ser um conceito praticamente indiscutível se submetido á análise da sociedade atual. Seja ao se tomar por base as nações mais desenvolvidas, cujo avanço nas mais diversas áreas converge para o aspecto educativo de seus integrantes, seja no sentido oposto do subdesenvolvimento de outros países em razão de um sistema educacional deficiente.

Nesse sentido objetivamos nesse artigo considerar os desafios que estão propostos para o aprimoramento de práticas educativas que podem levar a uma elevação do grau de qualidade do ensino e as possíveis expectativas de uma transformação em um futuro, esperamos não tão distante, em especial no que se refere a educação no Brasil. Para tal é necessário tomarmos como prumo o pensamento de alguns filósofos e teóricos da educação, que se debruçaram sobre o tema, em razão de que seus escritos e estudos, se não esgotaram, muito contribuem para um enfrentamento adequado de nossa proposta.

Mais especificamente pretendemos nos valer da filosofia educacional de alguns teóricos da educação os quais percorreram caminhos que passam desde conceitos como a relação entre educação e emancipação, o desenvolvimento do psiquismo na educação, práticas e funções sociais do ensino e seus processos de aprendizagem, assim como aspectos do construtivismo na sala de aula. Como um fenômeno claramente de contexto social qualquer análise filosófica tanto na conceituação quanto na prática, não poderá abster-se do debate de aspectos teóricos e práticos das ações pedagógicas que visem o aprimoramento de qualquer sistema educacional, em especial o brasileiro.

De forma a complementar nossa reflexão procuramos abordar- ainda que de forma sucinta em razão da limitação de um artigo- a utilização dos chamados Objetos de

Aprendizagem (OA), os quais, vem ganhando cada vez mais espaço na tentativa de prover tanto professores como alunos com instrumentos auxiliadores dos processos de ensino e aprendizagem. Em relação a utilização dos objetos de aprendizagem iremos focar nas possibilidades que as atuais tecnologias digitais oferecem para seu desenvolvimento, através de recursos como *sofwares* elaborados especificamente com a finalidade educacional, bem como a utilização da rede mundial de computadores (*internet*).

Qualquer sistema ou projeto educacional na atualidade que se coloque à margem das tecnologias digitais, computadores e internet, será difícil acompanhar a demanda dos próprios discentes, fato este que não significa que práticas tradicionais que se comprovaram efetivas se bem utilizadas, sejam desconsideradas. A respeito da relação hodierna entre o homem e o computador, Briggs assim expõe a questão:

Acima de tudo havia uma crescente ambivalência entre o que constitui uma pessoa e o que constitui uma máquina. O termo “interface” é de uso geral, aplicado tanto à comunicação entre pessoas e computadores quanto a comunicação entre computadores. Para o sociólogo e historiador norte-americano Bruce Mazlish, diretor do programa de humanidades e ciências sociais do MIT, “não podemos mais pensar no homem sem uma máquina”. O impressionante Museu “Tech” (melhor dizendo *high-tech*) no Vale do Silício ainda é chamado de museu, mas é essencialmente interativo(para crianças e adultos)... O museu surgiu em 1978, a partir do projeto de um centro de aprendizado, e por isso a educação ainda figura com maior destaque na sua história, em oposição ao entretenimento (Briggs, 2004: 322-323).

Desta forma entendemos que ao enfrentarmos qualquer análise filosófico-conceitual e prática da educação; passado, presente e futuro se complementam e guardam entre si uma relação senão de dependência, ao menos, de um constante diálogo visando o aprimoramento da educação como um todo.

## 2. Pedagogia, educação, sociedade

Desde os primórdios da chamada cultura ocidental herança que nos foi legada pelos antigos gregos, a sociedade tem a pedagogia e a educação como sustentáculos do crescimento e desenvolvimento de seus integrantes. O sistema educacional para a formação ética da sociedade grega na antiguidade denominada “Paidéia” visava à instrução em disciplinas como  Ginástica, Gramática, Retórica, Música, Matemática, Geografia, História Natural e Filosofia, objetivando a formação de um cidadão perfeito e completo, capaz de liderar e ser liderado e desempenhar um papel positivo na sociedade. Em que pese para os gregos antigos o termo cidadão só se referisse aos homens excetuando as mulheres que eram consideradas inferiores; o cuidado e a elaboração de um sistema educacional para o desenvolvimento humano daqueles que eram considerados cidadãos, demonstra que a preocupação com o processo educativo remonta a fase inicial de nossa cultura. Werner Jaeger ao discorrer sobre o

lugar dos gregos na história da educação esclarece bem a pertinência de nossa alusão a este período do processo educativo:

Todo povo que atinge certo grau de desenvolvimento sente-se naturalmente inclinado á prática da educação. Ela é o princípio por meio do qual a comunidade humana conserva e transmite a sua peculiaridade física e espiritual. Com a mudança das coisas, mudam os indivíduos; o tipo permanece o mesmo. Homens e animais, na sua qualidade de seres físicos, consolidam a sua espécie pela procriação natural. Só o Homem, porém, consegue conservar e propagar a sua forma de existência social e espiritual por meio das forças pelas quais as criou, quer dizer, por meio da vontade consciente da razão. O seu desenvolvimento ganha por elas um certo jogo livre de que carece o resto dos seres vivos, se pusermos de parte a hipótese de transformações pré-históricas das espécies e nos ativermos ao mundo da experiência dada. Uma educação consciente pode até mudar a natureza física do Homem e suas qualidades, elevando-lhe a capacidade a um nível superior. Mas o espírito humano conduz progressivamente à descoberta de si próprio e cria, pelo conhecimento do mundo exterior e interior, forma melhores de existência humana. A natureza do Homem, na sua dupla estrutura corpórea e espiritual, cria condições especiais para a manutenção e transmissão de sua forma particular e exige organizações físicas e espirituais, ao conjunto das quais damos o nome de educação. Na educação, como o Homem a pratica, atua a mesma força vital, criadora e plástica, que espontaneamente impele todas as espécies vivas à conservação e propagação de seu tipo. É nela, porém, que essa força atinge o mais alto grau de intensidade, através do esforço consciente do conhecimento e da vontade, dirigida para a consecução de um fim (Jaeger, 2001: 3-4)

Podemos ver a importância que os gregos antigos davam a educação de seus cidadãos, através do exemplo do pré-adolescente Alexandre, filho do rei Felipe II da Macedônia, enviado pelo pai para ser um aluno no sistema pedagógico *Peripatético* de Aristóteles, um modelo de ensino aplicado pelo grande filósofo grego no século IV aEC, e que hoje quando aplicado é por muitos considerado um modernismo. Kant ao definir a educação como uma arte, da mesma forma, demonstra que as transformações que inevitavelmente ocorrem nos sistemas pedagógicos educacionais em épocas distintas não são supressoras uma das outras e sim agregadoras:

A educação é uma arte, cuja prática necessita ser aperfeiçoada por várias gerações. Cada geração, de posse dos conhecimentos das gerações precedentes, está sempre melhor aparelhada para exercer uma educação que desenvolva todas as disposições naturais na justa proporção e de conformidade coma finalidade daquelas, e, assim, guie toda a humana espécie a seu destino. A Providência quis que o homem extraísse de si mesmo o bem e, por assim dizer, desse modo lhe fala: “Entra no mundo. Coloquei em ti toda espécie de disposições para o bem. Agora compete somente a ti desenvolvê-las e a tua felicidade ou a tua infelicidade depende de ti” (Kant, 2002: 4)

Um sistema educativo que dá resultado pode ser bom e adequado, a despeito de que seja moderno ou antigo. Os responsáveis pelo estabelecimento de políticas e

programas de educação ainda carregam tabus que são nocivos a resultados positivos dos sistemas educacionais. Criam modelos, currículos básicos, políticas etc, ao entrar determinado governo, para dentro de alguns anos fazerem tudo novamente, modificando, rejeitando modelos anteriores; não com base em que não se obteve resultados satisfatórios; mas em razão de ideologias políticas.

Impedir o trabalho científico dos professores não está longe de ser relacionado com ações diretivas das instituições que preferem tolher a liberdade de escolha dos professores de como ensinar, para enquadrá-los em seus sistemas engessados tidos como solução líquida e certa para a obtenção de "resultados". É evidente que os problemas das escolas públicas principalmente dos ensinos básico e fundamental, com altos índices de violência de alunos contra professores, não tem sua origem apenas no ambiente escolar, mas indubitavelmente é resultado também de um reflexo do relacionamento e da educação familiar que vem passando há alguns anos por uma grande deterioração, principalmente se compararmos com o ambiente familiar, até os anos finais do século XX. Contudo, a questão social foge ao foco no exíguo espaço deste trabalho, o que faz que nossa lanterna se dirija a escola e seus "pecados". A necessidade de que os alunos sigam completando os anos curriculares em razão da necessidade de que haja a continuação de seu percurso, até que conclua seu tempo de "estudo", para dar lugar a outros, e assim continuar com um círculo vicioso, em detrimento de um ensino de qualidade e com recursos suficientes, não deixa de ser um catalisador para os problemas de desinteresse, baixo aproveitamento, violência e ausência de resultados minimamente satisfatórios.

Voltando a analisar a questão do papel do docente, o processo de transformação pelo qual a educação vem passando, novamente vemos o professor como um dos pontos cruciais, senão o mais crucial para uma educação de qualidade. Infelizmente o que vemos principalmente no ensino público é uma falta de apoio e constantes interferências e repreensão á liberdade, que professores deveriam ter para usar seu talento independentemente de engessamentos promovidos por quem na maioria das vezes desconhece a realidade das salas de aula e ignoram a influência de questões sociais, em especial nas escolas públicas. E esse problema é tão visível, que até mesmo países do chamado primeiro mundo apresentam conseqüências incômodas por relegarem a um plano inferior o devido apoio ao trabalho dos professores. Andy Hargreaves nos mostra que até mesmo nos EUA e países europeus, a educação é prejudicada por essa falha do sistema:

A primeira tarefa é a de apoiar os professores no processo de mudança -ajudando-os a desenvolver e a implementar transformações importantes em seus trabalho.. Isso não significa apenas uma questão de garantia para que os professores implementem inovações ou reformas específicas com fidelidade, mas de eles serem capazes de responder a inovações múltiplas, de lidar com mudanças constantes e de estar sempre abertos e interessados em explorar forma de qualificar seu ensino de forma contínua. Com a finalidade de motivas os professores a implementarem determinadas reformas, os governos, muitas vezes, utilizam de estratégias de submissão e

controle, como a legislação, a inspeção e a vinculação da liberação de verbas ao desempenho. Ainda que as estratégias de controle às vezes funcionem com a imposição de mudanças a curto prazo, sua eficácia a longo prazo, em locais como o Kentucky e a imposição da Kentucky Education Reform Act, foi bastante questionada (Whitford, 2000). Somado a isso, conforme acumulam-se imposições, como tem ocorrido em mais de uma década de reforma na Inglaterra e no País de Gales, os professores parecem perder o interesse e desviar seus investimentos da mudança e até de seus compromissos fundamentais com seu ofício, pois os limites de seu arbítrio profissional são significativamente reduzidos (Woods, Jeffrey, Troman e Boyle, 1997) (Hargreaves, 2002, p. 152).

É fácil constatar que este tipo de problema é visível no ensino público brasileiro sendo que em vários aspectos a situação é bem pior que esta realidade vista em países com sistemas educacionais e reconhecimento da importância dos professores em níveis muito acima dos nossos.

## 3. O processo de ensino e aprendizagem e sua relação com o objeto de aprendizagem

Em qualquer transformação que possamos vislumbrar no processo educativo em meio aos mais diversos aspectos que devam ser estudados e/ou identificados uma das questões mais importantes e que merece ser analisada de uma forma mais específica é exatamente compreender o que pode ser feito para otimizar o aproveitamento dos alunos. Qual ou quais recursos, técnicas, didáticas, comportamentos etc, que promovem uma melhor aprendizagem dos conteúdos escolares. Teóricos e especialistas em educação têm se debruçado constantemente sobre esse tema, através de uma análise profícua de práticas educativas e suas melhores maneiras de ensinar. Questões didáticas e metodológicas e aspectos teóricos do construtivismo parecem apontar caminhos promissores em um universo tão amplo como o da educação e suas mais diversas concepções teóricas. Interpretar de forma mais clara o pensamento de professores e alunos e sua visão sobre o processo de aprendizagem a fim de que sejam identificadas possíveis limitações na atuação de ambos nesse processo pode abrir um caminho para práticas de maior sucesso (Mauri, 2009).

Nessa direção a compreensão do próprio conceito de práticas educativa surge como uma questão bastante importante. Antoni Zabala ao discutir as variáveis que configuram a prática educativa é de grande ajuda para o entendimento desse conceito:

Os processos educativos são suficientemente complexos para que não seja fácil reconhecer todos os fatores que os definem. A estrutura da prática obedece a múltiplos determinantes, que tem sua justificação em parâmetros institucionais, organizativos, tradições metodológicas, possibilidades reais dos professores, dos meios e condições físicas existentes, etc. Mas a prática é algo fluído, fugidio, difícil de limitar com coorde-

nadas simples e, além do mais, complexa, já que nela se expressam múltiplos fatores, idéias, valores, hábitos pedagógicos, etc. (Zabala, 1998: 16).

Vemos nessa definição muito do que já discutimos até esse momento no que se refere à liberdade e apoio que o professor precisa receber para uma melhor efetivação na realização de seu mister. O autor continua:

Os estudos da prática educativa a partir de posições analíticas destacaram numerosas variáveis e enfocaram aspectos muito concretos. De modo que, sob uma perspectiva positivista, buscaram-se explicações para cada uma dessas variáveis, parcelando a realidade em aspectos que por si mesmos, e sem relação com os demais, deixam de ter significado ao perder o sentido unitário do processo de ensino/aprendizagem. Entender a intervenção pedagógica exige situar-se num modelo em que a aula se configura como um micro-sistema definido por determinados espaços, uma organização social, certas relações interativas, uma forma de distribuir o tempo, um determinado uso de recursos didáticos, etc., onde os processos educacionais se explicam como elementos estreitamente integrados neste sistema. Assim, pois, o que acontece na aula só pode ser examinado na própria interação de todos os elementos que nela intervêm (Zabala, 1998: 16-17)

Ora, não deixando de valorizar nenhuma das intervenções institucionais, administrativas, políticas e diretivas no que concerne a estruturação dos sistemas educativos; salta aos olhos que no micro-sistema a que Zabala (1998) se refere existe um planeta a que denominamos sala de aula, ao redor do qual orbitam diversas interferências que surgem como alienígenas que muitas vezes ao ultrapassarem a atmosfera do Planeta Sala de Aula, mal conseguem respirar, ainda que se esforcem para parecer como os naturais habitantes, ou seja, professores e alunos. Não se nega que interações com o exterior existam e se façam necessárias, no entanto, deveriam atentar para o mínimo de ingerência na relação dos professores com os alunos.

No intuito de estreitar ainda mais essa relação fundamental entre professores e alunos visando como objetivo final uma aprendizagem que se mostre como adequada e promissora, os educadores tem se valido com maior freqüência das Tecnologias digitais, computadores e *internet,* para ampliar ainda mais essa possibilidade vemos um crescimento da elaboração de Objetos de Aprendizagem (OAs) que permitam tanto a professores quanto alunos maximizem seus resultados. Se considerarmos a maneira como os próprios teóricos da educação compreendem o processo educativo, podemos ver que os OAs encontram guarida em diversas contextualizações, como por exemplo, na idéia de ensino, ajuda, ajuste e assistência que compõem conceitos como o de Zona de Desenvolvimento Proximal analisado por Javier Onrubia:

As distintas características, condições e processos ressaltados desenham uma imagem global muito determinada daquilo que o processo de ensino implica: possibilitar e demarcar a participação dos alunos, adaptar-se a ela de maneira contingente e ao mesmo tempo forçar formas cada vez mais elaboradas e independentes de atuação,

tudo isso na medida do possível em cada situação, e graças a uma conjunção de recursos e atuações muito diversos, tanto no plano cognoscitivo como no afetivo e de relacional (Onrubia, 2009: 148).

Para a elaboração de OAs que de fato atuem como facilitadores e incentivadores do processo de aprendizagem " a produção de OAs deve contar com a participação dos professores, no entanto, afora dominar sua área de atuação, são poucos os professores que possuem conhecimentos técnicos suficientes para a produção de OAs com alta qualidade de reuso (Braga, Dotta, 2014: 24).

Em nossa participação no Programa de Pós Graduação em História Ibérica (PPGHI) da Universidade Federal de Alfenas- MG/Mestrado em História Ibérica (UNIFAL), preparamos como requisito para nossa pesquisa em razão de se tratar de um mestrado profissional, um OA com a finalidade de ser usado por alunos através do monitoramento de seus professores, aplicado ao estudo da descoberta da América, tema inerente ao conteúdo de nossa dissertação de mestrado, OA esse que passamos a expor em síntese.

A descoberta da América figura entre os maiores eventos históricos da humanidade. A façanha de Cristóvão Colombo e seus comandados a bordo dos navios Santa Maria, Pinta e Nina não apenas ampliou o mundo conhecido até então, mas trouxe à luz um Novo Mundo e promoveu o elemento da alteridade entre os europeus e os autóctones das terras descobertas. O Conteúdo Básico Comum (CBC) do Ensino Médio no Brasil prevê o estudo do Novo Mundo nos relatos dos navegantes, descobridores e cronistas: mitos e visões. Ler e analisar fontes como relatos dos cronistas dos impérios coloniais (Pero Vaz Caminha), descobridores (Cristóvão Colombo) e viajantes em geral (Hans Staden, Jean de Lèry, Thevet)- visando à construção de uma narrativa histórica- são as metas referentes a esta temática no CBC. No que tange ao CBC do Ensino Fundamental nas escolas brasileiras, em seus anos finais, objetiva-se o conhecimento da Expansão econômica europeia e descobrimentos marítimos nos séculos XV e XVI, por meio da análise do processo da expansão econômica e marítima europeia nos séculos XV e XVI.

Ocorre que o ensino da história sempre passou por certo desinteresse de boa parte de seu público-alvo, sendo considerado por boa parte dos alunos como um conhecimento de menor importância, muito em razão da própria deficiência dos professores em ensinar não apenas o conteúdo, mas também a falha em levar os estudantes por meio do estudo do passado e mediante a história, a compreender melhor o presente e visualizar o futuro. O uso das novas tecnologias da Informação e Comunicação (CTI's) se apresentam como uma possibilidade de inovação da forma de ensinar, rompendo com métodos tradicionais, os quais em uma era em que principalmente as crianças e jovens são atraídos pelos recursos digitais. O Objetivo deste trabalho é apresentar um Objeto de Aprendizagem (OA) que conjuga um estudo interativo através da plataforma Xerte a qual consiste de um software educativo concebido para possibilitar o desenvolvimento rápido de conteúdos digitais e interativos.

A Xerte oferece um ambiente de autoria visual, baseado em ícones, que permite que os Objetos de Aprendizagem possam ser facilmente criados. Um Objeto de Aprendizagem criado com Xerte integra textos, gráficos, animações, áudio e vídeo; é dotado de interatividade e disponibilizado numa interface acessível. Na proposta deste OA pretende-se vincular aos recursos da Xerte uma página eletrônica para utilização *offline* (considerando as dificuldades de muitas escolas públicas em disponibilizar acesso à *internet*), na qual os alunos, acostumados que estão a lerem textos e assistirem vídeos nesse formato, entrarão em contato com o conteúdo para a realização de atividades de fixação preparados na plataforma Xerte. Dessa forma, na página para acesso *offline*, serão disponibilizados os textos e os vídeos, mapas etc; concernentes a descoberta da América e a Cristóvão Colombo, na forma de notícias para atraírem a curiosidade e atenção dos alunos, os quais após receberem o conteúdo, serão direcionados às atividades no formato Xerte para fixação e assimilação. O sistema de avaliação será o de auto-avaliação, o Objeto de Aprendizagem em questão foi pensado para que as atividades logo após concluídas apresentem as respostas, sendo que é fundamental que o professor explique ao aluno que ambos irão analisar o desempenho obtido.

## Considerações finais

Esperamos ter demonstrado, ainda que de forma limitada, que o que os teóricos da educação tem nos ensinado sobre a necessidade de uma relação mais independente dos professores com as instituições e suas administrações, e sistemas curriculares, parece apontar para uma das melhores soluções para que o aproveitamento dos discentes na aprendizagem dos conteúdos propostos. Essa relação professor-aluno, uma vez que seja lhes facultada uma maior liberdade com o mínimo de interferência externas á sala de aula, sugere que o apreço de ambas as partes envolvidas no processo de aprendizado dentro da sala de aula tende a ser cada vez maior e, consequentemente mais satisfatório.

É fato, que o processo de transformação no qual a educação encontra-se inserida apresenta enormes desafios, mas também expectativas promissoras, seja pela constante análise dos processos educativos por especialistas cada vez mais profícuos em seus estudos sobre o tema, seja pelo desenvolvimento tecnológico que apesar de em certo sentido ser usado pelos discentes como instrumentos para maior dispersão em relação a sua concentração nos estudos; as novas tecnologias de informação (CTIs), mais ajudam que atrapalham. Os OAs como ferramentas para essa maior interação entre os componentes do processo educativo pode trazer excelentes resultados.

Longe de pretendermos nessas poucas páginas apresentar qualquer conclusão sobre uma questão tão complexa como apresentada no título desse trabalho, esperamos que essa nossa breve exposição do tema, possa despertar o interesse para que surjam análises mais completas.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS


Adorno, T.W. *Educação e Emancipação*. São Paulo : Paz e Terra, s/d.

Braga, J.C. *Objetos de Aprendizagem. Vol. 2 Metodologia e Desenvolvimento*. Santo André: Editora da UFABC, 2015.

Briggs y Burke. *Uma História Social da Mídia; De Gutemberg à Internet*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2004.

Durkheim, É. *Educação e Sociologia*. São Paulo: Melhoramentos. Fundação Nacional do Material Escolar, 1978.

Kant, I. *Sobre a Pedagogia*. Piracicaba: Editora UNIMEP, 2002.

Jaeger, W. *Paidéia: A Formação do Homem Grego*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

Mauri, T. *O que faz com que o aluno e a aluna aprendam os conteúdos escolares?* En: Coll, C.; Martín, E.; Mauri, T. (et all*). O construtivismo na sala de aul*a. São Paulo: Ática, 2009.

Martins, L.M. *O desenvolvimento do Psiquismo na Educação*. Campinas; Autores Associados, 2015.

Onrubia, J. *Ensinar: criar zonas de desenvolvimento proximal e nelas intervir*. En: Coll, C.; Martín, E.; Mauri, T. (et all). *O construtivismo na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2009.

Zabala, A. (1998). *A prática educativa: unidade de análise*. En: _____. *A prática educativa: como ensinar.* Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 13-26.

(1998). *A função social do ensino e a concepção sobre os processos de aprendizagem: instrumentos de análise*. En: _____. *A prática educativa: como ensinar.* Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 27-51.

4

# APRENDER HISTORIA EN INGLÉS: LOS PROBLEMAS DEL BILINGÜISMO EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA


**Alba de la Cruz Redondo**

Departamento de Didáctica de las Ciencias. Área de Didáctica de las Ciencias Sociales. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad de Jaén

Alba de la Cruz Redondo es Licenciada en Historia (2007) y Doctora en Historia Moderna por la Universidad Complutense de Madrid (2013). Actualmente es Profesora Ayudante Doctora del Departamento de Didáctica de las Ciencias, Área de Didáctica de las Ciencias Sociales, en la Universidad de Jaén, donde imparte docencia sobre género en los grados de Educación Infantil y Educación Primaria y en el Máster Análisis crítico de las desigualdades de género e intervención integral en violencia de género.

aredondo@ujaen.es

**Antonia García Luque**

Departamento de Didáctica de las Ciencias. Área de Didáctica de las Ciencias Sociales. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad de Jaén

Antonia García Luque es Doctora con mención europea por la Universidad de Jaén. Defendió en el 2008 la primera tesis nacional de Arqueología del género. Durante cuatro años ha trabajado como profesora del Departamento Didácticas de las Ciencias Sociales de la Universidad de Granada y en la actualidad es profesora del Departamento de Didáctica de las Ciencias, Área de Didáctica de las Ciencias Sociales, de la Universidad de Jaén, en cuyo marco imparte docencia en diferentes grados y posgrados.

agalu@ujaen.es



**RESUMEN:**

La enseñanza bilingüe se prevé como la gran aliada de la adaptación y el posicionamiento del alumnado a niveles internacionales. Sin embargo, habría que cuestionarse el modelo de enseñanza bilingüe que se está implantando en las escuelas públicas y cómo éste está afectando al aprendizaje de algunas materias, como es el caso de la Historia. Este trabajo es una reflexión inicial sobre las principales consecuencias del bilingüismo en el aprendizaje de las Ciencias Sociales, a partir del análisis de algunos libros de texto, tanto en inglés como en castellano.



**Palabras clave: Bilingüismo; Educación Primaria; Ciencias Sociales, Didáctica de la Historia.**

**ABSTRACT:**
Bilingual education is a great ally in the positioning of students at the international level. However, we should question the model of bilingual education that is being implemented in public schools and how it is affecting the learning of some subjects, such as History. This article is just an initial reflection on the main consequences of bilingualism in the learning of Social Sciences, based on the analysis of some textbooks in English and in Spanish.
**Key Words: Bilingualism; Primary education; Social Sciences, History Teaching.**

## 1. Introducción

¿Enseñar las ciencias sociales en inglés puede influir negativamente en su aprendizaje?

Para tratar de contestar a esta pregunta, hemos analizado diversos aspectos en algunos libros de texto de Ciencias Sociales de las editoriales con mayor tradición en las aulas de nuestro país, centrándonos en dos niveles educativos, 3º y 5º de primaria. Se ha optado por seleccionar libros bilingües y en castellano para los mismos niveles, con la intención de comprobar si los contenidos curriculares de historia se corresponden entre sí y son tratados de la misma manera, con igual metodología y profundidad.

No se trata de criticar el aprendizaje de idiomas, tan necesario en la actual globalización de los sistemas, sino reflexionar sobre la consecuencia de priorizar esta enseñanza sobre la de las otras materias, sin atender al cumplimiento de los contenidos normativos ni a la forma en la que se adquieren. De ser así, estaríamos ante un alumnado que habla mejor inglés pero que sabe menos historia o geografía, por ejemplo.

En el artículo X de su preámbulo, la LOMCE señala el fomento del plurilingüismo como uno de los tres ámbitos sobre los que hay que hacer especial incidencia y, en el artículo XII del mismo preámbulo, resalta como prioritario en la educación “el dominio de una segunda o, incluso, una tercera lengua extranjera”, considerando que es una de las principales carencias de nuestro sistema educativo. De hecho, se añade en la ley una disposición final (la Disposición final séptima bis), por la que el Gobierno establece las bases de la educación plurilingüe desde segundo ciclo de Educación Infantil hasta Bachillerato, previa consulta a las CCAA (Ley Orgánica 8, 2013). Pese a ello, los resultados obtenidos por el alumnado en los distintos niveles, no han sido los esperados y la enseñanza bilingüe es gran apuesta y pilar fundamental del Pacto por la Educación que va a reformar la controvertida LOMCE, ya que se prevé como la gran aliada de la adaptación y el posicionamiento del alumnado a niveles internacionales.

La educación bilingüe presenta grandes ventajas en términos generales, ya que mejora las posibilidades de acceso a la información, aumenta las opciones de empleabilidad del alumnado, tanto en el mercado laboral nacional como internacional, mejora los niveles escritos y orales en otras lenguas, y un largo etc. Sin embargo, lo que

habría que cuestionarse es el modelo de enseñanza bilingüe que se está implantando en las escuelas públicas y cómo éste está afectando al aprendizaje de las materias, centrándonos fundamentalmente en las propias de las Ciencias Sociales, como es el caso de la Historia. De hecho, aunque existe consenso en torno a los beneficios del aprendizaje de otras lenguas, no hay tanta unanimidad en cuanto a cómo conseguirlo de la manera más eficaz, encontrando gran cantidad de mitos y falsas creencias al respecto (Mclaughlin, 2006 y Travé, 2013).

En el nuevo paradigma educativo el profesorado ha de estar formado en dos competencias profesionales ineludibles como son el uso de las TIC-TAC y el bilingüismo. Pero la cuestión sería si es suficiente con impartir los contenidos en un segundo idioma. La respuesta, obviamente, es negativa, puesto que más allá del nivel conceptual, habría que adaptar la metodología del aula a la impartición de esos contenidos en una segunda lengua, y para ello hay que tener la formación metodológica y lingüística adecuada. Esta formación ha de recibirse en las aulas universitarias, durante la formación inicial del profesorado, pero también en la permanente, a través de los centros de profesorado de formación continua, por lo que habría también que estudiar cómo se está llevando a cabo, en el caso de que así sea, cuestión que excede a la inicial reflexión sobre la temática que pretender ser este trabajo.

El enfoque AICLE proporciona la naturalidad necesaria para que haya un uso espontáneo del idioma en el aula y a que las clases de las Áreas No Lingüísticas, se convierten en una oportunidad de experimentar, utilizar y emplear habilidades comunicativas en el marco escolar. Sin embargo, el alumnado que cursa estas materias en la opción bilingüe, ¿llega a comprender realmente lo que está estudiando o se limita a un aprendizaje memorístico de vocabulario?

Según un estudio realizado por investigadores de la UC3M, la Universidad Autónoma de Madrid y el University College de Londres (Carro, Cabrales y Anghel, 2016), los resultados del alumnado de primaria son peores en aquellas materias que cursan en inglés con respecto al alumnado que realiza sus estudios únicamente en castellano. Las principales razones de esta conclusión radican en el hecho de que haya que dedicar más tiempo y esfuerzo al tratarse de una lengua distinta a la materna, lo cual va en perjuicio de los contenidos específicos, especialmente en materias como Historia o Geografía.

Las Ciencias Sociales son fundamentales en la etapa de primaria, contribuyendo a la formación de jóvenes reflexivos y críticos que, como futuros ciudadanos, influyan en los cambios sociales y en la construcción de un mundo mejor. Además, son básicas para el aprendizaje y la práctica de valores éticos, morales, sociales y culturales.

Sin embargo, a pesar de su importancia, se percibe una notable falta de interés del alumnado en estas disciplinas, en parte por la tradicional aplicación de un sistema de enseñanza-aprendizaje basado en la repetición memorística de fechas y datos del pasado, a pesar del cambio que se ha producido en los últimos años de la mano

de un gran número de docentes que tratan de aplicar metodologías innovadoras. Si a ello se añade la dificultad de su aprendizaje en otro idioma, especialmente para el alumnado que a su vez presenta limitaciones para adquirir otras lenguas, se corre el riesgo de que el rechazo a las disciplinas sociales sea aún mayor, con todas sus consecuencias.

## 2. Actitudes de los distintos agentes de la comunidad educativa frente al bilingüismo

Antes de detenerse en el análisis de los libros, es necesario apuntar cuáles son los principales problemas que hemos detectado, en función de los distintos agentes de la comunidad educativa: profesorado, alumnado, la propia asignatura y la familia.

En el caso del profesorado, como ya se ha señalado en párrafos anteriores, el principal problema que encontramos es la falta de formación lingüística y metodológica (Laorden y Peñafiel, 2010 y Ramos, 2007b). Tener un nivel alto certificado en una lengua no significa necesariamente saber enseñar historia en esa lengua. De hecho, en muchos casos el nivel de inglés del profesorado que se encarga de impartir estas materias ni si quiera es el suficiente, sobre todo teniendo en cuenta las condiciones de implantación de los programas bilingües en los últimos años: la rapidez ha podido actuar en detrimento de la preparación real de los/as maestros/as para abordar un cambio tan grande a nivel didáctico. Es más, diversos estudios han constatado el desconocimiento que tienen algunos docentes de los programas bilingües de vocablos específicos de las ciencias sociales en inglés (Lova, Bolarín y Porto, 2013 y Lorenzo, Casal, Moore y Alfonso, 2009). En resumidas cuentas, la necesidad de cubrir los planes previstos ha convertido a profesores de diversas materias en profesores de idiomas, sólo por el hecho de poseer un nivel determinado de inglés, sin que hayan tenido una formación específica. ¿Verdaderamente están preparados estos docentes para enseñar su materia en inglés y hacer entender los conceptos clave sin ser bilingües ellos mismos? Esta problemática se traduce en una enseñanza desequilibrada de la materia, muy vinculada a la diferente forma en que cada uno aplica el bilingüismo.

Por su parte, el principal problema del alumnado es el desequilibrio existente entre el nivel de inglés de la materia bilingüe y el de la propia asignatura de lengua extranjera. Esta situación produce en ellos un conflicto cognitivo, por ejemplo, ante los verbos, al encontrarse aprendiendo simultáneamente el tiempo presente en sus clases de inglés, mientras que en sus clases de historia se usan los tiempos verbales en pasado o incluso los verbos irregulares, que gramaticalmente aún no han aprendido. El otro gran problema es que, al no tener un dominio de la lengua extranjera a nivel oral, pierden la posibilidad de trabajar el pensamiento crítico y reflexivo a través de la capacidad de expresión. Además, la aplicación actual del bilingüismo en los centros públicos, está generando en el alumnado un rechazo de la materia y una falta de motivación ante el aumento de la dificultad que tiene aprenderla en otro idioma, tal como ya señalamos con

anterioridad. Por último, existe un desequilibrio notable entre el contenido curricular y la lengua extranjera que, en palabras de Halbach (2008), está descontextualizada.

En cuanto a la asignatura, analizando los contenidos y, especialmente, la forma de mostrarlos y trabajarlos, percibimos un claro retroceso al positivismo. El alumnado que cursa la materia en inglés no aprende de forma significativa, sino que se limita a reproducir conceptos. Hay que tener en cuenta que la dificultad de comprender conocimientos específicos, como los que se imparten en historia o geografía, aumenta cuando se dan en una lengua que no se domina y se está empezando a aprender. ¿Nos obliga esto a bajar el listón de las exigencias académicas de aprendizaje? Por otra parte, ¿cuáles son las consecuencias de que asimilen estos conceptos fundamentales en inglés y no en castellano? Nos referimos, por ejemplo, a las pérdidas de vocabulario esencial en los propios conceptos y en la definición de los mismos, adquiridos en lengua inglesa únicamente. No olvidemos, además, que cuando cursan la selectividad, años después, realizan estos exámenes en castellano, puesto que es la misma prueba para todos, de manera que las carencias que hayan tenido en su etapa de primaria y secundaria a nivel de contenido pueden colocarles en una situación desfavorable con respecto a sus compañeros. Por último, como podremos comprobar, hay una notable desigualdad en el tipo de actividades propuestas. Mientras que en castellano encontramos propuestas de investigación, actividades procedimentales o de aprendizaje cooperativo junto a otras de corte más tradicional, en el caso de los libros en inglés, las actividades se reducen, en la mayoría de los casos, a ejercicios de comprensión lectora, rellenar huecos, verdadero o falso, etc. Además, no queremos dejar de resaltar el problema que supone el bilingüiismo en la utilización de un lenguaje inclusivo por la propia construcción gramatical del idioma, lo cual atenta tanto contra la Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres, así como contra las actuaciones señaladas al respecto por la propia LOMCE siguiendo a la ley anteriormente señalada. Esta cuestión genera así mismo un problema en la visualización de las mujeres como agentes sociales activos de la historia, ya que lo que no se nombra no existe, yendo pues en detrimento de la igualdad de género defendida en las normativas estatales generales y educativas.

Finalmente, las familias se enfrentan a una dificultad añadida a la hora de ayudar en casa con los deberes escolares. Aquellos que no tienen un mínimo de conocimiento de la lengua inglesa se ven incapacitados para resolver las dudas en los ejercicios o, simplemente, para ayudar a preparar los exámenes de sus hijas e hijos en materias que, tradicionalmente, podían afrontar sin ningún problema con la ayuda del libro, como podían ser las Ciencias Sociales y las Ciencias Naturales. Algunas, las que pueden permitírselo, recurren a academias o profesores particulares incluso en los niveles más bajos de primaria, lo que repercute no sólo en la economía familiar sino en la propia distribución del tiempo libre de los menores, que se ven sobrecargados desde edades muy tempranas, produciéndose un rechazo mayor a los estudios. Otras familias, ante a la imposibilidad de hacer frente a un gasto extra de estas características, se frustran por el empeoramiento de las calificaciones que, en muchas ocasiones, desemboca en suspensos.

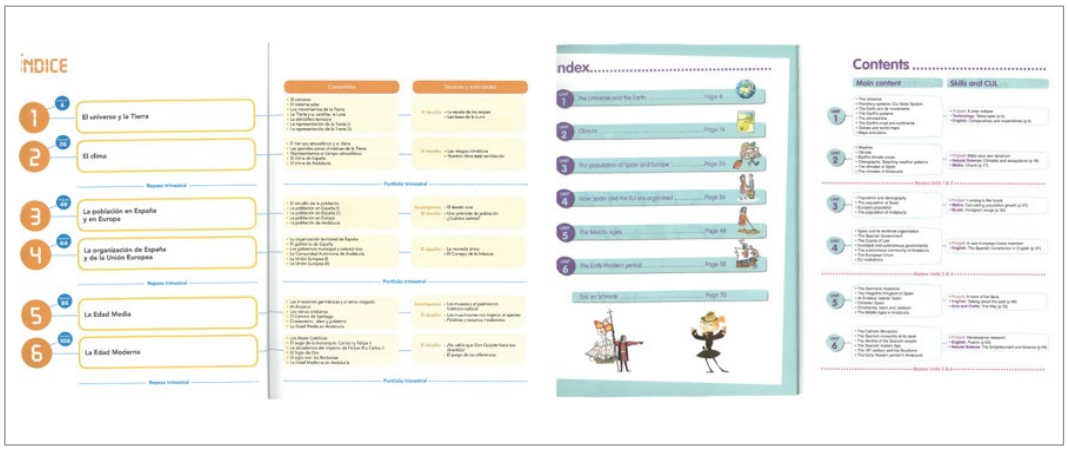
Atendiendo a todo lo mencionado, es imprescindible reflexionar sobre la realidad del bilingüismo en su aplicación en los centros (Lorenzo, Casal y Moore, 2009 y Travé, 2013) más allá de las propuestas y la legislación, incluyendo las opiniones del alumnado (Ramos, 2007a), porque sólo así estaremos en disposición de conocer el desarrollo de esta práctica, con sus beneficios y sus limitaciones.

## 3. Análisis inicial de libros de texto: un punto de partida

A continuación, vamos a realizar el análisis comparativo de dos libros de Ciencias Sociales de la editorial Anaya para 5º de primaria, uno en castellano y otro en inglés, y de otros dos libros de la misma materia para 3º de primaria, uno de la editorial Vicens Vives para la edición en castellano, y otro de la editorial Oxford Plus para la edición en inglés.

En el caso de 5º de primaria, lo primero que debemos resaltar es que se trata de dos libros de la misma editorial y para la misma Comunidad Autónoma, razón por la cual no es extraño que el índice sea exactamente igual. En cambio, mientras la edición en castellano consta de 127 páginas, la versión en inglés cuenta con 71 (Fig. 1).

**Fig. 1.** Índices de los libros en castellano e inglés




Fuentes: Marchena (2015) y VV.AA. (2015a)

La principal razón de la diferencia numérica radica en los “extras” de cada unidad. Mientras que en el caso del libro en español nos encontramos con dos tipos de secciones de actividades complementarias, “El desafío” e “Investigamos”, a los que se añaden “Repasos trimestrales” y “Portfolios trimestrales” cada dos unidades, en el libro en inglés existe únicamente la sección “Project” al terminar cada tema, y un “Review Units” cada dos unidades. Mientras que los contenidos en cada tema eran los mismos en el índice, los temas a trabajar en las actividades complementarias de uno y otro modelo son totalmente distintos, tal y como comentaremos a continuación. Además, cada unidad en castellano comienza con dos páginas de introducción y actividades iniciales que en inglés se omiten.

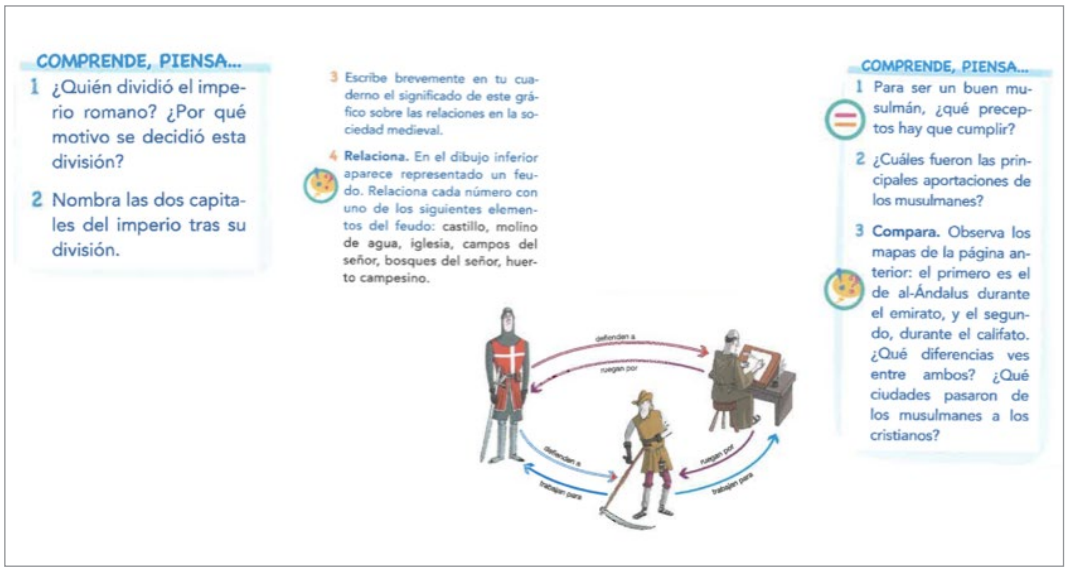
**Fig. 2.** Primera página de la Unidad 5 de los libros en castellano e inglés

Fuentes: Marchena (2015) y VV.AA. (2015a)

En cuanto el diseño de cada unidad didáctica (Fig. 2), se insertan más recursos gráficos en el libro en español que en el libro en inglés donde, estéticamente, las páginas están mucho más sobrecargadas de texto, restando atractivo para el alumnado.

Las actividades son uno de los puntos más divergentes del análisis de ambos materiales, siendo muy diferente la tipología de las propuestas que hacen uno y otro. A nivel general se puede decir que las actividades en castellano exigen una mayor capacidad de análisis y de síntesis (Fig. 3), así como una participación más activa del alumnado en su aprendizaje, se apuesta por un aprendizaje más constructivista.

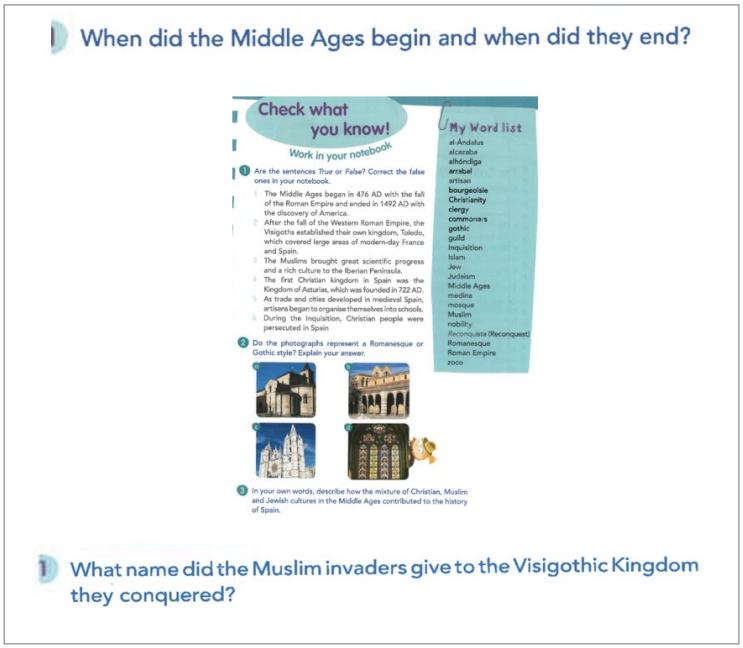
**Fig. 3.** Ejemplos de actividades de la Unidad 5 del libro en castellano




Fuente: Marchena (2015)

Sin embargo, en el caso del libro de Social Science (Ilustración 6), las actividades se orientan más hacia la comprensión escrita, con ejercicios de respuesta directa o de verdadero y falso en su mayoría, sin que eso permita una asimilación real de la información que, una vez realizado el ejercicio, será fácilmente olvidada.

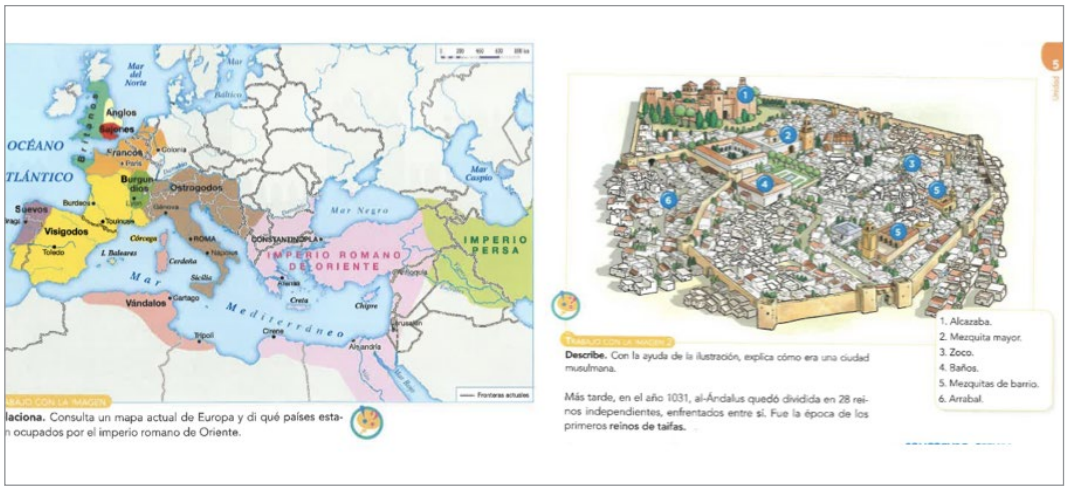
**Fig. 4.** Ejemplos de actividades de la Unidad 5 del libro en inglés




Fuente: VV.AA. (2015a)

De hecho, ante la introducción del mismo recurso gráfico, como puede ser un mapa de las invasiones germánicas o la imagen de la estructura de una ciudad musulmana, el libro en castellano pide que se trabaje con él (Fig. 5), mientras que la edición en inglés no hace ninguna mención al respecto.

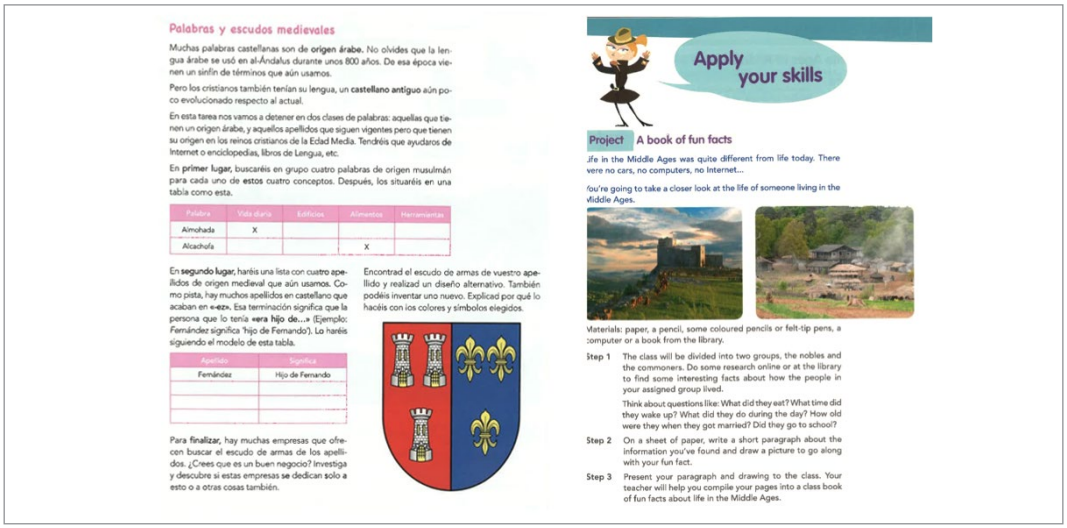
**Fig. 5.** Ejemplos de actividades propuestas con los recursos gráficos de libro en castellano




Fuente: Marchena (2015)

En conjunto, se puede afirmar que las habilidades competenciales que se trabajan en el libro en castellano son mucho más completas que en la versión en inglés, incluso cuando siguen un método similar, tal y como muestran las siguientes imágenes que corresponden a los respectivos finales de unidad (Fig. 6):

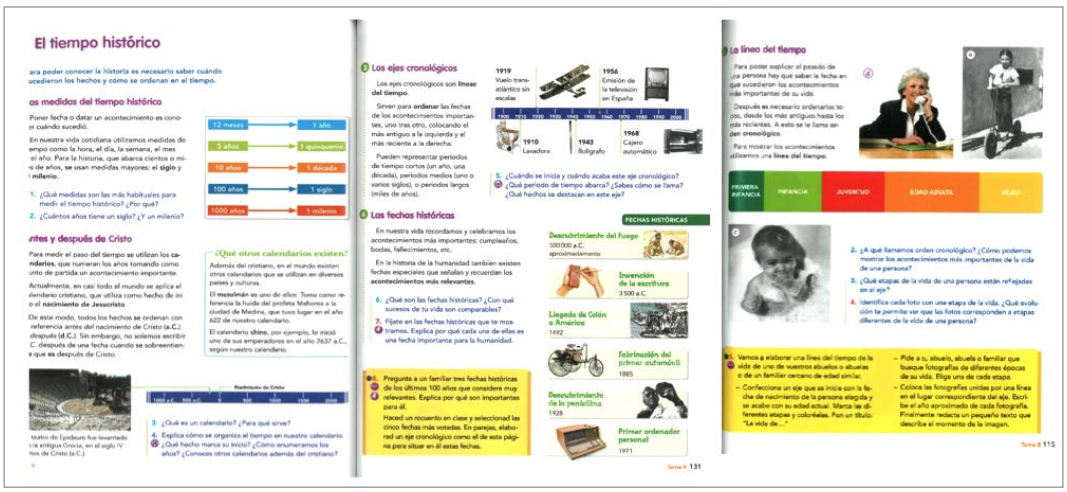
**Fig. 6.** Actividades de final de Unidad en el libro en castellano y en inglés




Fuentes: Marchena (2015) y VV.AA. (2015a)

En cuanto al caso de 3º de primaria, hemos escogido dos libros de editoriales distintas para comprobar de qué manera se trabajan contenidos similares en una y otra modalidad. El ejemplo más significativo que hemos encontrado es el referente al pasado, que trata el tema del tiempo histórico y sus instrumentos, fundamentales en esta etapa para la comprensión del paso del tiempo. Por ejemplo, en el libro en castellano se da una explicación detallada sobre las medidas, el concepto de "antes y después de Cristo", las fechas históricas, los ejes cronológicos y las líneas del tiempo (Fig. 7).

**Fig. 7.** Unidad sobre el tiempo histórico en el libro en castellano

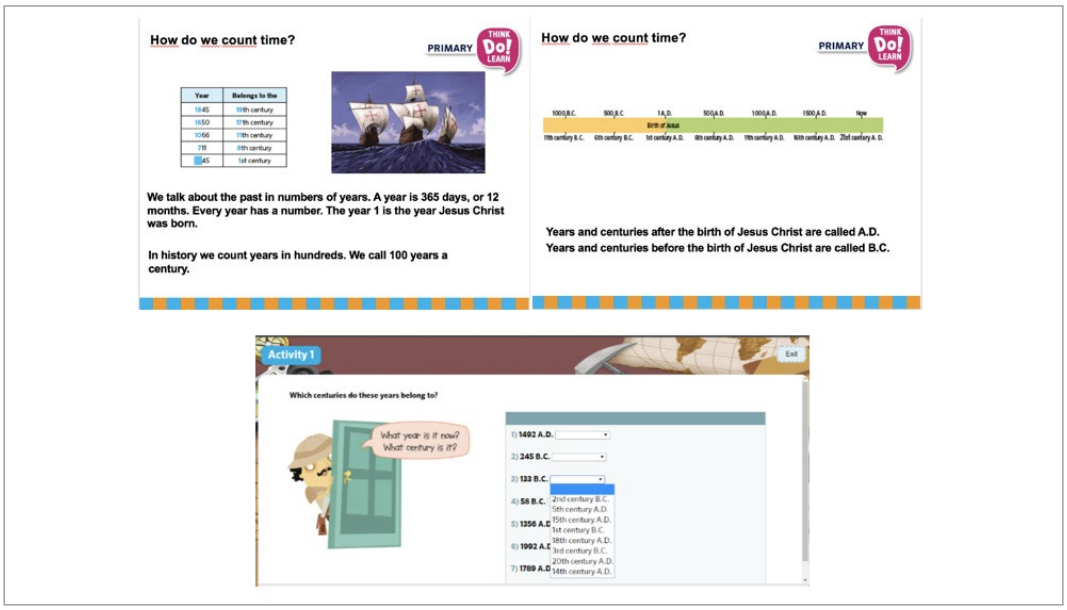



Fuente: García y Gatell (2014)

No sólo se da la definición de estos conceptos, sino que se pide que se trabaje con ellos de distintas formas, ayudando a fijar la explicación a través de la puesta en práctica.

En cambio, en el libro en inglés, aunque se trabajan la mayoría de ellos, apenas hay una explicación sobre su significado (Fig. 8), añadiendo confusión a algo que, por norma general, es complicado de entender por el alumnado de este nivel dada su complejidad.

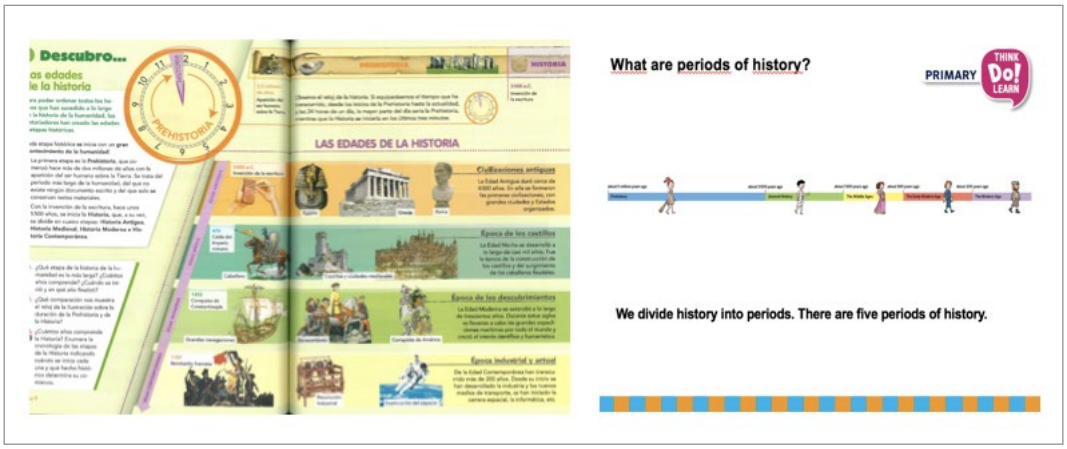
**Fig. 8.** Unidad sobre el tiempo histórico en el libro en inglés




Fuente: VV.AA. (2015b)

Algo similar ocurre con lo referente a las edades de la historia y su periodización, que son tratadas de manera muy desigual en el libro en castellano y en el de inglés a nivel de contenidos (Fig. 9)

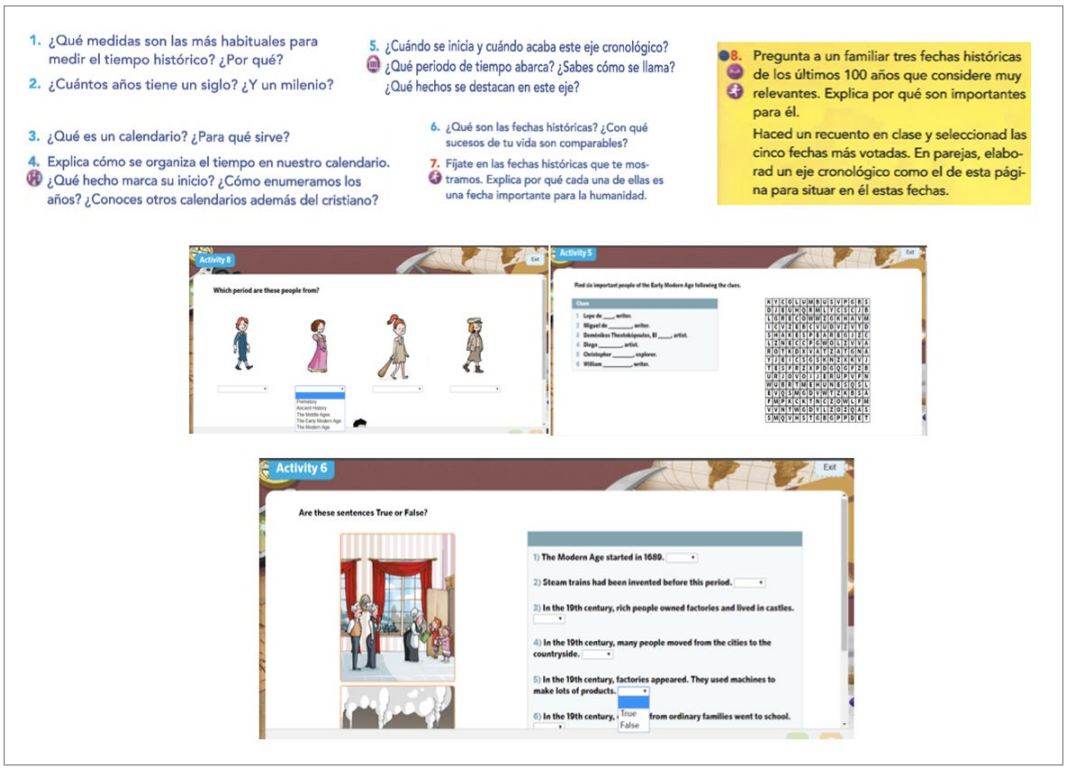
**Fig. 9.** Las Edades de la Historia en el libro en castellano y en inglés




Fuentes: García y Gatell (2014) y VV.AA. (2015b)

En cuanto al tipo de actividades que recogen cada uno de estos libros para la misma unidad, encontramos de nuevo grandes diferencias. Mientras que en castellano los ejercicios se centran en actividades de tipo procedimental, que incluyen búsquedas activas de información e investigaciones y comparación con su propia realidad , en inglés se limitan prácticamente a la comprensión visual, pidiendo que se identifiquen imágenes a través de listas de respuesta múltiple; ejercicios de verdadero o falso e incluso sopas de letras (Fig. 10).

**Fig. 10.** Ejercicios sobre el pasado en el libro de castellano y en el libro de inglés




Fuentes: García y Gatell (2014) y VV.AA. (2015b)

## 4. Conclusiones

La enseñanza bilingüe puede resultar un enfoque innovador, y ciertamente es necesario instrumentalizar a nuestro alumnado para hacer frente de forma competitiva a la internacionalización y globalización del mundo en general y el mercado laboral en particular. Sin embargo, la cuestión que aquí hemos planteado no es la importancia de fomentar el aprendizaje de otros idiomas en el marco de nuestro sistema educativo, sino más bien la necesidad de reflexionar sobre cómo se está llevando a cabo este proceso de cambio y cómo está afectando a la enseñanza aprendizaje de las disciplinas sociales.

Es fundamental que la enseñanza bilingüe vaya más allá de la mera enseñanza de una lengua para lo cual es necesario realizar cambios metodológicos, curriculares y

organizativos. Solo generando cambios estructurales en el sistema educativo se podrá evitar así mismo el lucro de empresas privadas externas de enseñanza de otras lenguas que han visto en este proceso un filón de enriquecimiento aprovechando el mercado de certificaciones académicas exigidas, el cual genera en las familias la necesidad de inversión extraescolar en el aprendizaje de los idiomas a fin de ofrecerles a sus hijos/as la formación exigida, teniendo en cuenta que no todas las familias disponen de los mismos recursos económicos.

El protagonismo no ha de tenerlo el aprendizaje de la lengua extranjera en sí, sino su capacidad de comunicar y transmitir conocimiento y la viabilidad de incorporarla en las estructuras formales del pensamiento, para poder expresar las propias opiniones, ideas, reflexiones, etc., y no solo reproducir las ya creadas de manera mecánica.

El paso hacia un bilingüismo real y efectivo requiere de un tiempo largo y lento que no está siendo respetado en esta vertiginosa dinámica de convergencia internacional, pues supone un cambio profundo en el paradigma educativo que requiere de interiorización y compromiso de los agentes de la comunidad educativa, que parte en primer término de la información y en segundo lugar de la formación.

No se ha pretendido realizar en este trabajo un estudio exhaustivo ni en profundidad de la enseñanza bilingüe de las ciencias sociales en los libros de texto, pero sí se ha tratado de poner algunos ejemplos a modo de punto de partida de estudios futuros, con la intención de generar una reflexión conjunta en el ámbito de la investigación de la didáctica de las Ciencias Sociales, considerando esta cuestión como altamente preocupante y poco enfocada aún en los estudios actuales.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS


Carro, J.M.; Cabrales, A.; Anghel, B. (2016). *Evaluating a bilingual education program in Spa. En: the impact beyond foreign language learning*. Economic Inquiry. Vol. 54, Nº. 2, April 2016, 1202–1223. DOI:10.1111/ecin.12305.

García, M. y Gatell, C. (2014). *Sociales 3 (Aula activa).* Vicens Vives.

Halbach, A. (2008). Una metodología para la enseñanza bilingüe en la etapa de Primaria. *Revista de Educación*, 346, 455-466.

Laorden, C. y Peñafiel, E. (2010). Proyectos bilingües en los centros de la Comunidad de Madrid: Percepción de los equipos directivos. *Revista de Investigación Educativa*, 28 (2), 325- 344.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE ), Boletín Oficial del Estado (BOE). 10 de diciembre de 2013.

Lorenzo, F.; Casal, S.; Moore, P. y Alonso, Y.M. (2009). *Bilingüismo y educación. Situación de la Red de Centros Bilingües en Andalucía*. Sevilla: Fundación Centro de Estudios Andaluces.

Lova, M.; Bolarín, M.J. y Porto, M. (2013). “Programas bilingües en Educación Primaria: Valoraciones de docentes” en *Porta Linguarum*, 20, junio, pp. 253-268.

Marchena González, C. (Ed.) (2015*). Ciencias Sociales 5º Primaria*. Anaya Educación.

McLaughlin, B. (2006). Mitos y falsas creencias acerca del aprendizaje de una segunda lengua: lo que todo profesor debería olvidar. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura,* 41, 71-83.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2012). La enseñanza de las lenguas extranjeras en el sistema educativo español. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Secretaría de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2013). Objetivos educativos Europeos y Españoles. Estrategia Educación Formación 2020. Eurydice España-Redie.

Ramos, F. (2007a). "Opiniones de los alumnos de un programa bilingüe andaluz sobre su programa y el bilingüismo". Revista Electrónica de Investigación Educativa 9, 2: 1-15, disponible en: http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2389019.

Ramos, F. (2007b). "Programas bilingües y formación de profesores en Andalucía". Revista Iberoamericana de Educación 44:133-146, disponible en: www.rieoei.org/.

Travé, G. (2013). "Un estudio sobre las representaciones del profesorado de Educación Primaria acerca de la enseñanza bilingüe". Revista de Educación 361: 1-14, disponible en: http:// www.revistaeducacion.mec.es/doi/361_149.pdf.

AA.VV. (2015a). *Social Science in focus. 5 Primary*. Anaya Educación.

AA.VV. (2015b). *Social Science. Primary 3.* Oxford Education.

5

# A COMPANHIA DE JESUS NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA

## *THE COMPANY OF JESUS IN THE TEACHING BOOKS OF HISTORY*


**Paulo Romualdo Hernandes**

Paulo Romualdo Hernandes, Licenciado em Filosofia, doutor em Educação pela UNICAMP. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Programa de Pós-Graduação em História Ibérica do Instituto de Letras e Ciências Humanas da Universidade Federal de Alfenas. Professor Associado I.

paulorh_mancini@hotmail.com



Apoio recebido da Universidade Federal de Alfenas.



**Allyson Eduardo da Silva Lima**

Allyson Eduardo da Silva Lima. Licenciado em História, especialista em Cultura e Arte Barroca pela Universidade Federal de Ouro Preto e mestre em História Ibérica pela Universidade Federal de Alfenas. Professor de História da rede pública municipal de Pouso Alegre, Minas Gerais.

allysonpilot@yahoo.com.br



**RESUMO:**

Apresenta-se neste estudo a análise de alguns livros didáticos de História, amplamente utilizados no Brasil, enfocando o modo como abordam a missão jesuítica na América Portuguesa dos séculos XVI a XVIII e como se aproveitam dos documentos históricos legados pelos jesuítas. Percebe-se que há muitas limitações e lacunas sobre a ação da ordem que foi a protagonista na formação da cultura brasileira, as quais provocam dificuldades de compreensão do passado pelos jovens estudantes, mas, também, do presente da sociedade brasileira.



**Palavras-chave: Livros didáticos. Companhia de Jesus. Ensino de História. Cenário Luso-brasileiro.**



**Abstract:**

In this study we present an analysis of didactic books of History, widely used in Brazil, in how they approach the Jesuit mission in Portuguese America of the 16th to 18th centuries and how to approach the historic documents left for Jesuits. It is

noticed that there are many limitations and gaps on the action of the order that was the protagonist in the formation of the Brazilian culture, that cause many problems to the young students to understand the past and the present of the Brazilian society.
**Key words: Textbooks. Company of Jesus. Teaching History. Luso-Brazilian scenario.**

## Considerações iniciais

Este artigo apresenta um estudo sobre como a Companhia de Jesus é abordada nos livros didáticos de história, tendo em vista que se por um lado os livros didáticos nas escolas brasileiras "são centrais na circulação e apropriação de conhecimentos" (Lajolo, 1996: 4), por outro lado, a ação dos jesuítas foi de fundamental importância para a formação cultural deste país continental, desde sua vinda e estabelecimento na América Portuguesa, no ano de 1549, até sua expulsão, em 1759.

O que despertou interesse para a pesquisa deste tema foi perceber, como professores do Ensino Superior e do Ensino Básico, o limitado conhecimento que os estudantes têm da presença e da missão que os jesuítas desenvolveram em Portugal e no Brasil. Por vezes, no pouco conhecimento que demonstram sobre a Companhia de Jesus e sua obra, trazem visões estereotipadas, colocando os jesuítas, ora como santos civilizadores de selvagens, ora como demônios apresadores de índios e exploradores da riqueza nacional. Também notamos que, nos livros didáticos de História, a Companhia de Jesus é apresentada de modo superficial tendo em vista que se tratou de uma ordem religiosa que teve papel de protagonismo na formação cultural brasileira.

A visão limitada nos levou a perceber, também, as inúmeras ausências no tratamento dos assuntos pertinentes à ação da Companhia de Jesus apresentadas nos livros didáticos. Tais livros são essenciais no Brasil, visto que servem como guias para os professores e fornecem material de leitura e estudo para os estudantes. Para exemplificar as ausências, cito o caso do jesuíta Padre Antônio Vieira, talvez o mais importante intelectual orgânico eclesiástico[1] (Gramsci, 1978) do século XVII, que pouco ou nada se menciona à sua participação ativa na política, na economia, na religião luso-brasileira. As cartas e os sermões do padre Vieira são fontes inesgotáveis de estudos sobre o século XVII, pois, entre outros assuntos, o padre nos revela o "doce inferno" que eram os engenhos de açúcar para os escravos africanos. Nesses sermões faz crítica aos maus tratos com os africanos, mas revela, com sua retórica-político teológica (Pécora, 1994), apologia do trabalho escravo tendo como justificativa a importância de se viver a vida em penitência para poder salvar a alma.

1 O conceito de Intelectuais orgânicos eclesiásticos foi criado por Antônio Gramsci, no século XX, portanto, não se refere a como os homens de saber do século XVII eram conhecidos. Para designar homens de saberes que utilizam seus saberes a fim de manter ideias e práticas hegemônicas, no caso dos intelectuais ligados às classes dominantes, ou, contra-hegemônicas no caso das classes dominadas, Gramsci estabeleceu o conceito de intelectuais orgânicos.

Há, ainda, contribuições que os jesuítas legaram em registros históricos em vários documentos do período de sua existência em Portugal e no Brasil que, em nosso estudo dos livros didáticos nos pareceu pouco ou nada explorado pelos autores consultados. Os jesuítas descreveram a vida nas selvas, nas aldeias, nos aldeamentos, como também seus encontros e desencontros com a cultura indígena em embate com a cultura europeia presente em inúmeras cartas e outros documentos.

## 1. Sobre os livros didáticos

Com a redemocratização do Brasil, no final da ditadura militar, em 1985, no que diz respeito ao livro didático, produto analisado neste estudo, o país abriu-se para o mercado internacional. As empresas editoriais deixaram de ser familiares e passaram a ser grandes grupos empresariais internacionais, sobretudo espanhóis (Cassiano, 2007). Para regular e centralizar esse mercado nas mãos do Estado foi criado, neste mesmo ano, o Plano Nacional do Livro Didático (PNLD). A partir de então, os livros produzidos explicitamente com fins didáticos, a partir da década de 1990, passaram a atender o mercado e as políticas impostas por esse grande órgão regulador e centralizador que é o PNLD (Munakata, 2016; 2012). Assim, autores e editores se preocuparam mais com a mercadoria e menos com os conteúdos. Os principais objetivos das editoras, impostas aos autores, era produzir livros para serem escolhidos pelos avaliadores do Estado de modo a serem comprados e distribuídos para as escolas públicas. Nos nossos dias, somente os livros que são aprovados pelos avaliadores são colocados em um Guia para serem escolhidos pelos professores e pelas escolas para serem comprados pelo Estado.

Os manuais didáticos têm importância substancial para que os docentes organizem suas aulas a partir dos conteúdos desses manuais (Munakata, 2012). Os livros, de modo geral, são essenciais na cultura escolar para a aprendizagem e na sociedade brasileira, pois “livros didáticos e não-didáticos são centrais na produção, circulação e apropriação de conhecimentos” (Lajolo, 1996: 4).

## 2. Os Jesuítas nos livros didáticos

A Companhia de Jesus foi convocada pelo rei Dom João III para transformar os homens do novo mundo em cristãos, católicos e, sobretudo, em súditos de sua Majestade. Nos três séculos em que desempenharam essa missão, fartamente descrita nos mais diversos documentos, legaram para a história registros sobre os encontros e os desencontros de culturas, aquela que trouxeram de além-mar, que experimentava o alvorecer do capitalismo, do mercantilismo, e aquela que aqui encontraram de um povo que ainda vivia no período do neolítico.

Esse período foi, então, de estabelecimento de uma nova cultura em confronto com a cultura existente na terra dos “brasis”, formando a cultura brasileira, ou, como defen-

de Foucault (1979), baseando-se em Nietzsche, gerando a cultura brasileira. Desse confronto, como síntese, surgiria, no século XVI, uma nova forma de viver, de educar, um tanto europeia e outro tanto apropriada para a vida nas selvas que tiveram a participação fundamental da Companhia de Jesus. Missas com a presença de homens, mulheres e crianças nuas; sermões e peças de teatro faladas em tupi; confissões com interpretes; festas religiosas que aconteciam em aldeias, em aldeamentos, nas missões, nas pequenas vilas nascentes, nas cidades, nas fazendas e que misturavam ritos cristãos com danças e cantos indígenas (Agnolin, 2001; 2007; Hernandes, 2008).

Na análise de livros didáticos, aprovados pelo Plano Nacional do Livro Didático, do Ministério da Educação, para alunos do Ensino Fundamental e Médio, temos sobre os jesuítas apenas descrições de sua missão, alguns dados informativos, limitados à chegada dos jesuítas na América Portuguesa, descaracterizando a principal função de intelectuais orgânicos eclesiásticos (Gramsci, 1978), ou seja, homens de saber que utilizaram seu alto grau de conhecimentos humanistas e escolásticos para a manutenção da hegemonia do Estado Eclesiástico português. Os livros parecem mais um manual de instruções (Lajolo, 1996). É isso que encontramos em algumas das principais e mais populares obras atualmente utilizadas nas escolas brasileiras do Ensino Fundamental que foram analisadas por nós: *História em Documento imagem e texto* de Joelza Esther Domingues (2012), *Jornadas. hist* de Maria Luísa Vaz e Sílvia Panazzo (2012), *Vontade de Saber História* de Marcos Pelegrine; Adriana Dias e Keila Gringberg (2012) e *História nos dias de Hoje* Campos; Claro e Dolhnikoff (2012). Não é diferente dos livros do Ensino Médio analisados, História I organizado por Vainfas, em sua versão impressa (2013) e digital (2014), que deveriam ser mais aprofundados, mas que foram encontradas as mesmas limitações.

No livro para o ensino fundamental, *História nos dias de Hoje* Campos; Claro e Dolhnikoff (2012: 205), os autores resumem assim o trabalho jesuíta:

Os jesuítas participaram ativamente da organização dos negócios coloniais. Eram responsáveis por praticamente todas as escolas da América portuguesa, incluindo aquelas que as crianças brancas frequentavam. Participavam da política da colônia e tiveram papel importante no trato com as populações nativas, ao assumirem a tarefa de convertê-las ao catolicismo.

Com a informação de que os jesuítas “eram responsáveis por praticamente todas as escolas da América Portuguesa, incluindo aquelas que as crianças brancas frequentavam”, sem uma explicação para tal afirmação, os autores negligenciam o surgimento da escola no Brasil, as diferenças com a escola dos nossos dias, como também as semelhanças. A escola surge no Brasil, com os jesuítas, inicialmente, para separar os filhos dos índios de seus pais, de sua cultura e para doutrina-los na fé cristã, ensinando-lhes, também, o português (Ferreira Jr., Bittar, 2004). No entanto, com a chegada, em 1553, do padre Luís da Grã, com as primeiras formas de Constituição da Companhia de Jesus, e, mais tarde, com o recebimento dessas Constituições formuladas pelo próprio Loyola, em 1556, as escolas passaram a ser Colégios Canônicos e não podiam receber

gente de fora, meninos índios e mestiços ou os órfãos vindos de Portugal, por exemplo, mas só estudantes que desejavam, e, sobretudo, que podiam ser religiosos.

No ano de 1556, então, apesar da relutância de Nobrega, aconteceria separação entre escolas para formação de quadros, as escolas formais, os Colégios, sendo o principal deles o Colégio de Jesus, da Bahia, e as escolas para doutrinar os meninos índios nas aldeias e nos aldeamentos. As escolas de Be A Ba (Ferreira Jr., Bittar, 2004) das aldeias e dos aldeamentos receberiam meninos índios, mestiços, e os Colégios Canônicos receberiam os filhos da elite e de funcionários do Governo. As escolas das aldeias estariam mais voltadas para o ensino da doutrina e as escolas das crianças da elite, os Colégios, para conhecimentos formais. As crianças das aldeias poderiam ir à escola quando não estivessem produzindo sua existência, ou seja, trabalhando, enquanto as do Colégio permaneciam na escola durante toda sua formação (Anchieta, 1988). Ou seja, os meninos das aldeias recebiam um mínimo de conhecimento da doutrina, que seria suficiente para eles, classe dominada, no entender dos jesuítas, para servir a Deus, à Igreja e ao reino. Nada muito diferente do que acontece nas escolas públicas brasileiras dos nossos dias: um mínimo de conhecimentos científicos, filosóficos, artísticos para as classes populares poderem servir ao Capital, ao Estado e às Empresas.

Outro assunto importante para ser trabalhado junto aos jovens estudantes do ensino fundamental, como forma de melhorar a percepção que têm sobre os nativos das matas é a resistência que estes impunham à escola dos padres. Os jesuítas não recebiam meninos índios (tampouco mestiços que viviam com as mães nas aldeias) em seus Colégios Canônicos, para se tornarem religiosos, por questões de desencontros de culturas: resistência das crianças indígenas e mestiças, enraizadas na cultura de seus parentes, que não se dedicavam aos estudos da doutrina como gostariam os padres, e, assim, no entender dos jesuítas, eram inconstantes e não estavam aptos para os estudos formais. Na realidade os meninos índios não aderiam à escola dos padres.

No livro *História nos dias de Hoje* Campos; Claro e Dolhnikoff (2012) escrevem que Manoel da Nobrega e José de Anchieta consideravam a escravidão dos indígenas o único meio de atrair colonos e, ao mesmo tempo, converter os nativos, o que pode ser uma crítica negativa um tanto exagerada. Não foram poucos os conflitos desses jesuítas com os colonos apresadores dos nativos. Há peças de teatro de Anchieta (1977), o *Auto da Vila de Vitória*, por exemplo, em que o jesuíta canarino faz críticas severas aos colonos que escravizavam os índios, colocando-os como aliados de Satanás, Lúcifer e de Ingratidão.

Para provar a tese de que os jesuítas eram iguais aos colonos na exploração do trabalho indígena, os autores referenciam uma fala de José de Anchieta, sem, no entanto, especificar a fonte: “Não se pode, portanto, esperar nem conseguir nada com toda esta terra na conversão dos gentios, sem virem para cá muitos cristãos, que [...] sujeitem os indígenas ao jugo da escravidão e os obrigue a acolher-se á bandeira de Cristo” (apud Campos; Claro; Dolhnikoff, 2012: 206). Os autores afirmam, então, que os objetivos religiosos não eram os únicos que moviam a Companhia de Jesus, que

os indígenas eram “trabalhadores e geravam muita riqueza para os jesuítas”. Ao olhar breve dos autores, sem muita explicação, que serão propagados por meio de livros didáticos para estudantes do Ensino Fundamental, os jesuítas dos séculos XVI, XVII e XVIII foram cruéis exploradores do trabalho indígena, não só com fins religiosos, mas econômicos, e, os indígenas, dóceis seres das matas que foram dominados, pacificados e explorados pelos padres.

Ainda sobre este mesmo tema, o livro didático para o Ensino Médio, organizado por Vainfas, apresenta uma breve passagem sobre os aldeamentos, as missões, como um “plano elaborado pelos jesuítas” para facilitar a conversão. Menciona que “os jesuítas lutaram, desde cedo, contra a escravidão dos indígenas alegando que o fundamental era doutrina-los, e assim conseguiram do rei várias leis proibindo o cativeiro indígena” (2014: 258; 2013: 260). No entanto, no mesmo livro, um pouco adiante, encontramos que os jesuítas, que eram contra a escravidão indígena, em contrapartida, defenderam a escravidão africana, “expandiram os aldeamentos por todo o Brasil, desde o sul até a região amazônica”, sendo que: “Na segunda metade do século XVIII, a Companhia de Jesus era uma das mais poderosas e ricas instituições da América portuguesa” (Vainfas, 2014: 259; 2013: 261). Sem fundamentar essa assertiva, os autores apresentam uma perspectiva da Companhia de Jesus como uma companhia de negociantes e não de religiosos que, em sua percepção de mundo, estariam ocupados em ajudar as almas.

As missões, os aldeamentos, eram, no entender dos jesuítas, o lugar privilegiado para que os jesuítas realizassem seu trabalho de salvação da alma dos indígenas e, consequentemente, de suas próprias. Para salvar almas, os homens da Companhia de Jesus precisavam cuidar do corpo - seu e daquele que salvariam. Assim, nos aldeamentos exploravam o trabalho indígena para garantir a existência destes e a sua própria e para ter recursos para o trabalho de conversão de almas indígenas para o cristianismo e para se tornarem súditos do rei de Portugal. Evidente que houve exploração do trabalho indígena, mas não para garantir o sucesso dos negócios jesuíticos e, sim, para possibilitar o trabalho missionário.

Os autores dos livros didáticos analisados abordam sobre os aldeamentos, de modo breve e pouco seguro, pois afirmam que os indígenas uma vez dominados e pacificados, passavam a viver em “aldeamentos dirigidos pelos padres”. Segundo o próprio Anchieta (1988) os aldeamentos eram a forma como o Governo submetia os indígenas que, aprisionados nas matas ou em guerras, caso dos tamoios do Rio de Janeiro, eram obrigados a viver nas Grandes aldeias, sob a submissão e a tutela do governo, tendo os jesuítas como educadores. Essa seria, segundo o jesuíta recentemente santificado, a melhor forma de assegurar e preservar a conversão para os gentios.

Em capítulo anterior à chegada dos portugueses na América portuguesa, a visão estereotipada dos nativos das selvas brasileiras do século XVI, como dóceis, festivos, infantis, que marca ainda hoje o imaginário dos brasileiros e prejudica em muito a luta pelos direitos dos povos autóctones, se evidencia, pois os autores descrevem a cultura e sociedade indígena dessa forma:

Todos pertenciam a uma comunidade, todos trabalhavam, todos brincavam, todos festejavam suas vitórias. Um guerreiro que se destacasse por sua habilidade em caçar ou guerrear tornava-se um ídolo da tribo. As mulheres sentiam-se honradas com sua presença. Os mais velhos ficavam orgulhosos de seu desempenho. Era como um craque de futebol. Um artilheiro que traz alegria a sua torcida (Campos; Claro; Dolhnikoff, 2012: 178).

Esta visão senso comum apresentada pelos autores dos livros didáticos, sobre a cultura dos nativos das selvas brasileiras perpassa todo o capítulo. Os estudos de Florestan Fernandes sobre a função da guerra na sociedade tupinambá e os narradores da cultura indígena do século XVI nos revelam que os guerreiros que combatiam seus oponentes eram temidos e tidos como protetores de sua tribo. Não há qualquer possibilidade de semelhança com esse símile utilizado pelos autores dos livros didáticos o que pode criar uma falsa ideia das sociedades indígenas. Os guerreiros indígenas eram festejados como guerreiros valentes pelas tribos por terem matado seus inimigos em suas vinganças e por os terem devorado com todos os seus parentes de tribo no ritual antropofágico (Fernandes: 1970).

Para que tenhamos uma ideia do que era um guerreiro em uma tribo, apresento um ritual religioso indígena, descrito por Anchieta, que bem poderia estar em algum livro didático mostrando para os jovens estudantes algo sobre a cultura nativa, da valentia do matador como daquele que seria morto, sob o olhar de um jesuíta:

Venida el alva, quando su ánima avia de ser vestida del resplandor del sol de justitia, sacáronle al terrero estando presente una grande multitud, atado por la cinta con cuerdas luengas, las quales tienen muchos de una parte y d'otra, todo lo demás suelto. Llégase el que lo avia de matar, usando primero de sus ceremonias y ritos; dizele la solemne palabra: morirás! Gritáronle entonces los hermanos que se pusiesse de rodillas, lo qual él luego cumplió, alevantando los ojos y manos al cielo y llamando el sacratissimo nombre de Jesu. Le quebró la cabeça con un palo y voló su ánima dichosa para gozar de gloria inmortal en los cielos (Leite, 1954c: 262).

Como se vê, nessa descrição do jesuíta canarino, com olhar que mistura ritual indígena e religião cristã, a morte de um guerreiro indígena em nada pode assemelhar-se à alegria proporcionada por um artilheiro de um time de futebol. Certamente, as descrições dos jesuítas para a "diabólica" cultura indígena, com o menino amarrado em uma corda e tendo a cabeça rachada por uma *palo*, é muito mais interessante que as invenções dos autores dos livros didáticos que subjugam a inteligência dos jovens estudantes dos nossos dias, amantes de *Game of Thrones*.

Na área política e econômica, os jesuítas tiveram papel de protagonistas nos conselhos aos governantes e magistrados luso-brasileiros. Entre esses conselheiros se destacou o padre Vieira, no século XVII, que aconselhava Dom João IV, entre outros, a restabelecer os laços com os judeus e cristãos novos portugueses, perseguidos pelo Santo Ofício e pela Inquisição portuguesa, que tinham fugido para os países baixos. A

finalidade do conselho do jesuíta era para que o rei conseguisse recursos para manter a independência recém-conquistada do reino. Vainfas, nos livros didáticos, digital (2014) ou impresso (2013), que organizou, descreve a Restauração e a ação de resgatar o apoio econômico de judeus e cristãos novos, mas sem qualquer menção a Vieira:

Em 1640, Portugal restaurou sua autonomia com a aclamação de Dom João IV. Em seu governo, ele protegeu os cristãos-novos e até pensou em autorizar o retorno dos judeus que haviam emigrado para outras partes da Europa, mas prevaleceu a tradição conservadora e a força da Inquisição (Vainfas, 2013: 212; 2014: 214)

Muito diferente dos livros didáticos, nos estudos históricos do pesquisador Vainfas, no seu livro sobre Vieira, o investigador brasileiro escreve que o jesuíta praticamente governou Portugal à sombra do rei Dom João IV, e, com seus conselhos, arrumou uma legião de inimigos, entre eles, sobretudo a Inquisição: "Vieira fez de tudo para estilhaçar e desmoralizar o Santo Ofício e sabemos bem o porquê dessa ação obstinada: defender os sefarditas, atrair os capitais judaico-portugueses espalhados pelo mundo, sobretudo pela Holanda" (Vainfas, 2011: 178). No entanto, Vainfas, organizador dos livros didáticos para o Ensino Médio, impresso e digital, reduz ao silêncio essa importante participação de Vieira nos negócios do reino português.

Outra questão importante do Brasil colonial e que tem os jesuítas como protagonistas é a escravidão africana e afrodescendente. A escravidão africana era defendida pelos jesuítas, foi importante economicamente para a própria existência e desenvolvimento da Companhia de Jesus, no entanto, é pouco tratada nos livros consultados. O livro didático para o Ensino Médio organizado por Vainfas apresenta um sermão do padre Antônio Vieira, pregado aos escravos na irmandade dos Pretos, apenas como documento, sem que os autores façam qualquer análise desse trecho do sermão citado que possa revelar algo sobre como os jesuítas entendiam a escravidão africana. No entanto, os autores pedem para o leitor, provavelmente professores e estudantes, que tentem fazer o que eles não fizeram, ou seja, descobrir, a partir da leitura do trecho do sermão de Vieira apresentado, se a Igreja era a favor ou contra a escravidão. Apresentamos o primeiro trecho da citação do sermão, que é o trecho mais elucidativo, e é possível perceber a dificuldade que os estudantes teriam em responder "se a Igreja Católica era contra ou a favor da escravidão": "Em um engenho, sois imitadores de Cristo crucificado [...] porque padeceis em um modo muito semelhante o que o mesmo Senhor padeceu na sua cruz, e em toda a sua Paixão" (Vieira apud Vainfas, 2014: 259). Pode-se inferir que Vieira justificava o sofrimento dos escravos como imitação da vida de Cristo crucificado, mas não se pode saber se a Igreja Católica era a favor ou contra a escravidão a partir da leitura desse sermão.

Talvez os autores do livro pudessem trazer outras questões relativas a escravidão africana e afrodescendente que revelassem mais concretamente que os jesuítas exploravam essa mão de obra escrava para a manutenção da missão, e isso desde que aqui chegaram. Nóbrega, por exemplo, líder da primeira expedição da Companhia de Jesus à América Portuguesa, pede ao rei escravos da Guiné para manutenção dos meninos do Colégio dos Meninos de Jesus:

Ho Colegio da Baíia seja de V. A. pera o favorecer, porque está já bem principiado e averá nelle vinte meninos pouquo mais ou menos. E mande ao Governador que faça cassas pera os meninos, porque as que tem sam feitas por nossas mãos e são de pouqua dura, e mande dar alguns escravos de Guiné há cassa pera fazerem mantimentos, porque a terra hé tam fértil, que facilmente se manterão e vestirão muitos meninos, se tiverem alguns escravos que façam roças de mantimentos e algodoais (Leite, 1954b: 293).

Segundo o livro didático de Vaz e Panazzo (2012: 241), Antonil, jesuíta que viveu no Brasil no ocaso da Companhia de Jesus, que segundo o livro era português, quando na verdade era italiano, afirmou que: “os escravos são as mãos e os pés dos senhores de engenho”, sendo que os jesuítas em suas fazendas e engenhos também exploravam esses pés e essas mãos, embora os autores do livro nada falem sobre isso.

Por meio dos documentos da época é possível notar que os padres compreendiam a dimensão da crueldade inerente à escravidão, porém, tendo em vista a práxis social em que viviam acreditavam no sacrifício como penitência pelos pecados cometidos, e maior possibilidade de salvação da alma. Desse modo, justificavam a escravidão a partir dessa perspectiva. Escreve Vieira no Décimo Quarto Sermão do Rosário:

E que coisa há na confusão deste mundo mais semelhante ao inferno que qualquer destes vossos engenhos, e tanto mais quanto de maior fábrica? Por isso foi tão bem recebida aquela breve e discreta definição de quem chamou a um engenho de açúcar doce inferno. E, verdadeiramente, quem vir na escuridade da noite aquelas fornalhas tremendas perpetuamente ardentes; as lavaredas que estão saindo a borbotões de cada uma pelas duas bocas ou ventas por onde respiram o incêndio os etíopes ou ciclopes banhados em suor, tão negros como robustos, que sominístram grossa e dura matéria ao fogo e os forçados com que resolvem a atiçam; as caldeiras, ou lagos ferventes, com os cachões sempre batidos e rebatidos, já vomitando escumas, já exalando nuvens de vapores mais de calor que de fumo, e tornando-os a chover para outra vez os exalar; o ruído das rodas das cadeias, da gente toda da cor da mesma noite trabalhando vivamente e gemendo tudo ao mesmo tempo, sem momento de tréguas nem de descanso; quem vir, enfim, toda a máquina e aparato confuso e estruandoso daquela Babilónia, não poderá duvidar, ainda que tenha visto Etnas e Vesúvios, que é uma semelhança de inferno. Mas se entre todo esse ruído, as vozes que se ouvirem forem as do Rosário, orando e meditando os mistérios dolorosos, todo esse inferno se converterá em paraíso, o ruído em harmonia celestial, e os homens, posto que pretos, em anjos (Vieira, 2009: 288)

A escravidão africana e afrodescendente, com a defesa da Igreja, do próprio reino português, não foi algo singular, restrito a alguns proprietários de escravos e alguns negros da guiné escravizados, mas fez parte de uma totalidade hegemônica de classe, a dominante, contra outra classe, os dominados, nos séculos XVI, XVII e XVIII. Assim como os capitalistas dos nossos dias acreditam e querem fazer crer que explorar os trabalhadores é um benefício para eles, pois recebem salário no final

do mês, os jesuítas acreditavam, naqueles tempos, que o trabalho escravo para os negros era um benefício para eles próprios, pois conseguiriam se livrarem dos pecados, condenados que eram por serem descendentes de Cam e, assim, poderem se tornar anjos, “posto que pretos”.

As muitas limitações dos livros didáticos analisados e apresentados neste estudo prejudicam muito a compreensão que estudantes têm do passado da história do Brasil, de suas raízes e como consequência na compreensão do presente da sociedade brasileira, de sua cultura, de sua diversidade e de suas diferenças. Algumas dessas limitações têm a ver com serem os livros didáticos produzidos para atender as exigências do mercado, com os autores preocupando-se mais com essas exigências do que com os conteúdos apresentados. Também, é possível encontrar algumas limitações por causa do suporte de comunicação e informação dos livros didáticos impressos, que são estáticos, que poderiam ser amenizadas com os livros didáticos digitais.

## 3. Livro Didático Digital

A existência de livros didáticos digitais, ou seja, que se utilizam como suporte as novas tecnologias de informação e comunicação, a rede de computadores e a internet, nos fez acreditar em uma melhoria na produção dos livros didáticos. Isto porque, as ferramentas existentes hoje, proporcionadas pelas novas tecnologias de informação e comunicação, sobretudo a internet, tornam possível navegar por *sites*, enciclopédias eletrônicas, dicionários virtuais, encontrar textos científicos *on line*, imagens, fotos de satélites, vídeo-aulas. É possível encontrar uma biblioteca em um minuto no mundo virtual. Pierre Levy conta-nos a experiência que seus alunos o fizeram experimentar ao transportar um trabalho de uma página impressa para outra virtual:

Em vez de um texto localizado, fixado em um suporte de celulose, no lugar de um pequeno território com um autor proprietário, um início, um fim, margens formando fronteiras, confrontei-me com um documento dinâmico, aberto, ubiqüitário, que me reenviava a um *corpus* praticamente infinito. O mesmo texto tinha outra natureza. Falamos de “página” em ambos os casos, mas a primeira página é pagus, um campo demarcado, apropriado, semeado com signos enraizados, o outro é uma unidade de fluxo, submetida às restrições das taxas de transmissão de redes. Mesmo que se refira a artigos ou livros, a primeira página é fisicamente fechada. A segunda, em contrapartida, nos conecta técnica e imediatamente a páginas de outros documentos, dispersas em todas as partes do planeta, que remetem por sua vez, indefinidamente, a outras páginas, a outras gotas do mesmo oceano mundial de signos flutuantes. (Lévy, 1999: 159)

No entanto, os livros digitais por nós pesquisados não se aproveitaram das possibilidades proporcionadas pelas novas tecnologias e apenas reproduzem na tela dos computadores os livros impressos. Livros digitais que simulam livros impressos. Apresentam na tela do computador uma página sendo virada: http://www.scipionea-

tica.com.br/fp/conecte_historia_1ano/ como se fosse a página de um livro impresso. Não há indicação de links para que os professores e os estudantes possam ver vídeo -aulas, como as excelentes produzidas pela Univesp: https://www.youtube.com/watch?v=1jEFIjqcJz0, ou ler artigos, encontrar livros, assistir filmes sobre o assunto, que pudessem ampliar o interesse e o conhecimento dos estudantes sobre a Companhia de Jesus. Não existem, também, outros recursos, que as novas tecnologias possibilitam, como jogos, que poderiam estimular na aprendizagem de História. O que nos leva a concluir que os livros didáticos digitais, assim como os livros impressos, são produzidos para atender aos requisitos do Plano Nacional do Livro Didático, e, serem comprados pelo Estado, a fim de serem oferecidos nas escolas como substitutos para os livros impressos e não têm preocupação principal com o ensino de História, com os conteúdos.

## Considerações finais

Os livros didáticos de História por nós analisados, para o ensino Fundamental e Médio, não trazem para os estudantes dessas etapas da educação básica conhecimentos suficientes sobre a importante ordem religiosa Companhia de Jesus e sua ação no Brasil. Não há como os professores, que utilizam esses livros como suporte para suas aulas, nem os alunos, que os recebem como material de leitura e estudo, se apropriarem da riqueza cultural produzida pelos encontros e desencontros entre as culturas nativa e europeia nos séculos XVI e XVIII. Riqueza essa registrada em diversos documentos e investigada por diversos estudiosos de História desse período.

Há certa negligência sobre a participação dos jesuítas, esses homens de saberes, os intelectuais orgânicos, como conselheiros políticos junto a reis e governadores e, também, no ministério que praticavam com os colonos para a manutenção da hegemonia do Estado português e da Igreja Católica, inclusive na questão da escravidão africana. Os estudantes, tendo conhecimentos superficiais, precários e, por vezes, distorcidos sobre o assunto, adquirem, por meio dos livros didáticos, impressos ou digitais, visão estereotipada, de senso comum, sobre os processos históricos de seu país, tendo como consequência a dificuldade em compreender a formação da sociedade e cultura brasileiras. Desse modo, o estabelecimento de correlações entre o presente e o passado não permite realizar uma leitura crítica sobre o seu próprio país.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFIAS


Agnolin, A. (2001). Jesuítas e selvagens: o encontro catequético no século XVI. *Revista de História*, v. 144, p. 19-71. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso em: nov. 2011.

Agnolin, A. (2007). *Jesuítas e selvagens*: a negociação da Fé no encontro catequético-ritual americano-tupi (séc. XVI e XVII). São Paulo: Humanitas Editorial.

Anchieta, J. (1977). *Teatro de Anchieta*: obras completas. São Paulo: Edições Loyola.

Anchieta, J. (1988*). Cartas: informações, fragmentos históricos e sermões*. Belo Horizonte: Itatiaia. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo.

Campos, F.; Claro, R.; Dolhnikoff, M. de (2012). *História nos dias de hoje*. São Paulo: Leya.

Cassiano, C.C. de F. (2007). *O mercado do livro didático no Brasil: da criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) à entrada de capital internacional espanhol* (1985-2007). Tese (Doutorado em História da Educação) – Faculdade de Educação Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

Fernandes, F. (1970). *A função social da guerra na sociedade tupinambá.* 2. ed. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, Editora da Universidade de São Paulo.

Ferreira Júnior, A.; Bittar, M. (2004). Pluralidade lingüística, escola de bê-a-bá e teatro jesuítico no Brasil do século XVI. *Educação e Sociedade*, v. 25, n. 86, p. 472-482.

Foucault, M. (1979). *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal.

Gramsci, A. (1978). *Os Intelectuais e a Organização da Cultura* trad. Carlos Nelson Coutinho. 2. Ed. Civilização Brasileira: Rio de Janeiro.

Hernandes, P.R. (2008). *O Teatro de José de Anchieta*. Arte e Pedagogia no Brasil Colônia. Campinas: Alínea.

Lajolo, M. (1996). Livro didático: um (quase) manual do usuário. *Em Aberto*, Brasília, v. 16 n. 69, p. 3-9,jan/mar.

Leite, S.S.J. (1954a). *Cartas dos primeiros jesuítas do Brasil* – 1538-1553. v. 1. São Paulo: Comissão do IV Centenário da Cidade de São Paulo.

Leite, S.S.J. (1954b). *Cartas dos primeiros jesuítas do Brasil* – 1553-1558. v. 2. São Paulo: Comissão do IV Centenário da Cidade de São Paulo.

Leite, S.S.J. (1954c). *Cartas dos primeiros jesuítas do Brasil* – 1558-1563. v. 3. São Paulo: Comissão do IV Centenário da Cidade de São Paulo.

Lévy, P. (1999). *Cibercultura*. Tradução: Carlos Irineu da Costa. São Paulo: 34.

Munakata, K. (2016). Livro didático como indício da cultura escolar. *Hist.Educ (On line)*, Porto Alegre v 20 n. 50 Set./dez, p. 119-138 DOI: http//dx.doi.org/10.1590/2236-3459/624037

Munakata, K. (2012). O Livro didático como mercadoria. *Pró-Posições* v. 23, n.3 p. 51-66. Set./dez.

Pécora, A. (2014). *Introdução Sermões*: o modelo sacramental. En: Vieira, A. Sermões. São Paulo: Hedra (Tomo 1).

Panazzo, S.; Vaz, M.L. (2012). *Jornadas. hist* – História. 2 ed. São Paulo: Saraiva.

Pellegrine, M.C; Dias, A.M; Gringberg, K. (2012). *Vontade de Saber História*. 2 ed. São Paulo: FTD.

Rodrigues, J.E.D. (2012). *História em documento*: imagem e texto. 2 ed. São Paulo: FTD.

Vainfas, R. (2011). *Antônio Vieira*: jesuíta do rei. São Paulo: Companhia das Letras.

Vainfas, R. [et al]. (2014). *Conecta História*. 2 ed. Saraiva, disponível em: http://www.scipioneatica.com.br/fp/conecte_historia_1ano/, acesso em mar/2018.

Vainfas, R. [et al]. *História I*. 2 ed. Saraiva,

Vieira, A. (2009). *Sermões*. 2ª ed. São Paulo: Edições Loyola (Vol. I a XII).

Vieira, A. (2014). *Sermões*. São Paulo: Hedra (Tomo 1).

6

# A NOVA HISTÓRIA DA CARTOGRAFIA E O ENSINO DE HISTÓRIA: OS MAPAS ANTIGOS RECONSTRUINDO O PASSADO

## *THE NEW HISTORY OF CARTOGRAPHY AND THE TEACHING OF HISTORY: THE ANCIENT MAPS REBUILDING THE PAST*

**Altino Sérgio Dias de Oliveira**

Aluno do Programa de Pós-graduação em História Ibérica da Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG). Alfenas, Brasil.

altinooliveira86@gamail.com

**Agradecimentos:** ao apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa de Minas Gerais (FAPEMIG).

**Resumo:**
O presente trabalho tem como principal proposta mostrar a importância da utilização da cartografia histórica como recurso didático no processo de ensino-aprendizagem de História. Desde o século XIX, com a formalização da Geografia como uma ciência autônoma, os mapas são fortemente atrelados aos estudos geográficos. Porém a Cartografia antecede a escrita; os mapas guardam uma história, são materiais que podem ser utilizados para reconstruir as paisagens do passado. Considerando a diversidade de recursos didáticos (jornais, revistas, literatura, cinema, música, fotografias, obras de arte, jogos, visitas a museus entre outros) que podem ser utilizados para aprimorar o ensino de História, verifica-se que os materiais cartográficos, são utilizados de maneira equivocada por esta disciplina. Com o desenvolvimento da Cartografia teórica e a renovação da Cartografia histórica, o velhos mapas passaram a oferecer novas possibilidades de leitura e estudos. Hoje a produção cartográfica não está associada exclusivamente a uma representação espacial. Os mapas são tidos como textos capazes de revelar as características culturais, a mentalidade e as ideologias de uma época. Desse modo, a Nova História da Cartografia, sem desconsiderar as questões técnicas envoltas à produção cartográfica que nos remetem diretamente a aspectos geográficos como território, fronteiras, limites e localização, visa trabalhar e incutir nos educandos além da dimensão espacial uma dimensão temporal, proporcionando novas descobertas e estimulando a reflexão.

**Palavras chave: Mapas. Nova História da Cartografia. Ensino de História. Recursos didáticos.**

**ABSTRACT:**
This current article has as the mainly purpose to show the importance of the using of the historical cartography as a didactic resource in the process of teaching-learning of History. Since the XIX century, with the standalization of the Geography as an autonomous science, the maps are strongly associated to the geography studies. However, the Cartography preceeds the writing; the maps keep a history, they are materials that can be used to construct landscapes from the past. Considering the diversity of the didactics resources (newspapers, magazines, literature, cinema, music, photographs, arts, games, visits to museums, between others) that can be used to improve the teaching of History, it's verified that the cartographic materials are wrongly used by this subject. With the development of the Theoretical Carthography and the renovation of the Historical Cartography, the old maps started to offer new possibilities of reading and studies. Today, the cartography production is not associated exclusively to a space representation. The maps are gotten as texts capable of revealing the cultural characteristics, the mentality and ideals of an era. This way, The New History of Cartography, without disconsidering the technical issues involved to the cartographic production that leads us directly to geographic aspects, such as territory, borders,limits and location, looks foward to work and to instill in the students, not only a space dimension, but a temporal dimension,providing new discoveries and encouraging a reflexion.
**Key-words: Maps. New History of Cartography. Teaching of History. Didactics resources.**

## 1. Introdução

A Nova História da Cartografia[1] oportunizou o desenvolvimento de novas metodologias de análise cartográfica. Segundo o historiador e geógrafo John Brian Harley[2] "Os mapas passaram a ser considerados como textos capazes de articular e ajustar relações sociais" (2005: 34). Portanto, essa nova tendência de análise cartográfica, fundamentada em uma leitura mais sistemática e interdisciplinar dos mapas, princi-

1 Movimento de renovação teórica e metodológica que atingiu o campo da história da cartografia nas duas ou três últimas décadas. A partir de um profundo questionamento do estatuto de objetividade e transparência dos mapas, os novos estudos e pesquisas tratam os documentos cartográficos como objetos técnicos, produtos de construções sociais e culturais e meios de comunicação dotados de linguagem visual própria. Sobre a definição da Nova História da Cartografia e da denominada Cartografia Crítica, ver Cramptom; Krygier, 2006, e Edney, 2005.

2 John Brian Harley foi um dos principais teóricos da Nova História da Cartografia. Para o autor, todos os mapas são representados como textos retóricos, seja ele fruto da razão científica ou, de modo oposto, oriundo da natureza artística do ser humano. Para mais informações ver Harley, J.B. (2005). *La Nueva Naturaleza de los Mapas. Ensayos sobre la historia de la Cartografia*. México, Fondo de Cultura.

palmente os históricos, objetiva compreender a construção do espaço considerando além da perspectiva geográfica a política, social e econômica. Nesse sentido, discutir a aplicação dessas novas metodologias e apontar as principais contribuições para o Ensino de História estão entre os principais objetivos deste texto.

No decorrer da história, a Cartografia sempre foi indispensável para o processo de acumulação de conhecimento, fazendo dos mapas uma importante fonte histórica que pode ser analisada a partir da percepção e olhar dos seus autores. Para Santos, "essa importância é sobejamente conhecida; entretanto, ela ganha novas conotações e interpretações ao longo do tempo, fruto de uma necessidade constante do homem de representar seus pensamentos, angústias, ideologias e interpretações do mundo" (2013: 24).

Gradualmente, os mapas foram capazes de nos fornecer respostas que vão muito além de informações básicas, relacionadas à representação e localização espacial. A Cartografia, além de contribuir para o entendimento do espaço atual e do passado, também nos fornecem subsídios para refletir as relações sociais, econômicas e políticas de diferentes períodos históricos, permitindo associar o ontem ao hoje.

Em geral, o que se percebe é que, na prática, os mapas, por uma série de motivos que ainda precisam ser debatidos, são utilizados no Ensino de História como recursos auxiliares aos documentos escritos. O mapa como linguagem[3] apto a revelar diferentes nuances dos tempos passados, como por exemplo, as relações de poder, é fortemente relegado.

Atualmente, apesar dos movimentos de renovação teórico-metodológicos propostos pela Nova História da Cartografia, os mapas não estão sendo abordados e analisados de acordo com as novas tendências de pesquisa. Reforçando tal ideia, segue a seguinte transcrição:

O mapa é uma presença forte no mundo contemporâneo e uma presença bastante familiar, desde há muito, no ambiente escolar. Talvez essa familiaridade tenha gerado certa acomodação em relação aos modos como os mapas são utilizados na escola. É como se eles fossem indiscutíveis e não precisassem, portanto, ser alvo de reflexão. Basta usá-los! Porém, de alguns poucos anos para cá surgiu um alerta. Os mapas escolares (e também os outros) estão merecendo revisão quanto ao modo como são concebidos e quanto aos seus resultados como representação do mundo. A suspeita é a de que eles não se renovam segundo as exigências da realidade atual e não incorporam os novos recursos teóricos e práticos que estão à disposição no ambiente científico (Fonseca; Oliva, 2013: 8).

3 Com o processo de renovação teórica da Cartografia, os mapas passaram a ser considerados como uma forma de linguagem, estudo amparado pela semiologia gráfica, cujas regras buscam observar um conjunto de práticas e procedimentos que levam em conta os valores de percepção para a produção cartográfica.

Infelizmente, a acomodação em torno dos mapas produz efeitos danosos para o Ensino em geral. A análise simplória da cartografia em detrimento de uma cartografia renovada, impede que esta seja considerada uma forma de linguagem. Os prejuízos deste fato são imensos, segundo Barbosa (2010), "a subtração da linguagem cartográfica impossibilita aos estudantes terem uma visão panorâmica e uma compreensão crítica do mundo. Não se pode educar privilegiando uma única linguagem, o aluno precisa estar apto, ao final do período escolar, em todas as linguagens". O autor também analisa que a negação da cartografia como linguagem incapacita os educandos de interpretarem o mundo através de representações cartográficas e de, também, conseguirem articular escalas para compreenderem a dinâmica do mundo.

A Cartografia analisada como fonte histórica reforça a relação com a História e aproxima outros saberes científicos, tais como, a Geografia, Sociologia e Filosofia. Trabalhar os mapas utilizando interpretações provenientes de diversas ciências possibilita uma leitura mais completa e contextualizada. Francischett ressalta que "a apropriação da linguagem cartográfica é um aspecto de relevante importância, principalmente quando se trata de pensar na educação do indivíduo habilitado a participar na interlocução e na comunicação de sua época" (2001: 38). Logo, a utilização dos mapas como recurso didático no Ensino de História deve ocorrer a partir da instigação do aluno; questões devem ser lançadas para que ele não perceba apenas o produto final e sim compreenda todo o processo cartográfico. Para Albuquerque (2002), é importante que o interessado conheça os elementos de um mapa e dos processos utilizados na elaboração dos mapas de forma a poder encontrar a melhor solução para a necessidade apresentada

A utilização dos mapas durante as aulas de História, Geografia ou de qualquer outra disciplina, além de facilitar no entendimento de diferentes processos sociais e espaciais aprimora a alfabetização cartográfica e o pensamento crítico dos alunos. Barbosa (2010) considera que trabalhar com mapas de períodos históricos diferentes despertam outros olhares sobre as informações cartografadas. Assim, é importante enfatizar a necessidade de se buscar apoio em diferentes ciências que possam auxiliar no processo de ensino-aprendizagem de História.

## 2. A nova história da cartográfia ou cartografia crítica

A Nova História da Cartografia, nasceu a partir de um movimento de renovação teórica que ganhou força no limiar dos anos 80, defendendo a ideia de que os mapas não são meros objetos de representação espacial e sim documentos sociais e culturais, possuidores de um discurso político e ideológico, cujo principal referencial teórico são as obras do geógrafo e historiador John Brian Harley.

A partir dos estudos de autores como Erwin Panofsky, Roland Barthes, Michel Foucault e Jacques Derrida, Harley formulou um novo programa para a Cartografia Histórica (Gomes, 2004). Tendo como um dos seus principais aportes teóricos o conceito

de desconstrucionismo proposto por Jacques Derrida[4], o teórico passou a defender a ideia de que os mapas são imagens que carregam uma construção textual[5]. Para Harley, a constituição de um texto não é definida apenas por elementos linguísticos; deve-se levar em consideração as condições de produção. Desse modo, os mapas como "construções que empregam um sistema de signos convencional, tornam-se um texto" (Harley,1989: 7). Segundo Girardi, a partir desses princípios, Harley propõe que a desconstrução do mapa é uma forma de leitura "que nos leva a ler nas entrelinhas do mapa – nas margens do texto – e, através de suas figurações, a descobrir os silêncios e as contradições que desafiam a aparente honestidade da imagem" (Harley, 1989: 3).

Nesse contexto, a Cartografia é conceituada pelo autor como "um discurso – um sistema que dispõe de um conjunto de regras para a representação do conhecimento intrínseco às imagens que definimos como mapas e atlas". (Harley, 1989: 12).

Ao considerar os aspectos retóricos e subjetivos dos mapas, Harley nos atenta para o fato de que as representações cartográficas são passíveis de questionamentos e que não são somente produtos das "regras da geometria e da razão, mas também são produtos de normas e valores da tradição social" (Harley, 1989). O autor, ao defender uma releitura da cartografia, também salienta que é extremamente necessário pesquisar de forma mais aprofundada o contexto histórico[6] específico em que os mapas foram elaborados, a fim de perceber as operações de poder inerentes ao discurso cartográfico e, consequentemente, os efeitos desse poder sobre a sociedade. "As circunstâncias em que as condições históricas são definidas produzem um mapa que é, indiscutivelmente, um documento social e cultural", afirma Harley (2005: 72).

Dos estudos de Foucault, Harley utilizou a ideia da "onipresença do poder no conhecimento". O mapa passa a ser considerado um objeto de saber-poder. Através desse embasamento, o autor discute sobre as peças que estão envolvidas no processo de elaboração dos mapas, nos atentado para a fato de que, muitas vezes, esses materiais estão condicionados à política, atendendo às exigências do Estado.

Harley destaca que o poder se manifesta através da Cartografia de forma externa e interna. O poder externo é aquele que age através da relação entre o produtor e o

4 Segundo Antônia de Alencar Pires, o pesquisador Luiz Costa Lima identificou através das obras de Derrida a seguinte definição para o termo desconstrucionismo: "Desconstruir significa examinar a estrutura genealógica de cada termo que constitui um texto para, daí, verificar o que esse texto interditou ou dissimulou e questionar a relação entre o verdadeiro e o falso de suas declarações. A tematização das relações entre o verdadeiro e o falso inevitavelmente levará à desconstrução dos conceitos privilegiados de causa e origem".

5 Harley, ao defender a ideia de que os mapas são textos, baseou-se nos estudos de *Gramatologia* propostos por Derrida e também nos estudos de Panofsk referentes à iconografia. Em ambos, busca-se a textualidade, a metáfora e a dimensão retórica do mapa. Desse modo, Harley afirma que os mapas atuam como uma metáfora visual dos valores mais importantes dos lugares que representam. Para o autor, os mapas antigos expressam na verdade um discurso metafórico das utopias que se vislumbram, da ordem e da prosperidade da paisagem.

6 Harley considera que para analisar um mapa histórico é necessário levar em consideração três aspectos do contexto que influenciam o significado dos mapas: O contexto do cartógrafo, O contexto dos outros mapas e o contexto da sociedade.

contratante de uma mapa. Já o poder interno, é algo intrínseco aos mapas, sendo exercido através do elementos cartografados. Portanto, “esses dois poderes são indissociáveis, pois só a partir do poder interno é que o poder externo pode existir, já que é o tratamento das técnicas e dos elementos representados que possibilita diversas expressões de um mesmo espaço” (Girardi, 2008: 59).

Harley, aponta que o processo de desconstrução do mapas contribui para uma análise mais completa da história da cartografia pautada em três princípios: Os mapas deixam de ser refletores de uma visão exata da realidade; promove uma revisão quanto à importância histórica do mapa e por último permite uma leitura mais contextualizada e interdisciplinar das representações cartográficas. Conforme as palavras do autor,

“Longe de servirem como uma imagem simples da natureza que pode ser verdadeira ou falsa, os mapas redescrevem o mundo, igual a qualquer outro documento, em termos de relações e práticas de poder, preferências e prioridades culturais. O que lemos em um mapa está tão relacionado com um mundo social invisível e com a ideologia como com os fenômenos vistos e medidos na paisagem” (Harley, 2005: 61).

Seguindo essa corrente crítica desenvolvida por Harley, outros autores contribuíram para o processo de renovação da cartografia histórica. Sob o enfoque discursivo, retórico e subjetivo dos mapas, “começaram a questionar a objetividade da ciência cartográfica ao introduzir elementos culturais e relativistas nas discussões teórico-metodológicas da disciplina” (Seemann, 2010: 118) objetivando “situar os mapas dentro de seus contextos apropriados de fabricação e uso” (Edney, 2007: 49).Vários estudiosos durante a década de 90, instigaram esse debate, dentre os quais podemos destacar: Wood (1992), Jacob (1992), Monmonier (1996), Cosgrove (1999), entre outros.

Cristian Jacob, através de seu livro, procurou reforçar as discussões sobre a necessidade de inserir um novo programa voltado à história da Cartografia, unindo os interesses tradicionais dessa linha de pesquisa (descobertas progressivas das partes do globo, fontes de informação e dos modelos, datação e atribuição de documentos) a interesses relacionados ao contexto social (meio dos cartógrafos, dos gravadores, dos impressores, das livrarias, dos encomendantes e dos usuários).

O pesquisador francês, em posição análoga a Harley, defende também a subjetividade dos mapas, considerando-os artefatos culturais resultantes de várias operações técnicas e sociais. Jacob, ressalta que os mapas podem ser vistos como objetos transparentes ou opacos. Eles são transparentes quando apenas a sua exterioridade é considerada. As relações que permeiam a sua produção não são interpretadas, ou seja, as produções cartográficas são vistas como neutras, tornam-se dispositivos de arquivamento de uma realidade representada. Já os mapas opacos são aqueles em que o leitor consegue enxergar o objeto em si e o modo pelo qual as informações são apresentadas. “Uma perspectiva como essa abre um amplo leque de oportunidades de pesquisa. É possível considerar os mapas como artefatos visuais e estudá-los a

partir de pontos de vista estruturais, estéticos e gráficos, assim como é possível enxergar neles uma complexa arquitetura de signos" (Jacob, 2016: 223).

Em seu livro The power of maps, Denis Wood, assim como Jacob, discute as bases epistemológica da Cartografia. Porém, o autor estadunidense direciona os seus estudos a fim de evidenciar que os mapas antigos foram utilizados como instrumento de poder. Através desse panorama, Wood questiona alguns paradigmas vigentes na cartografia, como a neutralidade das representações cartográficas e algumas naturalizações, como por exemplo a anuência dos mapas como uma perfeita representação do espaço.

Mark Monmonier, em seu livro "How to Lie with Maps", afirma que a mentira[7] é algo inerente aos mapas. O autor nos alerta que os elementos cartográficos essenciais como escala, projeção e símbolos podem ser utilizados para produzir visões equivocadas, enganando e iludindo o leitor. Através dessa abordagem, Monmonier ressalta que os "mapas, assim como discursos e pinturas, são coleções de informações criadas por um autor e são sujeitos a distorções provocadas por ignorância, ganância, ideologia ou malícia." (Monmonier, 1996: 2 apud Girardi, 2008: 60).

No final dos anos 90, os estudos referentes à Nova História da Cartografia se ampliam, novas abordagens começam a ser discutidas. Segundo Gomes (2004), nesse período ocorreu um alargamento dos objetivos da Cartografia histórica, fato que impulsionou um processo de trocas e empréstimos com outros campos disciplinares correlatos. Para a autora, essa situação promoveu a expansão das fronteiras da Nova História da Cartografia para além da clássica relação com a Geografia.

Decorrente dessa nova fase da Cartografia histórica, diversos trabalhos aliados a outros corpos científicos são publicados, dentre os quais se destacam as pesquisas do geógrafo Gilles Palski, que relacionou a cartografia do século XIX à estatística e também as obras de Jeremy Black, Denis Cosgrove, entre outros. Segundo Gomes (2004: 73), "parte significativa da nova História da Cartografia é também um desdobramento das novas abordagens da história do imperialismo e do nacionalismo, inscritas nos chamados estudos pós-coloniais". A partir dessa revisão, as produções cartográficas são analisadas como ferramentas de construção e organização de territórios e controle dos seus recursos naturais e populacionais pelos Estados Nacionais.

Referente ao Brasil, a cartografia crítica, em especial a vertente que estuda os mapas históricos, é um campo pouco explorado e debatido. Gomes (2004), afirma que a Nova História da Cartografia e os recursos práticos e metodológicos defendidos pelos autores analisados no percurso deste texto são quase intocados pelos pesquisadores brasileiros. Entres os estudos produzidos aqui podemos citar as obras de Paulo Micelli e Júnia Furtado; os dois autores desenvolveram importantes trabalhos investigando

7 Segundo Girardi, o autor utiliza o termo *mentira* para se referir a limitações técnicas, intencionalidades e erros.

o papel desempenhado pela cartografia no processo de formação territorial do Brasil. Voltado para uma discussão mais teórica, metodológica e historiográfica as pesquisas de Maria Elena Ramos Simielli, Ângela Massumi Katuta, Eduardo Girardi, Marcelo Martinelli entre outros se tornam referências, como dito anteriormente, em um campo ainda pouco explorado pelos pesquisadores brasileiros.

## 3. Os mapas e o ensino de história

Bueno e Souza (2012: 17) ressalta que é preciso "reconhecer que o mapa possui fundamental importância sobre um ensino dinâmico e inovador" para "compreender que seu uso necessita de propostas alternativas para redimensionar o ensino (...)". Como dito anteriormente, não se deve trabalhar o mapa, e sim o processo de produção daquele mapa, evitando que ele não seja enquadrado como uma mera ilustração. As atividades cartográficas, quando trabalhadas de acordo com as novas tendências metodológicas, explorando a subjetividade e a interdisciplinaridade, levam os alunos a questionar a história, ao passo que aquela visão superficial e locativa que todos nós temos ao observar um mapa pela primeira vez consegue ser quebrada, além de levá-los a compreender as mudanças e permanências ocorridas ao longo do tempo.

Um dos principais desafios ao se trabalhar com a cartografia histórica como recurso didático voltada ao Ensino de História é fazer com que os alunos desenvolvam habilidades de relacionar os fenômenos espaciais e temporais às mudanças ocorridas historicamente. Portanto, a cartografia aplicada ao ensino de história tem a missão de levar o estudante a discutir e compreender a construção do espaço, construção essa que vai além dos aspectos de ordem geográfica, buscando ressaltar os processos sociais, posto que segundo Campos (2009: 103) "todas as ações humanas, além de situadas no tempo, também são espacialmente localizadas".

Os mapas aparecem frequentemente ilustrando os livros didáticos de História. Desse modo, é importante ressaltar que essa disciplina não ignora a utilização desses materiais, porém os utiliza de maneira equivocada. Como discutido anteriormente, apesar de toda a movimentação teórica em torno da Cartografia histórica, os mapas ainda são apropriados pela História para representar os fenômenos espaciais. No entanto deve-se reforçar que toda produção cartográfica está condicionada a uma dinâmica temporal capaz de refletir as circunstâncias sociais, culturais e políticas de diferentes momentos históricos.

Promover reflexões sobre as dinâmicas espaciais e temporais envoltas à cartografia facilita no processo de construção do saber histórico. É importante fazer com que o aluno perceba através desse binômio "espaço e tempo", que os mapas são documentos sociais e culturais. Assim, cabe ao professor coordenar discussões para que os estudantes consigam extrair dos mapas o que esses materiais têm a dizer dos mundos sociais do passado.

Segundo Harley conforme citado por (Fonseca; Oliva, 2013: 57) “os pesquisadores tendem a relegar os mapas, junto com as outras representações visuais (fotografias, quadros etc.), a fontes de menor importância do que a palavra escrita”. Ao trabalhar os mapas, os professores devem deixar claro que eles não são apenas documentos visuais; a propósito, como aponta Harley, os mapas são ao mesmo tempo icônicos, linguísticos, numéricos e temporais. A partir desse exercício, o docente consegue criar mecanismos que levam os alunos a sistematizarem o conhecimento geográfico e histórico. “Óbvio que a representação cartográfica não encerra todas as dúvidas, porém conduz os alunos a uma sistematização e representação do conhecimento” (Barbosa, 2010).

Aludindo às palavras de Harley ao considerar os mapas como um recurso linguístico e visual, Simielli (2008) propõe que a cartografia voltada para o ensino seja abordada a partir de três níveis: localização e análise, correlação e síntese. Barbosa, ao discutir a utilização dos mapas históricos, adiciona um quarto nível, o conceitual.

Esse quarto nível (conceitual) somente pode ser trabalhado através da cartografia histórica, todavia esse nível não é engessado nos mapas históricos, já que o mesmo nos permite a partir dos elementos históricos compreendermos os mapas contemporâneos. Diante disso, o nível conceitual atrela-se, definitivamente, a imagem, a construção subjetiva imagética. Essa atividade parte dos três níveis e dialeticamente permite que o terceiro nível (a síntese) se torne um conceito que influenciará na observação, representação e análise do mundo (Barbosa, 2010: 8).

Os mapas, depois de serem trabalhados de acordo com os três níveis defendidos por Simielli, acabam revelando conceitos que dialogam com outros estudos, oportunizando a geração de outras linhas de raciocínio que contribuem para a reconstrução crítica do passado. Mas, afinal, quais são os caminhos que possibilitam o professor aplicar essas metodologias em sala de aula? Como desnaturalizar, quebrar velhas concepções e retirar os mapas de uma acomodação que ainda resiste aos novos recursos teóricos e práticos?

Primeiramente, temos que promover a legitimação dos mapas como um recurso múltiplo, proporcionando uma leitura mais sistemática que leve os alunos a questionarem o conteúdo dos mapas, as “verdades” desses documentos; verdades estas, na sua maioria, naturalizadas e hierarquizadas.

Considerando o que foi descrito, uma abordagem simples pode ser trabalhada como ponto de partida, colocando em discussão a centralidade do continente europeu que é trabalhada frequentemente nas principais projeções cartográficas. A presença da Europa no centro dos planisférios é uma das comprovações mais significativas da naturalização da visão dominante de mundo produzida pelos mapas. Essa naturalização é reforçada pelo fato de ter se convencionado que o meridiano de origem (0°) é o de Greenwich, que fica na Europa (Fonseca; Oliva, 2013: 55).

A partir deste questionamento, o professor pode buscar, através da história da cartografia, várias produções cartográficas de momentos históricos diferentes com o intuito de mostrar aos alunos que os cartógrafos, ao elaborarem um mapa, primeiramente tinham de definir, ou melhor, imaginar o seu lugar no próprio trabalho. Geralmente, em grande parte do material cartográfico produzido por civilizações antigas, o posicionamento da sua cultura ocupava o centro. Para Harley, o simbolismo do centro é algo que pode ser visto como um conceito de importância visual que faz parte do corpo de um mapa e que na verdade se define como um signo de etnocentrismo revelando uma hierarquia entre as civilizações que ocupam o centro e as que estão marginalizadas.

Através desta contextualização, o professor consegue desmitificar a neutralidade que os alunos enxergam os mapas, adquirindo subsídios para trabalhar várias questões históricas. No caso apresentado uma experiência oportuna seria inserir essa indagação ao contexto da expansão marítima europeia, expondo as operações de poder que se manifestam pelas linhas, símbolos, decoração e técnicas de um mapa, além de contribuir para que o aluno desenvolva condições de analisar de forma critica as alterações e estabilidades ocorridas na história.

A prática dessa atividade associada ao colonialismo europeu, adquire relevância, ao passo que permite ao professor conduzir os alunos a compreenderem as diferentes formas de legitimação e apropriação do espaço, expondo a intencionalidade e as ideologias implícitas ao conteúdo dos mapas. Harley evidencia que a confecção de mapas foi uma das armas de inteligência especializadas para adquirir um poder, administrá-lo, codificá-lo e legitimá-lo.

Em boa medida, a descoberta da América colocou a Europa no centro dos acontecimentos da época e, por decorrência cultural e econômica, assim como por decorrência gráfica, no centro do planisfério. Um retorno à comparação entre o mapa de Ptolomeu e os de Cantino e Waldseemüller mostra um pouco disso. No mapa de Ptolomeu a Europa aparece à esquerda, acima do mar Mediterrâneo. Já nos mapas de Cantino e Waldseemüller, a Europa foi deslocada para o centro. Isso porque à esquerda desses planisférios incluiu-se a recém-descoberta América. Com isso, foi preciso criar espaço para o oceano Atlântico. O mundo ficou maior nas representações e a Europa foi parar no centro dos mapas. E como era dali que partiam as navegações e a “descoberta” do mundo, ela era também, nesse sentido, o centro mais importante do mundo (Fonseca; Oliva, 2013: 56).

Reforçando, tal ideia caberia apresentar para o aluno representações diferentes para o exercício de comparação, como por exemplo, utilizar um projeção tradicional com a Europa ao centro e uma outra que quebre essa concepção tão naturalizada. Feito isso, o professor deve enfatizar que o centro e os pontos cardeais leste e oeste podem ser determinados de forma aleatória, ao se projetar a superfície esférica da Terra no plano, atendendo a diversos fatores ligados a sua produção.

No entanto, o que foi uma escolha cartográfica transforma-se numa realidade que permite conclusões etnocêntricas, longe ainda de serem extirpadas do senso comum ocidental. Evidentemente as ações coloniais europeias estão implicadas nessa visão de mundo. O que espanta é algo com essa história e motivação permanecer incólume e cristalizado no planisfério contemporâneo, protegido pela aura científica (Fonseca; Oliva, 2013: 32).

É importante destacar que abordagem dessa questão faz com que certos costumes sejam rompidos, o aluno passa a entender que os mapas são elaborados a partir de determinadas escolhas. “E isso é particularmente importante no mundo da educação, que não pode ser mais um ambiente de sutis doutrinações e naturalizações, e sim um espaço de cultivo de pensamentos livres e produtivos. E, para isso, é indispensável o teor crítico dos mapas” (Fonseca; Oliva, 2013: 57).

## 4. Considerações finais

Os mapas são recursos facilitadores para o processo de ensino-aprendizagem e condicionados à problematização histórica efetiva às práticas interdisciplinares, despertam reflexões, estimulam a investigação e quebram paradigmas. Apesar de todos os benefícios gerados pela a utilização da cartografia pela história, há ainda muito a se fazer para que essa parceria seja consolidada. Contudo, as discussões em torno da utilização da cartografia pela historiografia devem ser ampliadas, já que a maioria dos estudos referentes à cartografia como uma ciência auxiliar a outras disciplinas, ainda privilegia a geografia.

Portanto, as renovações teórico- metodológicas promovidas pela Nova História da Cartografia proporciona uma nova abordagem cartográfica para o ensino. As velhas concepções e ideias devem ficar para trás. Os mapas não podem mais ser analisados como meros sistemas de técnicas matemáticas associadas à arte. Hoje eles se caracterizam como materiais dotados de uma retórica que exprime os discursos ideológicos cartografados. A cartografia, além de traduzir as mentalidades de diferentes épocas, detém a capacidade de reconstruir as paisagens do passado, potencializado o conhecimento e fornecendo subsídios para que o aluno consiga compreender os processos históricos de forma mais crítica e consciente.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS


Albuquerque, P.C.G. (2002). *Ensinando Cartografia.* En: Instituto Nacional de Pes-Quisas Espaciais. Curso de uso de sensoriamento remoto no estudo do meio ambiente. São José dos Campos: INPE.

Barbosa, T. (2011). O ensino de geografia pela cartografia histórica. *Geosaberes, 1*(2), 127-144. http://www.geosaberes.ufc.br/geosaberes/article/view/42 [Consultado 14/01/2018].

Bueno, M.A.; Sousa, L. de Lima. *Cartografia e Ensino de História: uma oficina e uma oportunidade de reflexão da prática interdisciplinar no Ensino Fundamental*. En: Silva, M.C.; Magalhães, S.M. de. (Orgs.). (2012). *Ensino de História: aprendizagens, políticas públicas e materiais didáticos.* Goiânia: Ed. da PUC Goiás.

Campos, H.G. (2009). *História e linguagens*. São Paulo: FTD.

Edney, M.H. (2007). A história da publicação do Mapa da América do Norte de John Mitchell de 1755. *Varia Historia*, 23(37), p. 30-50.

Fonseca, F.P.; Oliva, J. (2013). *Cartografia*. São Paulo: Editora Melhoramentos.

Francischett, M.N. (2001). *A Cartografia no ensino de Geografia: a aprendizagem mediada.* Tese (Doutorado em Geografia) - Faculdade de Ciência e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente.

Girardi, E.P. (2008). *Proposição teórico-metodológica de uma Cartografia Geográfica Crítica e sua aplicação no desenvolvimento do Atlas da Questão Agrária Brasileira*. Tese (Doutorado em Geografia) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente.

Gomes, M.C.A. (2004). Velhos mapas, novas leituras: revisitando a história da Cartografia. En: *Ver. GEOUSP - Espaço e Tempo*, nº 16. USP: São Paulo, p. 67-79.

Harley, J.B. (1989). *Deconstructing the Map*. Cartographica, v.26, n.2, (p. 1-20)

(2005). *La Nueva Naturaleza de los Mapas. Ensayos sobre la historia de la Cartografia*. México, Fondo de Cultura.

Confins: Revista-franco-brasileira de Geografia, n. 5. (jan./jun.2009). <http://conFns.revues.org/index34html>[Consultado 13/12/2017].

Jacob, C. (2016). Por uma história cultural da cartografia. *Espaço e Cultura*, (39), p. 221-236.

Santos, C. (2013). *Leituras Geográficas e Cartográficas nos Contextos Educacionais***.**

Nova Iguaçu: Agbook.

Seemann, J. (2010). Cartografia e cultura: abordagens para a geografia cultural. *Temas e caminhos da geografia cultural*. Rio de Janeiro: Editora UERJ, 1, p. 115-156.

Simielli, M.E.R. (2008). Cartografia no ensino fundamental e médio. En: *A geografia na sala de aula* (p. 73-89)*.* São Paulo*:* Contexto*.*

7

# LA CLASE DE CIENCIAS SOCIALES COMO CASO DE ESTUDIO. PARÁMETROS GENERALES Y PRIMEROS RESULTADOS DE UNA INVESTIGACIÓN EN CURSO

## *THE SOCIAL SCIENCES CLASS AS A STUDY CASE. GENERAL PARAMETERS AND FIRST RESULTS OF AN ONGOING RESEARCH*

**Diego Luna Delgado**

Universidad de Sevilla

Doctor Internacional en Filosofía por la Universidad de Sevilla, institución donde también ha cursado varios másteres y la licenciatura de Historia del Arte, que concluyó en la Universidad Complutense de Madrid. Sus numerosas contribuciones a publicaciones, congresos y seminarios nacionales e internacionales abordan cuestiones de innovación educativa, NTICs y arte contemporáneo, siempre desde una perspectiva transestética y mediológica. Actualmente trabaja como profesor de Ciencias Sociales y elabora una tesis doctoral en Educación.

dielundel@gmail.com

**RESUMEN:**

Se presentan los parámetros generales y primeros resultados de un estudio de caso que examina el encuentro entre tradición e innovación en la clase de las Ciencias Sociales. Estos resultados se basan fundamentalmente en el análisis crítico del discurso del alumnado sobre una serie de aspectos relativos al tema, extraído mediante la técnica de la entrevista semiestructurada.

**Palabras clave: Ciencias Sociales, estudio de caso, innovación educacional, tecnología educacional, análisis cualitativo.**

**ABSTRACT:**

This work presents the general parameters and first results of a case study that examines the encounter between innovation and tradition in the Social Sciences class. These results are fundamentally based on the critical analysis of the students

discourse on some aspects related to the issue, extracted through the technique of the semi-structured interview.
**Key words: Social Sciences, case study, educational innovations, educational technology, qualitative analysis.**

## 1. Introducción

En este trabajo voy a presentar la investigación que estoy llevando a cabo actualmente en el marco del programa de Doctorado en Educación de la Universidad de Sevilla. Se trata de un estudio de caso cuyo tema central es el encuentro entre tradición e innovación en la asignatura de Ciencias Sociales desde la perspectiva didáctica, mientras que su principal objetivo no es otro que la mejora de mi propia práctica como profesor y coordinador de la materia en un centro educativo de Sevilla.

Para llevar a cabo este proyecto empleo la metodología de la investigación-acción, idónea para experimentar una propuesta de intervención en el aula que intente paliar o superar algunas de las posibles dificultades y carencias detectadas durante el diagnóstico del caso de estudio seleccionado. Esta propuesta consistirá en una nueva asignatura de educación mediática, que será implementada y evaluada durante el próximo curso 2018-2019.

En esta ocasión voy a centrarme en la primera fase de la investigación y, en concreto, en tres aspectos que ayudan a constatar la complejidad del tema: el origen y la justificación del proyecto, el diseño metodológico, así como los primeros resultados obtenidos a partir de la realización de una serie de entrevistas a mis alumnos dentro de un proceso de observación participante.

## 2. Origen y justificación

Como en cualquier otra investigación interesada en la dinámica invisible que regula las superficies, aquello que Michel Foucault denominase “las redes del poder”, el contexto de este proyecto es un ámbito difícil de precisar, algo que comporta mucho más que un caso u objeto de estudio al uso, pero que puede encontrar en la metáfora del *dispositivo* un apoyo idóneo para expresar su naturaleza compleja y cambiante. Con ello me refiero al carácter multifocal y multidimensional de temas como el que trato de abordar, algo así como la manera en que varias culturas escolares se concretan en un determinado escenario psicosocial, siendo este a un tiempo: un lugar de enseñanza, pero también de aprendizaje; la dinámica de una clase, pero también de un centro educativo; un tema de interés social, pero también un síntoma cultural; un discurso normativo, pero también uno popular; etc. Debido precisamente a la existencia de todas estas superposiciones, podríamos decir que el origen, la justificación y el contexto de esta investigación constituyen tres paráme-

tros perfectamente imbricados, inseparables de hecho. Los tres parten del ejercicio de una práctica profesional, la docencia, en un momento histórico tan especial como el actual. Una tarea cuyos retos presentes y futuros están inevitablemente unidos a los muchos interrogantes que las sociedades actuales deben aprender a despejar en un mundo global y tecnológico.

De entre todos los conflictos culturales hoy existentes, el establecido hoy entre la tradición y la innovación constituye sin duda alguna el que más incertidumbres y desafíos está generando en el ámbito escolar desde el punto de vista didáctico. Una vez más, nos encontramos con la *querella de los antiguos y los modernos*, tópico definitorio de nuestra cultura occidental, ahora contextualizada en el siempre peculiar terreno de la educación y además dentro de unas condiciones generales de producción de sentido especialmente singulares: al contrario que en anteriores momentos históricos en los que la innovación ha funcionado como estrategia o arma de minorías frente al sistema educativo oficial, las actuales circunstancias garantizan literalmente la *apropiación* de ese subdiscurso contrahegemónico por el discurso hegemónico, es decir, por el conjunto de signos presentados según el orden establecido por el régimen de verdad dominante. Por ello precisamente la innovación educativa ha dejado de ser ya una cuestión marginal para convertirse en una cuestión de prestigio, en un objeto de deseo en centros tanto públicos como concertados o privados; por ello el inmovilismo de la escuela está cediendo paulatinamente ante la voluntad de las nuevas generaciones de directores, profesores y padres. Una voluntad que está sin duda condicionada por la reproducción mediática de un mensaje, el de *lo nuevo es bueno*, expresión genuina de nuestra lógica cultural. Día tras día, los medios nos informan sobre escuelas sin asignaturas, sin deberes, sin aulas o sin exámenes, contribuyendo al crecimiento del interés o al menos de la curiosidad por parte de toda la comunidad educativa ante cualquier atisbo de innovación.

De lo que se trataría ahora sería de analizar si esta recuperación corresponde a un verdadero interés por romper con un determinado modelo educativo y, sobre todo, si lo está consiguiendo, es decir, si está logrando generar en la práctica una mejora de la educación. Así pues, la pregunta que aquí interesa no sería exactamente "¿cómo rediseñar la escuela para que deje de funcionar como instrumento clasificatorio y *segregador y pase a ser un espacio abierto y cooperativo que hace crecer los deseos de aprender desde la equidad y el pluralismo?*" (Matínez-Celorrio, 2016: 48), sino más bien: *¿hasta qué punto interesa romper drásticamente con lo anterior por la urgencia de implementar de forma acrítica un modelo innovador, al fin y al cabo experimental?* Desde este punto de vista, la mayor justificación que puede encontrar esta investigación es la ausencia de un debate público en torno a la necesidad y la posibilidad de renovar el sistema educativo una vez que la innovación ha conseguido empoderarse en el discurso, es decir, de la nula problematización de cada una de las dos lógicas que hoy se enfrentan en la escuela: la *tradición por la tradición* y la *innovación por la innovación*.

## 3. Diseño metodológico

### 3.1. Problemas de investigación

Entrando ya a presentar brevemente el diseño global de este proyecto, cabría enunciar los dos grandes problemas de investigación que se plantean y que determinan las dos fases de su articulación (con independencia de otras cuestiones secundarias y transversales a todo el proceso investigador):

1) Por un lado, *¿cómo es experimentado el encuentro acontecido en la clase de Ciencias Sociales entre un modelo educativo tradicional y otro innovador por parte de los alumnos y el profesor de un centro educativo de Sevilla desde la perspectiva didáctica?*
2) Por otro, ¿cómo construir un ámbito de investigación escolar que *suponga una alternativa al conjunto de dificultades didácticas identificadas y qué resultados se obtendrían de su experimentación?*

### 3.2. La investigación-acción para el estudio de un caso

Al tener como objetivo principal la mejora de una práctica educativa, en este estudio de caso se ha optado por la metodología de la investigación-acción, una estrategia crítica a la vez que constructiva que favorece el hecho de que los actores implicados en un determinado contexto –en este caso mis alumnos y yo en la clase de Ciencias Sociales– se conviertan en los protagonistas de un proceso de comprensión inductiva e intervención social compartido (véanse De Souza y otros, 2006; Latorre, 2012; López de Ceballos, 2007; Mertler, 2017). El procedimiento de la investigación-acción ayuda específicamente a la mejora profesional mediante la deconstrucción de la práctica cotidiana, por lo que su elección en este proyecto resultaba idónea. El primer paso sería llevar a cabo un trabajo de campo que posibilitase la descripción fidedigna tanto de los sujetos como del contexto, entendido este como dispositivo educativo y, por tanto, como entramado condicionado por un determinado discurso en el que esos sujetos enmarcan –o *enmarcamos*– nuestros propios pensamientos y acciones. Por este motivo precisamente, dentro de esta primera fase de la investigación-acción se integran, por un lado, el método etnográfico y, por otro, el análisis crítico del discurso.

La aplicación del primero de ellos favorecería el desarrollo, no solo de una visión de los procesos educativos como entramados culturales de construcción de identidades, sino también de reflexiones implícitas sobre la importancia del diálogo entre las distintas culturas escolares que representan esas mismas identidades. En tanto que método antropológico, la etnografía determina un proceso de investigación cuyas técnicas son de gran utilidad dentro de un marco de investigación-acción por generar un tipo de conocimiento que facilita la identificación, descripción y comprensión de las realidades socioculturales con las que se interactúa y en las que se pretend

de intervenir. Mediante las técnicas de la observación participante y la entrevista semiestructurada, este método ha supuesto una gran oportunidad para descubrir aquellos aspectos y conexiones que, aunque normalmente desapercibidos, dan forma a ese ritual educativo propio de la actualidad marcado por el encuentro entre tradición e innovación[1].

Por su parte, el uso en paralelo del análisis crítico del discurso constituye un complemento perfecto de la etnografía en la medida en que permite profundizar en los niveles de significación de todas las informaciones que se han ido recabando a partir de una exploración de la dimensión discursiva desde una perspectiva particular: la del ejercicio del poder. La clave para rastrear las inevitables transformaciones que acarrea el fenómeno de la innovación frente a la cultura escolar tradicional residiría de hecho en la adopción de un posicionamiento teórico y metodológico eminentemente discursivo: el discurso es la matriz de significados a la que apuntan, no solo los volátiles signos con que interpretamos la realidad, sino también los métodos con que construimos esta. Por ello descifrar la construcción de un discurso o subdiscurso puede implicar, como si de un fractal se tratase, el desmantelamiento de todo un régimen de verdad que determina las maneras en que se dispone, genera o regula tal discurso[2]. Como aportación metodológica original, se intenta además complementar el análisis crítico del discurso con una perspectiva autocrítica, en tanto en cuanto yo mismo, investigador, soy también sujeto de la investigación, es decir, uno de los implicados en el problema que se investiga.

Finalmente, el diseño de una nueva asignatura sobre educación mediática se presenta como la opción más efectiva para transformar la enseñanza en una segunda fase de la investigación aún no realizada. Un objetivo para el que se va a seguir concretamente el modelo curricular de Lawrence Stenhouse (1985, 1991), compartido en líneas generales con otros autores (García-Pérez, 2000a, 2000b; McKernan, 2001; Pineda-Alfonso y García-Pérez, 2011), por su concepción del currículum como expresión de una forma genuina de entender el conocimiento y la educación, estrechamente dependiente del desarrollo profesional del docente (por lo que parte de una visión de este como investigador de su propia práctica).

1 Merecería la pena destacar trabajos como el de Gemma Celigueta y Jordi Solé (2013), una guía perfecta para introducirse en la utilización del método etnográfico gracias a su estilo, claro y conciso. Mucho más general y completo –y por ello mismo igualmente recomendable– es el famoso trabajo de Peter Woods (1987), que bajo el sugerente título de *La escuela por dentro* ofrece un manual sobre investigación etnográfica capaz de resolver cualquier confusión procedimental. Por destacar un trabajo más, podríamos citar el firmado por Martyn Hammersley y Paul Atkinson (1994), de corte quizá más ensayístico y por ello especialmente enriquecedor. Tanto unos como otros abordan los conceptos y técnicas principales del método etnográfico, aclaran aspectos intrínsecos al proceso de investigación (como el *extrañamiento etnográfico*) y ejemplifican el potencial etnográfico aludiendo a investigaciones concretas.

2 Un propósito para el que, por delante de autores como Teun van Dijk (2011), Norman Fairclough (1992) o Ruth Wodak (Wodak y Meyer, 2003), reconocidos promotores de este campo, ha resultado especialmente útil el trabajo de Neyla Graciela Pardo, titulado *Cómo hacer análisis crítico del discurso* (2013 [2007]), cuya propuesta metodológica, multidisciplinar y mixta (combinando métodos y técnicas tanto cuantitativas como cualitativas), ha inspirado directamente el proceso analítico seguido en esta investigación.

## 3.2. Contexto y sujetos

Como ya se ha adelantado, la motivación de este proyecto se encuentra directamente vinculada al contexto educativo que se propone explorar. La asignatura de Ciencias Sociales, que actualmente coordino e imparto desde 6º EPO hasta 3º ESO, y hasta hace unos meses también hasta 4º ESO, se encuentra condicionada por una serie de circunstancias que caracterizan al centro, un colegio privado de Sevilla con un alumnado procedente de familias de clase media-alta, seducidas por la idea de que sus hijos desarrollen todo su potencial dentro de un ámbito denominado de «excelencia educativa». Tales circunstancias son las siguientes: una filosofía educativa inspirada en planteamientos históricamente renovadores (como los de Giner de los Ríos, Manuel Siurot y el Padre Manjón); un interés explícito por la aplicación de nuevas metodologías (aprendizaje cooperativo y basado en proyectos, *Flipped Classroom*, rutinas de pensamiento, etc.) y también teorías educativas (inteligencias múltiples, Taxonomía de Bloom, etc.); un uso perfectamente integrado de las NTICs (*iPad*, *clevertouch*, libros digitales, aplicaciones y plataformas educativas, etc.); un fuerte peso de la geografía física y política en los contenidos curriculares, así como de la Hª del Arte y de Hª de la Música, impartidas ambas desde 1º ESO, y de las biografías de los personajes históricos; la realización semanal de visitas culturales; la asistencia a numerosos eventos culturales externos; el trabajo diario con la actualidad periodística; la existencia de un taller semanal de iniciación a la investigación; y, finalmente, la combinación de todo lo anterior con un sistema de evaluación especialmente exigente. En definitiva, se trata de un contexto educativo que intenta combinar tradición e innovación a través de múltiples dimensiones, convirtiendo la asignatura de Ciencias Sociales, materia especialmente sensible a los cambios discursivos que acontecen a escala macrosocial, en un escenario privilegiado para abordar esta cuestión.

Por ceñir el caso de estudio a la clase de Ciencias Sociales, los participantes de mi investigación se corresponden con los alumnos y el profesor, contemplando puntualmente la participación del equipo directivo del centro como artífice de algunas de las decisiones que afectan al diseño y funcionamiento de la asignatura. En todo caso, se concibe el conjunto de participantes como agentes, no solo pasivos y receptores de un determinado discurso, sino activos y causantes directos o indirectos de una serie de reajustes cotidianos en la forma de plantear los procesos de enseñanza-aprendizaje.

## 3.3. Fuentes e instrumentos de recogida de datos

Esta investigación emplea diferentes fuentes primarias para extraer de ellas las informaciones analizables, elementos insertos en el dispositivo educativo que conforma la clase de Ciencias Sociales: los contenidos curriculares, la programación didáctica, la temporalización, el sistema de evaluación de la asignatura, las herramientas y medios tecnológicos empleados, diversos materiales didácticos elaborados por el profesor, las actas de reuniones del Departamento de Ciencias Sociales, un cuadrante semanal de actividades de los profesores de este mismo Departamento, el cuadrante de debe-

res, el *Plan de centro*, un documento específico donde se establecen cuáles son los pilares metodológicos del colegio, la web y redes sociales del centro y, finalmente, los propios roles y percepciones del profesor y de los alumnos.

Para recabar las informaciones sobre este último elemento, se ha empleado un diario del investigador y un guion para llevar a cabo una serie de entrevistas semiestructuradas a 44 alumnos de 1º, 2º y 3º ESO. Este se compone de diez preguntas: seis sobre el funcionamiento general de la asignatura; dos sobre el interés y conocimiento de los medios de comunicación social; y otras dos que recogían dos de los estándares de aprendizaje de cada uno de los cursos entrevistados, uno de un tema de Historia y otro de uno de Geografía (había además dos opciones en cada uno de estos ítems que se fueron alternando para no repetir siempre las mismas preguntas a los alumnos de un curso).

## 4. Primeros resultados

### 4.1. Sistematización del corpus discursivo

Para llevar a cabo la sistematización y el procesamiento del corpus discursivo a analizar, se podría distinguir entre entrevistas escritas y orales porque, aunque las preguntas fueron exactamente las mismas, en los casos orales los alumnos por lo general se desenvolvieron un poco más. El curso al que pertenece el alumno ayuda en este caso a establecer el nivel contextual de producción de los testimonios, los cuales fueron transcritos en cuadros a modo de organizadores textuales. Teniendo en cuenta que en el uso del lenguaje se reproducen a menudo una serie de conceptos que pueden formar parte de una única categoría, de entrada resulta muy significativo la regularidad con que se emplean variables como *mapas* o *no me acuerdo*, unidades léxicas a las que se les debe reconocer tanto su alta frecuencia como la perfecta conexión entre sus respectivos "co-textos"[3].

### 4.2. Análisis cualitativo

Dejando a un lado el análisis de datos textuales (ADT) por contar en esta ocasión con un corpus discursivo fácilmente manejable, y sin poder llegar a una fase interpretativa por cuestiones de extensión, voy a centrarme en la identificación lingüística de los fenómenos sociodiscursivos de la consistencia y la coherencia, la transformación y la legitimación que se dan en las respuestas de los alumnos a partir de los conceptos más recurrentes o estables, posibilitadores de una serie tanto de consensos como de disensos discursivos (véase cuadro 1). Para ello seguiré la propuesta metodológica de Neyla Graciela Pardo sobre el análisis crítico del discurso (2007 [2013]).

3 "El entorno informativo de un texto con el conjunto de las implicaciones cognitivas que porta, y que contribuye a construir el significado en por lo menos dos dimensiones, lo que queda dicho y lo que queda implicado. En este sentido, el co-texto ubica espacial y conceptualmente unidades lingüísticas en el discurso" (Pardo Abril, 2007 [2013]: 154).

**Cuadro 1.** Elementos de la fase analítica

| Fenómeno cultural | Fenómenos sociodiscursivos | Estrategia discursiva | Proceso lingüístico |
|---|---|---|---|
| Encuentro entre los modelos educativos tradicional e innovador en la clase de Ciencias Sociales según es experimentado por los alumnos | Consistencia y coherencia | Segmentación | Respuestas discrepantes |
| | | Integración | Respuestas comunes |
| | Transformación | Elisión | Supresión total (profesor) |
| | | Reordenamiento | Pasivación (profesor) / Activación (compañeros) |
| | | Sustitución | Impersonalización (profesor) / Personalización (compañeros) |
| | Legitimación | Persuasión | Autorización<br>Racionalización<br>Evaluación<br>Narrativización<br>Mitigación |
| | | Negociación | |
| | | Acusación / Justificación | |

El primero de estos tres pasos aspira a la obtención de una especie de consenso entre los distintos sujetos investigados. En tanto que dimensión de reconocimiento, la coherencia, por un lado, debe vincular lo expresado con el significado producido por tales actores, así como la consistencia debe determinar la circulación, estable o conflictiva, de los discursos. De esta forma, se ha de procurar aquí una enunciación definitiva tanto de los objetos principales del discurso, en este caso del alumnado, como de sus relaciones internas o redes semánticas. Para ello, la deconstrucción de nuestro contexto discursivo debe partir concretamente del análisis de las estrategias de segmentación (¿qué ideas son completamente individuales?) y de integración (¿qué ideas son compartidas en el discurso?) (véase cuadro 2).

**Cuadro 2.** Selección de respuestas discrepantes e ideas y respuestas comunes

| Respuestas discrepantes | Ideas comunes | Ejemplos de respuestas comunes |
|---|---|---|
| **Pregunta 4** | | |
| "No, porque es mucho trabajo para nada y se aprende más con un esquema. Hay discusiones a la hora de repartirse el trabajo y cuando alguien hace algo mal" / "No, porque la información puede ser errónea o mal expresada. En mi grupo siempre acabamos todos enfadados porque hay veces que ellos no quieren hacer nada porque les da igual la nota y siempre soy yo la que reparte y dice lo que hay que hacer". | Sí, es útil y no suele haber conflictos durante su desarrollo. | "Sí, porque es una buena forma de organizar información mejor. Sí estoy en desacuerdo con alguien o algo lo digo, pero eso no ocurre normalmente y me conformo con las decisiones del grupo, no suelo tener problemas (aunque prefiero trabajar sola) y no me importa con quién tenga que trabajar" / "Sí, aprendemos a trabajar en equipo. Siempre hay alguien que manda y todos hacemos algo, pero algunos más que otros". |

| Pregunta 8 | | |
|---|---|---|
| “Yo creo que no porque no pertenece a Sociales” / “No, somos pequeños para enterarnos de todo. Y ya tenemos muchas cosas que estudiar y que aprender cosas más importantes”. | Muy buena idea, pero sin exámenes. | “Me gustaría para informarme, pero no quiero tener tantos exámenes” / “Sí, pero que quitasen otra asignatura porque ya sería un examen más al montón de exámenes. Estaría bien esa asignatura pero que no hubiese examen ni trabajos grupales” / “Genial por el debate pero si hay exámenes no”. |

Gracias a la existencia de un porcentaje bastante pequeño de respuestas discrepantes por cada ítem de la entrevista, podría afirmarse que nos encontramos con un flujo discursivo bastante estable, pues ni siquiera el hecho de que los sujetos procedan de diferentes cursos impide la identificación clara de unas ideas comunes respecto a la asignatura de Ciencias Sociales. Ideas que, por otro lado, y aunque orientadas en parte por el guion de la entrevista, pueden ayudar a establecer las categorías de nuestra investigación del modo que sigue:

- *Los mapas de la discordia.*
- *Aprender disfrutando.*
- *Aversión al trabajo diario.*
- *Búsqueda con limitaciones.*
- *Virtudes del PBL.*
- *Entre lo digital y lo impreso.*
- *Sí, pero sin exámenes.*
- *Más o menos informados.*
- *Olvidos y confusiones.*

Sin entrar en una justificación más exhaustiva de la configuración de cada uno de estos temas discursivos (cuestión que desbordaría las limitaciones de este informe), resultaría interesante detenernos un momento en el fenómeno de la transformación del discurso para llamar la atención sobre los modos en que los alumnos contemplan el lugar de los demás agentes discursivos. Básicamente, habría que diferenciar entre las formas con las que se refieren al profesor y las formas con las que se refieren a los compañeros. Sobre lo primero, cabría hablar directamente del uso de una estrategia de elisión mediante un proceso lingüístico de supresión total, más que parcial, pues el profesor (como figura personal, no genérica) no aparece aludido en el discurso de los alumnos más de tres veces, dos de ellas de forma positiva. Un hecho que se puede deber a dos motivos: uno, al temor a las represalias sabiendo que soy yo mismo el que va a trabajar con la información expresada; dos, a la más que asimilada idea de que por encima del profesor hay varias personas más tomando decisiones sobre la asignatura. En este sentido, también podríamos hablar de cierta estrategia de reordenamiento, mediante la pasivación del actor, o incluso de sustitución, mediante la impersonalización voluntaria o involuntaria de la figura del profesor. Sobre el lugar de los compañeros en los discursos de los alumnos la cuestión cambia, pues, aun sin recoger ningún

nombre, son muchos los entrevistados que aprovechan la ocasión para denunciar la falta de implicación de los miembros de su equipo. Hay compañeros que son activados discursivamente como culpables de que a veces los proyectos no consigan llegar a buen puerto, e incluso, aun sin llegar a ser identificados con nombres y apellidos, son personalizados aprovechando la relativa indeterminación que genera el anonimato.

Finalmente, dentro de nuestro análisis lingüístico merecería la pena considerar las diferentes formas de legitimación, es decir, del fenómeno sociodiscursivo mediante el cual mis alumnos en este caso buscan cierta aprobación moral de su propia actitud frente a la asignatura. De algún modo, gran parte del discurso que ellos han compartido conmigo constituye una respuesta a la dominación que sobre ellos se ejerce. Mediante la persuasión, la resignificación o la mera formulación del lugar que ocupan dentro de la clase de Ciencias Sociales, entendida esta como dispositivo educativo, los alumnos reclaman en sus testimonios un reconocimiento, intentando modificar la visión que sobre ellos proyecta el dominador, quien ha determinado previamente el espacio que han de ocupar y la función que deben cumplir en el orden social. La visión del dominador es lógicamente tanto la mía como profesor, como la del centro en general, centro educativo pero también de poder. En este sentido, podría decirse que el objetivo de las estrategias legitimadoras desplegadas por mis alumnos no sería otro que la obtención de futuros consensos sobre sus posibilidades de representación, por medio de procesos lingüísticos como los de la negociación (para disputar la función discursiva asignada), la persuasión (para conseguir la adherencia del dominador) o la acusación-justificación (para desequilibrar las bases del ejercicio de poder que constituye la propia clase de Ciencias Sociales). Todo ello es perfectamente observable a través de una serie de procesos lingüísticos de corte metonímico, tales como la racionalización (rechazando el lugar de los actores contrarios a partir de ciertas dosis de moralina), la evaluación (valoraciones normativas dirigidas hacia los actores contrarios), la narrativización (exageración de los detalles para dar un carácter excepcional a los acontecimientos) y la mitigación (disminución de la responsabilidad del agente discursivo mediante recursos como el eufemismo). Véanse los ejemplos recogidos en el siguiente cuadro:

**Cuadro 3.** Ejemplos de procesos lingüísticos implicados en la legitimación del discurso de los alumnos

| Procesos lingüísticos | Ejemplos |
|---|---|
| **Racionalización** | "*El digital es malo para la vista*".<br>"*Deberíamos hacer más concursos para aprender divirtiéndonos*".<br>"*Los respondones, aunque te ayuden a estudiar, son muy aburridos*". |
| **Evaluación** | "*A veces no se dan cuenta de las capacidades de algunos*".<br>"*Si a una persona no se le dan bien, no es justo que le suspendan*".<br>"*Es mucho trabajo para nada*". |
| **Narrativización** | "*No se aprende porque es simplemente leer*".<br>"*Termino con la mano hecha polvo*".<br>"*Toda la gente pasa del tema*". |
| **Mitigación** | "*Me parece un poco difícil por el gran contenido*".<br>"*Con el libro digital puedes distraerte*".<br>"*En general es complicado pero con un buen equilibrio de equipo es fácil*". |

## 5. Comentario final

La reclamación de un espacio escolar propio por parte de los nuevos elementos tecnológicos, teóricos o metodológicos, parece estar sorteando la constatación de dos hechos fundamentales: por un lado, que ni la organización curricular de los estudios, ni la mentalidad de muchos de los profesionales del sector y ni tan siquiera las infraestructuras, medios o recursos de la mayoría de los centros, están adecuadamente preparados para recibir y practicar tales propuestas; por otro, que las innovaciónes no tienen por qué ser positivas de facto, sino que, antes de ser implementadas, deben ser sometidas a un proceso reflexivo que las enfrente a su particular contexto discursivo y práctico.

Tal contexto se encuentra hoy determinado por el hecho de que la cultura escolar actual no se nutre tan solo del discurso innovador, sino también del tradicional, razón por la que los actuales procesos de enseñanza-aprendizaje no pueden ser explicados exclusivamente en términos de innovación. En este sentido, si algo aporta la metáfora del *dispositivo* a este estudio es precisamente la perspectiva de la complejidad: en concreto, el reconocimiento de que en un mismo espacio de subjetivación, como es la clase de Ciencias Sociales, confluyen prácticas tradicionales e innovadoras y, sobre todo, que existe la posibilidad de revertir unos y otros efectos con el fin de paliar o solventar algunos problemas o carencias derivadas de tal encuentro.

Sin embargo, las investigaciones sobre innovación educativa realizadas hasta la fecha carecen por lo general de una perspectiva crítica que responda a la necesidad urgente de analizar empíricamente la innovación *antes de* y *durante* su implementación. Tampoco abundan los trabajos que planteen exploraciones globales del tema, es decir, que lo aborden, no solo desde alguno de los infinitos aspectos circunscritos a los cuatro campos de interés identificados (herramientas, metodologías, cultura docente y evaluación), sino también, en términos metodológicos, desde una perspectiva tan imprescindible como es la del discurso de los alumnos. Por último, también escasean las investigaciones que analicen todo ello desde una dimensión tan próxima, práctica y útil como es la de la didáctica de una asignatura.

Frente a ello, el objetivo último de este proyecto es llegar a ofrecer una más que necesaria reflexión holística y argumentada sobre el encuentro entre innovación y tradición en la escuela del siglo XXI, un posicionamiento ético –si se quiere– que ayude a otros investigadores, docentes y, en general, a cualquier miembro de la comunidad educativa, a identificar y repensar por sí mismo su responsabilidad contraída frente a esta novedosa situación.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Celigueta, G. y Solé, J. (2013). *Etnografía para educadores*. Barcelona: UOC.

De Souza, J.F. y otros (2006). *Investigación-acción participativa, ¿¿Qué??: desafíos a la construcci*ón colectiva del conocimiento. Recife: Bagaço, 2006

Fairclough, N. (1992). *Discourse and Social Change*. Cambridge, Malden: Polity Press.

García-Pérez, F.F. (2000a). Los modelos didácticos como instrumento de análisis y de intervención en la realidad educativa. Biblio 3W. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales, 207, 1-12.

García-Pérez, F.F. (2000b). Un modelo didáctico alternativo para transformar la educación: el modelo de investigación en la escuela. Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales, 64, 1-24.

Hammersley, M. y P. Atkinson (1994). *Etnografía: Métodos de investigación*. Barcelona: Paidós.

Latorre, A. (2012). *La investigación-acción: conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.

López Alonso, C. (2014). *Análisis del discurso*. Madrid: Síntesis.

López de Ceballos, P. (2007). *Un método para la investigación-acción participativa*. Madrid: Editorial Popular.

Martínez-Celorrio, X. (2016). Innovación y reestructuración educativa en España: las escuelas del nuevo siglo. En A. Blanco y A. Chueca (coord. y ed.), *Informe España 2016* (pp. 43-84). Madrid: Universidad Pontificia Comillas.

McKernan, J. (2001). Investigación-acción y curriculum: métodos y recursos para profesionales reflexivos. Madrid: Morata.

Mertler Craig, A. (2017). *Action research: improving schools and empowering educators*. Thousand Oaks (Calif.): SAGE.

Pardo Abril, N.G. (2013 [2007]). *Cómo hacer análisis crítico del discurso: Una perspectiva latinoamericana*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Pineda-Alfonso, J.A. y García-Pérez, F.F. (2011). La construcción de un ámbito de investigación escolar sobre el conflicto, la violencia y la guerra. Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia, 68, 82-91.

Stenhouse, L. (1985). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.

Stenhouse, L. (1991). *Investigación y desarrollo del currículo*. Madrid: Morata.

Van Dijk, T. (2011). *Sociedad y discurso: Cómo influyen los contextos sociales sobre el texto y la conversación*. Barcelona: Gedisa.

Wodak, R. y Meyer, M. (comp.) (2003). *Métodos de análisis crítico del discurso*. Barcelona: Gedisa.

Woods, P. (1987). *La escuela por dentro: La etnografía en la investigación educativa*. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.

8

# PENSAR HISTÓRICAMENTE A TRAVÉS DEL USO DE FUENTES PRIMARIAS. UN ESTUDIO EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO

## *THINKING HISTORICALLY BY PRIMARY SOURCES. A STUDY IN TEACHER TRAINING*


**María del Mar Felices de la Fuente**

Área de Didáctica de las Ciencias Sociales. Departamento de Educación
Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Almería

Doctora Europea en Historia Moderna. Profesora Ayudante Doctora del Área de Didáctica de las Ciencias Sociales en la Universidad de Almería. Sus líneas de investigación se centran en la didáctica de la historia, el desarrollo del pensamiento histórico en la formación inicial del profesorado y la aplicación de las TIC en el ámbito educativo. Forma parte del Grupo de Innovación Docente: "Desarrollo del pensamiento crítico a través de las TIC en la formación del profesorado" (PECRITIC).

marfelices@ual.es

**Álvaro Chaparro Sainz**

Área de Didáctica de las Ciencias Sociales. ISEN, Centro adscrito a la Universidad de Murcia, España.

Doctor Europeo en Historia Moderna y profesor universitario del área de Didáctica de las Ciencias Sociales en los Grados de Educación Infantil y Educación Primaria en ISEN, centro universitario adscrito a la Universidad Murcia. Sus líneas de investigación se centran principalmente en la educación patrimonial y en la aplicación de nuevas tecnologías en educación. En la actualidad forma parte del Grupo de Investigación DICSO de la Universidad de Murcia.

alvaro.chaparro@um.es



**RESUMEN:**

En esta aportación presentamos una investigación desarrollada en el ámbito universitario, cuyos objetivos han sido formar el pensamiento histórico del futuro profesorado de Educación Primaria y mejorar sus estrategias docentes para la enseñanza de las Ciencias Sociales, a partir del uso de fuentes históricas. Los

resultados presentados, de índole cuantitativa y cualitativa, se extraen de un cuestionario que se pasó al estudiantado participante para que valorara la actividad.
**Palabras clave: Pensamiento histórico, Fuentes primarias, Enseñanza de la Historia, Formación de profesorado, Educación Primaria.**

**ABSTRACT:**
This paper presents a research experience developed in teacher training. Its objectives were to form the historical thinking of the future teachers of Primary School and to improve their teaching strategies to teach Social Sciences, by historical sources. The results, with quantitative and qualitative nature, come from a questionnaire that was passed to the participating student to assess the activity.
**Key words: Historical Thinking, Primary Sources, Teaching History, Teacher Training, Primary School.**

## 1. Introducción

El presente trabajo se concibe como una investigación aplicada o experimental que recoge los resultados de una propuesta práctica que se ha desarrollado en el contexto de la asignatura *Espacio y Tiempo en la Didáctica de las Ciencias Sociales,* impartida en el Grado en Educación Primaria (ISEN - Universidad de Murcia). El principal instrumento para la recogida de datos ha sido un cuestionario, respondido por el alumnado al finalizar la actividad, a través del cual hemos obtenido información que nos permite evaluar la idoneidad de esta propuesta y su trascendencia en la formación del pensamiento histórico del estudiantado.

El planteamiento de la experiencia surge de los aportes teóricos que afirman que los aprendizajes en historia contemplan dos tipos de contenidos, los de primer orden, vinculados a conceptos de carácter factual, es decir, datos, fechas, personajes, conceptos y acontecimientos; y los de segundo orden, también denominados estratégicos o metaconceptos, que están relacionados con la metodología y las habilidades propias que desarrollan los historiadores, tales como la búsqueda de información, la selección de fuentes o la interpretación y el análisis crítico de las mismas (Sáiz y Gómez, 2016: 177; Sáiz y Domínguez, 2017: 24). Desde un enfoque actual, la enseñanza de la historia se plantea a partir de una perspectiva que supere lo memorístico y profundice en los contenidos procedimentales, a partir de los cuales es posible construir narrativas históricas. Este modelo implica, siguiendo a Gómez, Ortuño y Molina (2014: 10), entre otras situaciones, el contacto directo con fuentes y la diferenciación entre posibles interpretaciones sobre un mismo hecho o proceso. Estos análisis, con distintas interpretaciones, permiten desarrollar el pensamiento crítico y reflexionar acerca de las distintas formas de percibir los cambios y las permanencias a lo largo del tiempo -relativismo-.

Teniendo en cuenta la relevancia de las fuentes como recurso para la enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales, hemos considerado primordial acercar al alumnado en formación inicial las técnicas de la ciencia histórica, así como el uso y análisis

de fuentes históricas reales. Con esta propuesta nos hemos planteado además una doble finalidad. Por una parte, formar el pensamiento histórico del propio alumnado universitario, y por otra, desde la óptica de la Didáctica de las Ciencias Sociales, dotarle de estrategias para su futura práctica profesional como docentes.

Para llevar a cabo esta experiencia, en la que han tomado parte 71 estudiantes, se reunió un *corpus* documental de cincuenta expedientes personales de militares de finales del siglo XVIII, elegidos al azar, extraídos del Archivo General Militar de Segovia y del Archivo General de la Marina. En concreto, se analizaron las «hojas de servicios» generadas por estos individuos a lo largo de sus vidas en las que, por regla general, aparecían, entre otros, los siguientes datos: nombre, lugar de nacimiento, primer y último grado militar, estado civil, carácter nobiliario y características personales del individuo, es decir: valor, aplicación, conducta y capacidad. Una información, en definitiva, sencilla y de fácil comprensión, a través de la cual se han pretendido crear vínculos, identificaciones y motivaciones entre el método científico y el alumnado.

## 2. Marco teórico

La formación en pensamiento histórico posibilita que las personas sean capaces de desenvolverse adecuadamente en una sociedad cada vez más compleja. En este sentido, estamos de acuerdo con Antoni Santisteban (2010: 35) cuando afirma que, entre las principales finalidades de la formación en pensamiento histórico, está la de dotar al alumnado de instrumentos para estudiar la historia con autonomía, construir su propia representación del pasado, contextualizar los hechos adecuadamente, y conformar una ciudadanía democrática, capaz de entender el mundo actual y de actuar para mejorarlo. El pensamiento histórico se convierte además en una herramienta clave para interpretar nuestro entorno de forma crítica y reflexiva, como lo manifiestan Éthier, Demers y Lefrançois (2010: 61). No cabe duda, por tanto, de la trascendencia de este pensamiento, no obstante, la propuesta que aquí presentamos se justifica además en las demandas del Espacio Europeo de Educación Superior y en la adquisición de competencias incluidas en los Grados de Educación Primaria y Educación Infantil, donde se exige el desarrollo de capacidades relacionadas con el pensamiento histórico. Estas demandas están conectadas a su vez con la necesidad de capacitar al futuro profesorado para que forme en este pensamiento a quienes serán sus alumnos y alumnas.

En la actualidad, existe un cierto acuerdo en entender el pensamiento histórico como la adquisición de las competencias necesarias para comprender e interpretar el pasado, trascendiendo, por tanto, de aquellos aprendizajes que comportan únicamente la memorización de contenidos conceptuales sobre historia. Sin embargo, la investigación en este campo ha contemplado distintos modelos sobre las capacidades y competencias que comprende este tipo de pensamiento. Si tenemos en cuenta la perspectiva surgida en EEUU y Canadá, destaca el proyecto denominado *Historical Thinking Project*, creado en 2006, con objeto de promover grandes cambios en la enseñanza de la historia para dotar al alumnado de la capacidad de pensar histórica y críticamente en

el siglo XXI. Este proyecto determina seis aspectos fundamentales que contribuyen a pensar históricamente. Estos aspectos, recogidos en Seixas (2006) (citado por Domínguez Castillo, 2015: 54), y desarrollados posteriormente en Seixas (2013) y Seixas y Morton (2013), pueden sintetizarse en: establecer la relevancia histórica del hecho; manejar fuentes primarias como pruebas históricas; identificar el cambio y la continuidad; analizar las causas y consecuencias de lo acontecido; tomar perspectiva histórica para comprender el pasado; y comprender la dimensión moral o ética de las interpretaciones históricas, desde un punto de vista abierto, que implique distintas posturas.

Desde el ámbito anglosajón, como señalan Sáiz y Gómez (2016: 177), se han desarrollado otros proyectos centrados en investigar acerca del uso de conceptos de segundo orden –principalmente, análisis de fuentes, ejercicios de empatía histórica, interpretación de la causalidad– para fomentar el pensamiento histórico. Cabe destacar proyectos como *Concepts of History and Teaching Approaches* o *Constructing History 11-19,* y los trabajos de Chapman (2011a, 2011b) y Cooper y Chapman (2009).

Asimismo, en lo que respecta a nuestro país, Santisteban, González y Pagès (2010), González, Pagès y Santisteban (2011) y Santisteban (2006, 2010), plantean otro modelo de competencias de pensamiento histórico fundamentado en 4 tipologías de conceptos, que son: la construcción de la conciencia histórico-temporal; las formas de representación de la historia; la imaginación o creatividad histórica; y el aprendizaje de la interpretación histórica. Interesante además es el modelo de competencias propuesto por Sáiz y Domínguez (2017: 27-28), quienes distinguen las siguientes: fuentes y pruebas históricas; tiempo histórico, cambio y continuidad; relevancia histórica; empatía histórica; causalidad, causas y consecuencias; dimensión ética; relatos e interpretaciones historiográficas; y uso de la historia.

En el marco de las competencias propias del pensamiento histórico, un reciente trabajo de Ortega, Carcedo y Blanco (2018: 33) señala como elementos clave la adquisición de destrezas como la argumentación y la interpretación histórica, mediante la selección y evaluación de las fuentes que se manejan. En la base de ambas destrezas está el desarrollo de los procedimientos del método histórico y la narrativa histórica, pues no podemos olvidar que las narraciones tienen un destacado papel en la enseñanza de la historia, siendo la competencia narrativa uno de los elementos fundamentales para la formación del pensamiento histórico y social (Sant, Pagès, Santisteban, González y Oller, 2014: 168). Estudiar las narrativas del estudiantado no deja de ser un acto de primordial importancia desde el punto de vista pedagógico, pues como manifiestan Ferreira, Dinis, Leite y Chaves (2004), a través de ellas podemos observar de forma explícita cómo el alumnado construye sus motivos o las intenciones de los datos analizados, la consecuencia temporal y lógica -causas y consecuencias-, y deja ver elementos vinculados a sus representaciones mentales e imaginación.

En nuestra investigación, hemos querido dedicar una especial atención a las narrativas producidas por los participantes en la actividad, quienes, a partir del análisis de fuentes históricas relativas a las personas que formaban parte del ejército español a fi-

nales del siglo XVIII, contestaron de forma libre o abierta a la pregunta de si pensaban que este ejército estaba preparado para afrontar los conflictos bélicos acontecidos en época contemporánea. Para elaborar estas narrativas tuvieron que poner en práctica diversas competencias vinculadas con el pensamiento histórico, como la interpretación de datos, el pensamiento crítico, la argumentación del discurso, la representación histórica y, en definitiva, la construcción de la historia desde la valoración objetiva de la información.

Con este trabajo, queremos ahondar en la importancia de enseñar la historia desde una perspectiva que priorice los contenidos de segundo orden, señalados más arriba. De nada sirve memorizar contenidos vinculados con hechos, fechas, personajes o guerras, si no existe una comprensión histórica que implique el desarrollo de habilidades de pensamiento más complejas, a la par que útiles desde una perspectiva social y democrática. Lo cierto es que los propios currículos escolares, en sus orientaciones metodológicas, instan al profesorado a introducir en el aula prácticas que supongan trabajar con fuentes históricas y participar de la construcción del conocimiento. En el caso de la historia, este aspecto se revaloriza aún más, pues la historia es una construcción, no exenta en ocasiones de tensión y debate, y como tal debe presentarse al alumnado.

Creemos firmemente que la función del docente es trascendental para cambiar el modo de enseñanza y aprendizaje de la historia y lograr un adecuado desarrollo del pensamiento histórico en los estudiantes. Por tanto, estamos convencidos de que debemos comenzar por formar a nuestro alumnado universitario a partir de prácticas reales que impliquen el uso de fuentes, pues son recursos que introducen al alumnado en el método científico, favorecen el acercamiento a la labor del historiador (Hernández, 2002) y refuerzan su protagonismo en la reconstrucción de la historia. En opinión de Santisteban y Pagès (2010), son también una alternativa al libro de texto, permiten trabajar contenidos de historia familiar y local, acercarnos a los actores de la historia cotidiana, reflexionar sobre la relatividad del conocimiento, y cuestionar la objetividad de la historia -concebida como verdad absoluta- que se transmite desde los manuales o textos historiográficos, revelándose, en consecuencia, como un recurso excepcional (Sáiz, 2014; Gómez, Miralles, López, Prats, 2017: 220-223).

A tenor de todo lo expuesto, presentamos a continuación el diseño, los resultados y conclusiones de una investigación que profundiza en el potencial de las fuentes históricas como recurso para la formación del pensamiento histórico.

## 3. Diseño metodológico de la investigación

Con el deseo de formar en competencias históricas al alumnado del Grado en Educación Primaria y acercarle a las actuaciones, comportamientos y actitudes propias de un investigador, se concibió una actividad docente, con una perspectiva marcadamente procedimental, bajo el nombre: “Somos historiadores”. Siguiendo la clasificación establecida por Sáiz y Domínguez (2017: 27-28), mostramos especial interés porque el

alumnado desarrollara las competencias históricas de “fuentes y pruebas”, así como la de “causalidad, causas y consecuencias” y “empatía histórica”. Para ello, se partió de personas del pasado con las que el alumnado pudiera compartir, al menos inicialmente, algunos aspectos en común, como la formación, origen, conocimientos, prácticas cotidianas, inquietudes, etc. En concreto, se buscaba, a través de la documentación, la creación de vínculos y afinidades entre el estudiante y el tiempo histórico. No en vano, partir de contenidos próximos al medio en el que vivimos permite la creación de espacios de identificación, proximidad y cercanía hacia la historia y sus actores. Al mismo tiempo, se solicitó a los participantes en la actividad la redacción de una narración en clave histórica, partiendo de los datos extraídos de la documentación, con el objeto de potenciar sus competencias lingüísticas y reflexivas.

Para llevar a cabo la práctica, se definieron varias etapas fundamentadas en las tres destrezas básicas propuestas por Sáiz Serrano en la utilización de fuentes históricas (Sáiz, 2014: 86). Estas destrezas se relacionan con el planteamiento del problema de aprendizaje histórico; el análisis e interrogación de fuentes históricas para construir pruebas del pasado; y la formulación de respuestas interpretativas a partir de la redacción de narrativas o ensayos históricos (texto expositivo o argumentativo). Teniendo en cuenta este esquema, planteamos las siguientes fases: a) trabajo individual de acercamiento a las fuentes aplicando técnicas paleográficas para comprender el documento, b) trabajo colaborativo para la obtención de conclusiones conjuntas a fin de dar respuesta al interrogante o problema histórico planteado al inicio de la práctica: *¿estaba el ejército español preparado para afrontar las conflictos bélicos del siglo XIX*?, c) actuación individual y redacción de narrativa para responder a la pregunta anteriormente planteada y, por último, d) cumplimentación del cuestionario.

La actividad se diseñó para ser acometida en dos sesiones -con grupos desdoblados de manera que la función guía del docente se pudiese desarrollar con mayores garantías-, no obstante, se finalizó en horario no lectivo ya que la cumplimentación del cuestionario no se realizó en el aula.

De este modo, en la primera sesión se presentó la práctica, contextualizando la documentación, estableciendo las primeras pautas de investigación y extrayendo los primeros datos de manera individual. En la segunda sesión, el alumnado realizó ejercicios de cuantificación, estadística, interpretación y comparación, partiendo de la documentación original trabajada, y finalizando con una puesta en común -trabajo en grupo- de los resultados obtenidos de manera que se posibilitase la unión de toda la información que, *a posteriori*, se utilizó para elaborar la narración histórica sobre el interrogante definido. Finalmente, el alumnado debía responder a un cuestionario mixto, a través del cual se pudieron consignar los aprendizajes adquiridos tras la realización de la actividad. Este instrumento de investigación estaba conformado por diecisiete preguntas, de las cuales ocho eran cuestiones no estructuradas o abiertas, y nueve estructuradas -de ellas, ocho fueron a su vez preguntas dicotómicas y una, de opción múltiple-.

Cabe señalar que en la última pregunta del cuestionario, de tipo abierta, los participantes debían responder a la pregunta planteada al inicio de la actividad: *¿estaba el ejército español preparado para afrontar las conflictos bélicos del siglo XIX?* A través de las narraciones se han analizado las destrezas y aprendizajes desarrollados con la práctica, tratando de valorar en qué medida se han adquirido competencias propias del pensamiento histórico, tales como relacionar aspectos del presente con el pasado; establecer hipótesis o conclusiones acerca de los individuos; relacionar la información con conocimientos históricos personales o incorporar a las narraciones reflexiones propias de un historiador.

## 4. Análisis de resultados

Si bien el objeto de la investigación fue desarrollar el pensamiento histórico del profesorado en formación inicial, el diseño de la actividad fue una apuesta decidida por cambiar las estrategias didácticas en la enseñanza de las Ciencias Sociales en Educación Primaria. Un estudio cuantitativo de los principales conceptos utilizados por el alumnado -en una de las preguntas del cuestionario- para definir la metodología docente implementada por sus profesores en época pre-universitaria reflejó, de manera general, la presencia mayoritaria de términos como “libro de texto”, “metodología tradicional” y “clases magistrales”. Unos resultados que muestran los principios fundamentales que han prevalecido en su formación en Ciencias Sociales: recursos metodológicos rígidos carentes de elementos motivadores, clases expositivas con un único interlocutor y nulo papel del alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por ello, ¿cómo podemos pretender que el alumnado aplique otras estrategias si en la práctica docente actual se siguen utilizando técnicas poco innovadoras? La incursión de técnicas procedimentales en los procesos de enseñanza-aprendizaje implica, como veremos, una propuesta válida, atractiva y beneficiosa para la mejora, desde dentro, de la formación del futuro profesorado.

Con el objetivo de calibrar su conocimiento del oficio del investigador, a través del cuestionario realizado tras la práctica, se les preguntó acerca de si en alguna ocasión habían visitado un archivo y si, por extensión, habían tenido la oportunidad de consultar y/o manejar un documento histórico durante su formación. Las respuestas en ambos casos fueron significativas, siendo veintitrés las personas (32,40%) que habían visitado un archivo en alguna ocasión, frente a cuarenta y ocho (67,60%) que nunca habían tenido ocasión de hacerlo. En relación al trabajo con documentación histórica, catorce personas habían consultado en alguna ocasión una fuente archivística (19,72%), frente a cincuenta y siete (80,28%) que no lo habían hecho.

En este sentido, las respuestas al cuestionario emitidas por el alumnado resultaron de gran ayuda para revelar la importancia de incluir competencias, actitudes o comportamientos profesionales propios de los historiadores en las aulas de Educación Primaria. De este modo, a la pregunta de si consideran positivo, en el marco de su formación, que el maestro se aproxime a la profesión de historiador, la respuesta ha sido unánime, res-

pondiendo el cien por cien a favor de incluir en las prácticas docentes del aula universitaria instrumentos propios del investigador. Igualmente, el 91,54% respondió de manera afirmativa a la pregunta: ¿consideras haberte acercado a las competencias profesionales de un historiador a través de la presente práctica? Una respuesta que confronta con la de cinco participantes (7,04%), que consideraron inoportuna la actividad.

Al hilo de las innovaciónes en el aula de Educación Primaria, se consultó al alumnado acerca de si consideraba haber mejorado su capacidad para pensar y reflexionar históricamente tras la actividad. Un 90,14% (64 de 71) respondió de manera afirmativa a la cuestión, justificándose a través de afirmaciones relevantes como “he sido capaz de buscar datos de distintos hombres del pasado y luego unirlos para llegar a una conclusión” (alumno 12) o “sí, porque tras investigar y obtener una serie de resultados, he podido llegar a una conclusión” (alumno 6), destacando ambos el hecho de haber llegado a conclusiones propias, a partir del análisis de información del pasado. En esta línea, otras respuestas positivas mencionan aspectos procedimentales, como el alumno 19, que justifica su aprendizaje “por haber aprendido a hacer una búsqueda de datos históricos y llevar a cabo una comparativa con la situación actual, viendo las analogías y diferencias, utilizando para ello webs especializadas para la recopilación de datos históricos”. Este mismo planteamiento lo encontramos en el alumno 43 quien confirmó este beneficio “porque mediante la reunión de datos podemos reflexionar, pensar acerca de cualquier tema, y no limitarnos a leer una determinada información sin aportar nada”. Es pertinente vincular este análisis al realizado por el alumno 27, quien asegura haber “aprendido las fases que se deben seguir para sacar una información de documentos y poder interpretarla”.

De la misma manera, se les cuestionó acerca de la conveniencia de introducir el método científico en las estrategias docentes de los maestros de Educación Primaria, siendo las respuestas igualmente esclarecedoras, dado que un 100% (71 de 71) respondió de manera afirmativa. En este intento por buscar nuevas estrategias docentes que potencien competencias pedagógicas en los futuros profesionales de la educación, sólo tres alumnos (4,22%) no consideraron apropiada la actividad diseñada, frente al 95,77% que sí la estimó adecuada para completar objetivos competenciales.

Con la intención de calibrar la motivación del alumnado por incluir, en un futuro, este tipo de recursos en sus aulas, se les cuestionó: ¿cómo de necesario consideras trabajar con fuentes primarias, no necesariamente de archivo, en la etapa educativa de primaria? Las respuestas mostraron, nuevamente, un notable resultado en favor del uso de fuentes: Necesario (50), Muy necesario (17), Indiferente (4). Estos resultados son indicativos del convencimiento existente entre el alumnado en formación sobre el potencial de aplicación de estos recursos.

Sin embargo, teniendo en cuenta las diferentes implicaciones que, en el contexto educativo, posee el trabajo con fuentes documentales, se les preguntó acerca de las ventajas y desventajas que, según ellos, podrían encontrar en el uso de este recurso como futuros docentes. Entre las respuestas recogidas acerca de los puntos favorables, se indicaba

cómo “los alumnos no tienen ya que imaginar tanto lo que tienen delante y pueden observarlo y manipularlo” (alumno 5), al tiempo que “permite tener más cerca la información, manipularla, aumentando así el interés por la teoría” (alumno 24), ayudando igualmente a “aproximar al alumnado a cosas reales, partir de ellas para que se pregunten cosas y no simplemente [se limiten a] estudiar la historia desde un libro” (alumno 62).

De la misma manera, entre los esfuerzos y dificultades por introducir estos recursos en el aula, señalaron: “el tiempo a emplear por el docente para preparar una clase” (alumno 46), “ya que se necesita buscar mucha información que luego hay que aplicar correctamente” (alumno 19). No obstante, además del tiempo, los encuestados destacan la importancia de la motivación ya que “si el maestro no sabe motivar de manera correcta a los alumnos, éstos se pueden sentir frustrados a la hora de trabajar con fuentes”, comentario que debe ser relacionado con la dificultad intrínseca de trabajar con fuentes primarias al tratarse de una fuente de información original, única y específica, por lo que es conveniente poseer conocimientos sobre la materia. Otro de los inconvenientes expuestos, está vinculado a la “dificultad para conseguir dicho material” (alumno 21) dado que los recursos históricos originales no siempre son de fácil obtención siendo nuevamente fundamental el dominio de la materia, en este caso, de la historia y los archivos.

En conclusión, podemos afirmar la existencia de una convicción prácticamente generalizada sobre la conveniencia de emplear este recurso en las aulas. De la misma manera, se certifican las posibilidades favorables de este instrumento frente a los miedos y desconocimientos que provoca, dado que la mayoría de los comentarios se aproximan a causas derivadas de la falta de formación, carencia de conocimientos metodológicos o falta de tiempo, no habiéndose detectado ninguna crítica o reflexión negativa dirigida hacia las dificultades didácticas que eventualmente pudiese presentar el trabajo con fuentes primarias.

Finalmente, como señalamos al inicio de la investigación, uno de los principales objetivos que se ha perseguido es la obtención de narraciones históricas construidas por los participantes en la actividad, tras analizar los datos trabajados y reflexionar crítica y constructivamente sobre ellos. En estas producciones individuales se les inquirió que prevaleciese una reflexión histórica, que se reflejase una correcta gestión de la información, la emisión de hipótesis, la realización de comparaciones entre el binomio presente-pasado y, por último, la construcción de un relato histórico a partir de una información real, depurada y analizada, es decir, que se mostrase la aplicación del método del historiador más allá del resultado científico obtenido.

En relación a lo anteriormente indicado, podemos concluir que el alumnado participante respondió con éxito a las demandas solicitadas dado que, por ejemplo, explotó de manera idónea la información que se le facilitó, caso del alumno 4, quien indica cómo “a la vista de los datos obtenidos tras el análisis de los informes del archivo, podemos decir que el ejército se componía mayoritariamente de nobles”. En esta línea, en relación al origen geográfico de los militares, un fragmento del texto del alumno 6 asegu-

raba que “los lugares de procedencia de estos militares eran diversos, desde Cádiz, Madrid, Segovia, Santander hasta Palma de Mallorca por ejemplo”, a lo que añade, como “un dato curioso al que se debe hacer alusión”, que “casi el 10% de las hojas de servicio de estos militares recogía que algunos de ellos no procedían de España, sino de lugares como La Habana, Puerto Príncipe, México o Santiago de Chile”. Incluso, en una ocasión, el encuestado optó por introducir libremente un estudio estadístico para analizar mejor los datos recabados, de este modo, el alumno 16 aseguraba que “si hiciéramos una media (siendo una muy buena calificación un +2, una buena un +1, una regular un 0, una mala un -1, y una muy mala un -1), los integrantes del ejército obtendrían buenas calificaciones”.

Igualmente, en sus narraciones se observaron líneas de trabajo, hipótesis, planteamientos sobre los que recabar más información y, sobre todo, conclusiones fundamentadas a partir de la información a la que tuvieron acceso. Así, el alumno 2 indica cómo “en los informes se puede observar que la mayor parte realizaron un buen trabajo en las labores y misiones realizadas durante su estancia en el ejército, por lo que podemos deducir que estaban bien preparados y motivados para afrontar las distintas batallas que se dieron en el siglo XVIII”. En esta línea, el alumno 6 señala: “bajo mi punto de vista, he de decir que no”, que “el ejército español de finales del siglo XVIII no estaba lo suficientemente preparado para abordar los diferentes conflictos bélicos que surgirían en el siglo XIX”, una aseveración que confirma dado que “el resto del ejército estaba conformado por varones cuya capacidad dejaba que desear, según hemos podido cotejar con estos registros y cuya salud no siempre era robusta o ejemplar, aspecto clave junto a la capacidad para poder desempeñar cualquier función”.

Un indicativo favorable hacia las posibilidades que ofrece dotar al alumnado de herramientas para un análisis individual de las mismas se encuentra en la formulación de nuevas preguntas emanadas de las propias reflexiones de los estudiantes. De este modo, algunas respuestas recogen, a su vez, reflexiones formuladas en clave de interrogante histórico, tal es el caso, por ejemplo, del alumno 34 quien indica: “¿por qué la mayoría del ejército español procedía del norte de España? y ¿por qué gran parte eran de categoría noble?”.

Estas narraciones efectuadas por estudiantes del Grado en Educación Primaria recogen algunos ejemplos válidos acerca de los objetivos establecidos al inicio de la investigación. Por un lado, pensar en el pasado como algo accesible, es decir, como algo que se puede estudiar y analizar, y que no se encuentra alejado de la realidad educativa. En segundo lugar, utilizar conceptos o conocimientos más propios del historiador que del futuro docente, de manera que igualmente se generen vínculos de proximidad entre ambos profesionales.

La pregunta planteada en la actividad: “¿estaba el ejército español preparado para afrontar los conflictos bélicos del siglo XIX?” buscaba la obtención de una respuesta clara, sin ambages, que se pudiese resumir en una abreviación máxima: sí o no. Al alumnado se le insistió sobre la inexistencia de una respuesta correcta y una incorrec-

ta, dado que cada uno debía, en función de los instrumentos puestos a su disposición, emitir una conclusión al respecto. En este sentido, se considera exitoso, en relación a los fines perseguidos por la investigación, toda respuesta que haya sido justificada, reflexiva, razonada y argumentada y que, al mismo tiempo, haya concluido con un posicionamiento afirmativo o negativo. Así, 49 de los participantes, un 69,01% respondió a la pregunta de manera directa (31 de manera afirmativa, 18 de manera negativa), incluyendo un análisis pormenorizado de los datos y de la información compartida en clase. El diferente resultado de las respuestas se justifica porque, si bien los datos históricos con los que trabajaron los estudiantes fueron los mismos, las interpretaciones de los participantes son divergentes, dado que a la hora de enjuiciar el proceso histórico interviene la consulta de otras fuentes documentales, las referencias personales, las valoraciones subjetivas y las aproximaciones contemporáneas que mantienen, teniendo como pauta de referencia el actual ejército.

Pese a todo, 22 estudiantes no consiguieron emitir una respuesta concreta, es decir, afirmativa o negativa, a la pregunta planteada. En dos ocasiones, el alumnado demanda nuevas fuentes históricas para poder emitir un juicio válido que permita responder a la pregunta. Así lo muestra la respuesta del alumno 7, quien asegura que “si hablamos de aspectos concretos como su formación, no tengo del todo claro si era la más adecuada ya que en las hojas de servicio no consta ningún tipo de información relativa al tipo de entrenamiento militar o enseñanzas proporcionadas. Por lo tanto, no se puede especificar si era suficiente o no”. En relación a los 20 alumnos restantes, que no emitieron una respuesta satisfactoria (28,16%), cabe señalar que, en estos casos, se ha podido consignar que han descrito y reproducido mayoritariamente los datos, comentarios e informaciones históricas que fueron mencionados en clase, sin aportar consideraciones personales o conclusiones reflexivas.

## 5. Conclusiones

El análisis pormenorizado de las respuestas emitidas por el alumnado nos permite, principalmente, obtener dos conclusiones. Por un lado, queda ampliamente demostrada la pertinencia, así como el beneficio, de trabajar con fuentes en las aulas universitarias para incentivar e impulsar el desarrollo no sólo del pensamiento histórico, sino también de las competencias que éste engloba. Muestra de ello son los resultados aportados y la postura del alumnado en formación inicial, mayoritariamente favorable a la inclusión de estas fuentes como recurso en las aulas de Educación Primaria para la enseñanza de la historia. Si bien, desgraciadamente, habida cuenta de las respuestas de los encuestados, estas estrategias continúan teniendo una escasa presencia en la práctica, dada la insistencia predominante de metodologías de índole tradicional en los procesos de enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales (Sánchez Fúster, 2017; citado en Estepa, 2017: 25).

En segundo término, consideramos necesario recuperar el porcentaje, anteriormente señalado, en torno al setenta por ciento de alumnos que, partiendo de los datos y del

trabajo científico, confeccionaron una respuesta a partir de una reflexión de índole histórica. Si bien se detectaron errores conceptuales graves, algunos de ellos relacionados con contenidos de Educación Secundaria, consideramos elevada esta cifra, dado que, a partir de unas escuetas pautas y unas referencias documentales muy concretas, los participantes en la actividad consiguieron llegar a conclusiones válidas y legítimas. Las eventuales lagunas detectadas, ligadas principalmente con los contenidos curriculares y con aspectos de carácter procedimental, se explican a través de su experiencia personal, desde la perspectiva metodológica vivenciada en el aprendizaje de las Ciencias Sociales. No obstante, estas carencias pueden ser solventadas sin inconveniente, tal y como se ha reflejado en el presente trabajo, con una adecuada contextualización inicial del periodo histórico, por parte del docente, más allá, lógicamente, de una actuación más eficiente en otras etapas educativas a la hora de transmitir conocimientos históricos y de estimular el desarrollo de competencias históricas.

En cualquier caso, el uso de fuentes primarias, tengan el origen que tengan o posean el formato que posean, deben dejar de ser un recurso docente puntual o anecdótico para explotarse, enmarcadas convenientemente dentro del currículo, de manera habitual en el aula. Para ello, debe ser un aliciente, como ha pretendido demostrar este trabajo, el notable beneficio didáctico que, tanto a escala teórica como motivacional, se consigue en el alumnado.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS


Chapman, A. (2011a). Taking the Perspective of the Other Seriously? Understanding Historial Argumente. *Educar em Revista, 42*, 95-106. Accesible en: http://www.scielo.br/pdf/er/n42/a07n42.pdf

Chapman, A. (2011b). Historical Interpretations. En Davies, I. (Ed.) *Debates in History Teaching.* Londres y Nueva York: Routledge. (2º edición). Accesible en: http://www.academia.edu/23167291/Chapman_A._2016_Historical_Interpretation

Cooper H. y Chapman, A. (2009) (Eds.), *Constructing History, 11-19*. Londres: Sage ed.

Domínguez Castillo, J. (2015). *Pensamiento histórico y evaluación de competencias.* Barcelona: Graó.

Estepa Giménez, J. (2017). *Otra didáctica de la historia para otra escuela.* Huelva: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Huelva.

Éthier, M.A., Demers, S. y Lefrançois, D. (2010). Las investigaciones en Didáctica sobre el desarrollo del pensamiento histórico en la enseñanza primaria. Una panorámica de la literatura publicada en francés e inglés desde el año 1990. *Enseñanza de las Ciencias Sociales, 9,* 61-74.

Ferreira, A.; Dinis, C.; Leite, E. y Chaves, F. (2004). A vida quotidiana em Roma na Época Imperial. Narrativas de alunos. En M. do C. de Melo y J. M. Lopes (Orgs.), *Narrativas Históricas e Ficcionais. Recepçao e produçao para professores e alunos* (pp. 153-177). Braga: CIEd, Instituto de Educaçao e Psicologia, Universidade do Minho.

Gómez Carrasco, C.J.; Miralles Martínez, P.; López Facal, R. y Prats Cuevas, J. (2017). Las competencias históricas en el horizonte. Propuestas presentes y perspectivas de futuro. En R. López Facal, P. Miralles Martínez, J. Prats Cuevas (dirs.) y C.J. Gómez Carrasco (coord.), *Enseñanza de la historia y competencias educativas* (pp. 215-234). Barcelona: Editorial Graó.

Gómez, C.J.; Ortuño, J.; Molina, S. (2014). Aprender a pensar históricamente. Retos para la historia en el siglo XXI. [En línea] *Revista Tempo e Argumento, Florianópolis, 6,* 11, 05–27. Accesible en: http://dx.doi.org/10.5965/2175180306112014005

González Monfort, N.; Pagès, B.; Santisteban Fernández, A. (2011). ¿Cómo evaluar el pensamiento histórico del alumnado? En P. Miralles Martínez, S. Molina Puche, y A. Santisteban Fernández (Coords.), *La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales, vol. 1.* (221-232). Murcia: Editorial Universidad de Murcia y AUPDCS.

Hernández Cardona, F.X. (2002). *Didáctica de las Ciencias Sociales.* Barcelona: Ed. Graó.

Ortega Sánchez, D.; Carcedo de Andrés, B.P. y Blanco Lozano, P. (2018). Enseñar a interpretar históricamente en Educación Primaria: representaciones del profesorado en formación sobre el manejo de fuentes históricas en la enseñanza de la historia. En E. López Torres, C.R. García Ruiz y M. Sánchez Agustí (Eds)., *Buscando formas de enseñar: investigar para innovar en Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 33-46). Valladolid: Ediciones Universidad de Valladolid; Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales (AUPDCS).

Sáiz Serrano, J. (2014). Fuentes históricas y libros de texto en secundaria: una oportunidad perdida para enseñar competencias de pensamiento histórico. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 29(1). Enlace web: http://www.revista.uclm.es/index.php/ensayos. Consultado en fecha 4 de mayo de 2018.

Sáiz Serrano, J. y Domínguez Castillo, J. (2017). Aprender sobre la historia: competencias metodológicas en educación secundaria. En R. López Facal, P. Miralles Martínez, J. Prats Cuevas (dirs.) y C.J. Gómez Carrasco (coord.), *Enseñanza de la historia y competencias educativas* (pp. 23-48). Barcelona: Editorial Graó.

Sáiz Serrano, J. y Gómez Carrasco, C.J. (2016). Investigar el pensamiento histórico y narrativo en la formación del profesorado: fundamentos teóricos y metodológicos. *Revista electrónica interuniversitaria de formación de profesorado, 19*(1), 175-190.

Sánchez Fuster, M.C. (2017). *Evaluación de los recursos utilizados en Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. Tesis Doctoral inédita, Universidad de Murcia.

Sant, E.; Pagès, J.; Santisteban, A.; González-Monfort, N. y Oller, M. (2014). ¿Cómo podemos analizar la competencia narrativa del alumnado en el aprendizaje de la historia?, *Clío & Asociados*, 18-19, pp. 166-182.

Santisteban Fernández, A. (2006). *Les representacions i lensenyament del temps històric. Estudis de cas en formació inicial de mestres de primària en Didàctica de les Ciències Socials.* Tesis Doctoral dirigida por Joan Pagès Blanch. Universitat Autònoma de Barcelona. Accesible en: http://www.tdx.cat/handle/10803/4666

Santisteban Fernández, A. (2010). La formación en competencias de pensamiento histórico. *Clio & asociados: La historia enseñada*, 14, 34-56.

Santisteban, A., González, N. y Pagès, J. (2010). Una investigación sobre la formación del pensamiento histórico. En R. M. Ávila Ruiz, M. P. Rivero Gracia y P. L. Domínguez (Coords.), *Metodología de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 115-128). Zaragoza: Institución Fernando El Católico y AUPDCS.

Santisteban, A. y Pagès, J. (2010). La enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico en la Educación Primaria. *Cadernos Cedes*, Campinas, 30(82), pp. 281-309.

Seixas, P. (2013). Linking Historical Thinking Concepts, Content and Competencies. *National Meeting of The Historical Thinking Project*. Toronto: University of British Columbia.

Seixas, P. y Morton, T. (2013). *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Toronto: Nelson Education.

9

# *FEEDBACK* FORMATIVA EN AMBIENTES VIRTUALES DE APRENDIZAJE EN LA ENSEÑANZA DE HISTORIA

## *FORMATIVE FEEDBACK IN VIRTUAL LEARNING ENVIRONMENTS IN HISTORY TEACHING*

**Jefferson Bruno Pereira Ribeiro**

Universidade de Brasília; Centro Universitário Projeção, Brasília, Brasil

Doctor en Ciencias Médicas. Maestría en Ciencias Médicas. Especialización: Educación y Tecnologías para la Educación a Distancia; Educación Inclusiva; Gestión e Implementación de Educación a Distancia. Graduaciones: Licenciatura en Pedagogía; Licenciatura en Educación Profesional; Licenciando en Historia; Licenciatura en Medicina Veterinaria. Profesor e investigador.

jeffersonbruno12@gmail.com

**Jonathan Rosa Moreira**

Universidade de Brasília; Centro Universitário Projeção, Brasília, Brasil

Post-Doctorando en Ciencia de la Información. Doctor en Ciencia de la Información. Maestría en Gestión del Conocimiento y de la Tecnología de la Información. Especialización: Educación y Tecnologías para la Educación a Distancia; Gestión de Procesos Académicos; Educación para los Derechos Humanos en el Contexto de la Diversidad; Gestión de Políticas Públicas en Género y Raza. Graduaciones: Licenciatura en Pedagogía; Licenciatura en Educación Profesional; Licenciando en Historia Director de la Escuela de Formación de Profesores del Grupo Projeção. Editor Científico y Evaluador de Periódicos Científicos. Miembro del Pacto Universitario para Derechos Humanos y Diversidad.

jonathanmoreira@gmail.com

**Resumen:**

Los procesos académicos en educación a distancia se han vuelto cada vez más sofisticados, sobre todo, en función de las nuevas tecnologías de la información y comunicación, recursos didácticos interactivos y planificación de itinerarios formativos adecuados a las habilidades y competencias definidas para la composición del perfil de los estudiantes. Sin embargo, se percibe espacios de

reflexión docente sobre las prácticas de *feedback* en los ambientes virtuales de aprendizaje, ya que, a veces, los *feedbacks* presentados a los estudiantes, como resultado de sus tareas, actividades, pruebas entre otros instrumentos de evaluación, son más motivadores que son constructivos para la formación académica. Por otro lado, todavía hay situaciones de atribuciones de mención para las producciones académicas y ningún tipo de *feedback* es atribuido, inhibiendo la posibilidad de estudiantes y docentes discutir sobre lo que se aprende en los ambientes virtuales de aprendizaje. Cuando se entiende la evaluación del aprendizaje como procesal y formativa, reflexionar sobre los errores y aciertos, presentando criterios claros y bien estructurados, además de procurar comprender de forma colaborativa la lógica de las respuestas presentadas, puede resultar en ambientes de aprendizaje significativos e inductores de la construcción de nuevos conocimientos. Por eso, considerando el contexto del curso de Licenciatura en Historia ofrecida en educación a distancia en una Universidad Federal pública brasileña, este estudio pretendió presentar las relaciones entre el *feedback* formativo con la práctica evaluadora criteriosa, procesal y reflexiva y el desempeño académico en diferentes componentes curriculares. Para ello, se utilizó un enfoque metodológico cualitativo, del tipo descriptivo, con análisis de los *feedbacks* asignados para todos los recursos evaluativos de tres componentes curriculares de la clase de tercer semestre, considerando todos los estudiantes de la clase. Como resultado, fue posible percibir que el desempeño académico de los estudiantes fue significativamente superior cuando sus docentes atribuyeron *feedbacks* formativos e intencionales al contenido, sin desconsiderar la importancia de las narrativas motivacionales. Por otro lado, la práctica de refacción también tuvo destaque para la evolución académica de los estudiantes.
**Palabras Clave: Educación a distancia; Licenciatura en historia; Evaluación; *Feedback.***

**ABSTRACT:**
The academic processes in distance education have become increasingly sophisticated, especially in terms of new information and communication technologies, interactive didactic resources and planning of training itineraries appropriate to the skills and competencies defined for the composition of the profile of the students. However, teacher reflection spaces are perceived on the practices of feedback in virtual learning environments, since, sometimes, feedbacks presented to students, as a result of their tasks, activities, tests and other evaluation instruments, are more motivators that are constructive for academic training. On the other hand, there are still instances of attributions of mention for academic productions and no type of feedback is attributed, inhibiting the possibility of students and teachers discussing what is learned in virtual learning environments. When understanding the evaluation of learning as procedural and formative, reflecting on errors and successes, presenting clear and well-structured criteria, as well as attempting to understand the logic of the answers presented in a collaborative manner, can result in meaningful learning environments that induce the construction of new knowledge. Therefore, considering the context

of the course of Degree in History offered in distance education at a Brazilian public Federal University, this study aimed to present the relationship between formative feedback with judicious, procedural and reflective evaluative practice and academic performance in different components curricular For this, a qualitative methodological approach was used, of a descriptive type, with analysis of the assigned feedbacks for all the evaluation resources of three curricular components of the third semester class, considering all the students of the class. As a result, it was possible to perceive that the academic performance of the students was significantly higher when their teachers attributed formative and intentional feedbacks to the content, without disregarding the importance of the motivational narratives. On the other hand, the practice of spare parts also stood out for the academic evolution of the students.
**Key words: Distance education; Degree in History; Evaluation; Feedback.**

## Introducción

Los ambientes virtuales de aprendizaje no pueden ser tan sólo la transposición de la educación presencial a una plataforma tecnológica. Por otro lado, necesitan tener un itinerario formativo adecuado al contenido ya la realidad de la clase, preferentemente, con una concepción renovada en todos sus actos, incluso el evaluativo. Es decir que la evaluación procesal también necesita ser planeada para educación a distancia. Sin embargo, si partimos de los tres momentos evaluadores - antes, durante y después de la aplicación del instrumento de evaluación - cómo promover devoluciones adecuadas a las evaluaciones en ambiente virtual de aprendizaje, considerando que hay pocos espacios para *feedbacks*?

Sin embargo, se percibe espacios de reflexión docente sobre las prácticas de *feedback* en los ambientes virtuales de aprendizaje, ya que, a veces, los *feedbacks* presentados a los estudiantes, como resultado de sus tareas, actividades, pruebas entre otros instrumentos de evaluación, son más motivadores que son constructivos para la formación académica. Por otro lado, todavía hay situaciones de atribuciones de mención para las producciones académicas y ningún tipo de *feedback* es atribuido, inhibiendo la posibilidad de estudiantes y docentes discutir sobre lo que se aprende en los ambientes virtuales de aprendizaje. Cuando se entiende la evaluación del aprendizaje como procesal y formativa, reflexionar sobre los errores y aciertos, presentando criterios claros y bien estructurados, además de procurar comprender de forma colaborativa la lógica de las respuestas presentadas, puede resultar en ambientes de aprendizaje significativos e inductores de la construcción de nuevos conocimientos. Por eso, considerando el contexto del curso de Licenciatura en Historia ofrecida en educación a distancia en una Universidad Federal pública brasileña, este estudio pretendió presentar las relaciones entre el *feedback* formativo con la práctica evaluadora criteriosa, procesal y reflexiva y el desempeño académico en diferentes componentes curriculares.

En lo que se refiere al mundo virtual, esencialmente, hubo una evidente transformación en los procesos de enseñanza y aprendizaje y la tecnología se ha convertido en un importante recurso pedagógico para la modalidad de enseñanza en educación a distancia. Al construirse modelos pedagógicos para la educación a distancia es relevante pensar que su base necesita estar fundamentada en procesos de aprendizaje que visen métodos activos y pedagogía renovada, para promover el aprendizaje significativo, colocando a los estudiantes como protagonistas de su saber (Ribeiro; Moreira, 2017). Esto implica los procesos evaluativos y las planificaciones de los actos de refacción, corrección y reflexión.

## Prácticas pedagógicas formativas

Franco (2015) conceptualiza prácticas pedagógicas como aquellas prácticas que se organizan para concretar determinadas expectativas educativas. Son prácticas cargadas de intencionalidad y eso ocurre porque el propio sentido de praxis se configura a través del establecimiento de una intencionalidad. Así, teniendo en vista que toda acción pedagógica se ejecuta para atender una determinada finalidad, la concepción que se tiene de la educación que se pretende ofrecer es un aspecto importante para la definición de cómo será desarrollada. Paulo Freire (2011) destaca dos concepciones antagónicas de educación: la bancaria y la problematizadora, las cuales serán correlacionadas respectivamente con los paradigmas conservador e innovador apuntados por Behrens (1999).

En la educación bancaria, Freire (2011) afirma que la educación se convierte en un acto de depositar, en que los educandos son los depositarios y el educador el depositante, por medio de esa concepción se transfiere y transmite valores y conocimientos, no hay transformación, no hay la creatividad. Los contenidos son impuestos, estáticos, compartimentados y desconexos con la realidad vivida por los estudiantes. Se establece una relación narradora en la que el profesor es el sujeto activo, central y poseedor del conocimiento, mientras que los educandos son los objetos pasivos, oyentes, como recipientes a ser llenados. Por lo tanto, mientras la tarea del profesor es “llenar” a los alumnos de los contenidos, y cuanto más “llenarlos”, mejor es considerado; la tarea de los alumnos es fijar, memorizar y repetir, sin percibir lo que realmente significa, y cuanto más receptivos a las informaciones, mejor ellos son considerados (Freire, 2011).

Las prácticas pedagógicas desarrolladas en esta concepción de educación, de acuerdo con Behrens (1999), están asentadas sobre los paradigmas conservadores, que se caracterizan por la fragmentación y reproducción del conocimiento y las acciones mecánicas de los alumnos. En oposición a la educación bancaria se tiene la educación problematizadora, en la visión de Freire (2011) se basa en la problematización de los hombres en sus relaciones con el mundo, teniendo un carácter auténticamente reflexivo que implica un constante acto de desvelamiento e inserción crítica en la realidad, es un acto de concientización de los educandos. Los contenidos se organizan

y se constituyen en la visión del mundo de los educandos. Se busca la superación de la contradicción educador-educando y se propone la relación dialógica en la que los alumnos son investigadores críticos, en diálogo con el educador, investigador crítico también (Freire, 2011).

Conforme a Behrens (1999), las acciones pedagógicas realizadas en esta concepción son influenciadas por los paradigmas innovadores, que tienen por características: el enfoque progresista con una visión holística, la enseñanza con investigación, la transformación de la realidad y el uso de instrumentos para hacer los alumnos críticos, reflexivos e investigadores continuos en sus áreas de actuación.

Behrens (1999) explica que, en esa coyuntura de cambio, el docente tiene un papel fundamental de articulador y mediador, desarrollando prácticas pedagógicas adecuadas en las que el alumno se convierta en sujeto del proceso de construcción del conocimiento, posibilitando el desarrollo de características que se exigen de todos los ciudadanos del siglo XXI: reflexividad, criticidad, autonomía, creatividad, razonamiento lógico y espíritu investigativo.

Sin embargo, no siempre el uso de herramientas tecnológicas dentro del ambiente escolar es garantía de utilización de un paradigma innovador. Aparentemente, puede parecer ser innovación, pero, conforme a Moraes (1997), la mayoría de las propuestas de uso de tecnologías en la educación acaba apoyándose en una visión tradicionalista que corrobora la fragmentación del saber y, con ello, la fragmentación de la práctica pedagógica. La utilización de programas o de herramientas que atraen a los estudiantes puede continuar propagando prácticas tradicionales, pues, acaban siendo usadas por los profesores como forma de repasar a los alumnos informaciones sin privilegiar el contexto del aprendizaje significativo y sin la participación activa del estudiante en ese proceso. De acuerdo con Machado (2013), en este nuevo paradigma, es fundamental integrar el aula con la realidad de los estudiantes, promoviendo la construcción colectiva del conocimiento. No hay espacio para actividades que apunte meramente a la reproducción de conocimiento. Para actuar en la perspectiva de este nuevo paradigma, el profesor debe apoyar al alumno, partiendo de lo que él trae, para que él avance en lo que sabe y pueda construir su conocimiento de forma independiente.

Behrens (1999) afirma que la sociedad necesita de profesionales que tengan habilidades de actuar y trabajar en grupo, tomar decisiones, que sean críticos, autónomos, que inviertan siempre en su formación y comparten conocimiento. En ese sentido, el papel docente es de mediador del conocimiento existente y el conocimiento a ser producido. Frente a ello, surge la necesidad de un paradigma innovador que parta del presupuesto de que la práctica pedagógica posibilite la construcción del conocimiento. Y, en ese sentido, la tecnología puede ser una pareja, una vez que aliada a la actuación, a la autonomía del estudiante, puede favorecer prácticas pedagógicas más dinámicas, exigiendo incluso mayor participación del que aprende en el proceso de aprendizaje.

## Evaluación formativa

Los instrumentos evaluativos, cuando pensados de forma aislada, promueven la reproducción del examen, es decir, justifican los actos evaluadores conservadores en los que hay predominio de la clasificación y del mérito. Por otro lado, los instrumentos de evaluación pueden ser transformadores cuando se ven como elementos insertados en el proceso de evaluar como un todo. La evaluación se realiza al menos en tres diferentes actos: antes de la aplicación de los instrumentos, durante y después de su aplicación, pues promueve observación, constatación, reflexión y reacción de la práctica docente.

Los factores que justifican la práctica del cuerpo docente en la concepción de evaluación adoptada dependen de la expectativa creada sobre ella. Así, si la intención es solamente clasificar lo que es correcto y lo que es incorrecto y puntuar las conformidades, sería razonable pensar como justificable la adopción de métodos evaluativos que segregan lo que van a definir como “buenos” o “malos” estudiantes. Ahora, si hay una visión formativa, en que la evaluación es un proceso y no un acto aislado, se percibe mayores oportunidades de comprensión no sólo de la conformidad al contenido, sino también de cómo las respuestas fueron construidas y en qué contexto, además de ofrecer medios para revisar los errores para entender su lógica.

El proceso de evaluación no es neutro, ya que caracteriza nuestros conceptos sobre educación, sobre la escuela, sobre la enseñanza y el aprendizaje. Las decisiones tomadas en el acto de evaluación reflejan una visión conservadora o transformadora de educación y de sociedad de cada profesor involucrado en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Un proceso de evaluación inclusiva puede ser viabilizado a partir de la aceptación de que existen varios puntos de vista sobre un mismo objeto y que esto puede reflejar en diferentes respuestas a una misma pregunta, dependiendo de la perspectiva adoptada. Otro punto es que el error es natural y debe ocurrir para estimular discusiones constructivas, la evaluación inclusiva transfiere la importancia atribuida a la nota para un proceso como un todo.

Es importante, sin embargo, entender por qué adoptamos esta o aquella visión en el proceso de evaluación, para ello, es necesario pensar sobre si lo que llamamos evaluación no pasa de aplicación de exámenes para la evaluación de resultados. Luckesi, en varios de sus estudios, muestra que hay un equívoco en esa nomenclatura. Para este autor, hace décadas, las escuelas adoptan el término evaluación pero no practican el proceso de evaluación: “Históricamente, cambiamos el nombre, pero no modificamos la práctica. Por lo tanto, vivimos algo equívoco: lleva el nombre, pero no realiza la práctica “(Luckesi, 2011). Ante ello, vale resaltar que “los exámenes escolares han servido en la mayoría de las veces para disciplinar externa y aversivamente a los educandos. Se han utilizado ampliamente como un recurso de control disciplinario impositivo sobre el alumno” (Luckesi, 2011).

Diferente y contradictorio al proceso de examinar está el proceso de evaluar. No podemos considerar evaluar como un acto puntual. Más que respuestas, es interesante lo que sucede en el proceso de aprendizaje o sea, "a la evaluación interesa lo que estaba ocurriendo antes, qué está pasando ahora y qué sucederá después con el educando, en la medida en que la evaluación del aprendizaje está al servicio de un proyecto pedagógico constructivo" (Luckesi, 2011). Más que aprobar o reprochar, el proceso de evaluación está preocupado por el aprendizaje y todo resultado debe ser considerado como provisional y revelador de cómo están organizadas las prácticas pedagógicas y, sobre todo, qué intervenciones deben ser hechas en busca de la mejora de la calidad en la enseñanza.

Tales consideraciones sobre el proceso de evaluación se aplican tanto en los procesos de enseñanza y aprendizaje mediados en modalidad de enseñanza presencial ya distancia. En lo que se refiere a la educación a distancia, las evaluaciones pueden ser mediadas por el propio ambiente virtual de aprendizaje o incluso en encuentros presenciales. Para este estudio, se considera la evaluación mediada por ambiente virtual de aprendizaje, ya que es la práctica más común en educación a distancia por sus características asíncronas, o sea, los estudiantes pueden realizar dentro de su espacio temporal, y **híbrida, una vez que reúne diversos tipos de recursos tecnológicos.**

En esta perspectiva de la enseñanza híbrida, son muchas las cuestiones que impactan la enseñanza híbrida, que no se reduce a metodologías activas, el mix de presencial y online, de aula y otros espacios, pero que muestra que, por un lado, enseñar y aprender nunca ha sido tan fascinante, por las innumerables oportunidades ofrecidas, y por otro, tan frustrante, por las innumerables dificultades en conseguir que todos desarrollen su potencial y se movilicen de verdad para evolucionar siempre más (Bachic; Tanzi Neto; Trevisani, 2015).

No obstante, en las aulas tradicionales el profesor, la mayoría de las veces hace una exposición del contenido y en la secuencia coloca a los estudiantes para ejercitar, por medio de la repetición hasta fijar el conocimiento aprendido (Castro *et al*., 2015). Lo que ocurre, por otro lado, es un movimiento para concepciones pedagógicas renovadas, incluso en educación a distancia.

## El *feedback* formativo

Como se mencionó anteriormente, en las plataformas virtuales de aprendizaje hay pocos espacios para devoluciones, lo que inhibe a veces las intervenciones de los profesores en lo que se refiere a las devolutivas calificadas sobre las evaluaciones realizadas por los estudiantes. Entonces, cómo garantizar la evaluación formativa, que busca la corrección, reflexión, refacción y apropiación de nuevos conocimientos.

A partir del contexto de este estudio, se analizaron tres clases del curso de Licenciatura en Historia de una Universidad Federal brasileña, dentro de un proceso mediado en modalidad de educación a distancia. La encuesta se realizó en el segundo semes-

tre de 2017. Como una propuesta pedagógica planificada e intencional, dos grupos tuvieron mediaciones convencionales y los tutores que aceptaron participar en la investigación no recibieron orientaciones de cómo proceder en la plataforma virtual de aprendizaje, o sea, ellos actuaría normalmente como de costumbre en sus prácticas pedagógicas. Para la tercera clase, hubo la orientación de que todos los *feedbacks* deberían ser calificados.

Se entiende como *feedback* calificado el acto de dar devolutivas apropiadas, según el contenido y el proceso de evaluación como un todo, con criterios y buscando entender la lógica de la construcción de las respuestas, tanto ciertas como erróneas, para llevar a la comprensión del por qué errores, para que, entonces, las devolutivas fueran dirigidas a la construcción del saber.

Las clases se observaron durante un semestre. Fue posible percibir que la tercera clase, es decir, aquella en la cual los estudiantes recibieron *feedbacks* calificados, tenía un nivel de interacción mayor. Las participaciones de los estudiantes no fueron puntuales, pasando por todo el contenido de forma dialógica y con conceptos profundizados. Cuando se observan las devolutivas para las actividades y evaluaciones, todas con triangulación entre el contenido, las respuestas y el *feedback*, se puede también percibir que el desempeño académico de los estudiantes fue muy satisfactorio.

Como punto de control, se comparó, entonces, la tercera clase con las otras dos clases participantes de la investigación, pero que no recibieron orientaciones de *feedback* calificado. El resultado fue muy discrepante. Las dos clases que no tuvieron *feedback* calificado presentaron baja cantidad de interacciones, siendo que las que ocurrían estaban a nivel menos profundizado y el desempeño académico de los estudiantes en ambas clases fue inferior a la tercera. Por otro lado, hubo la constatación de que las devolutivas eran más motivacionales que formativas. Fue predominante la ocurrencia de devolutivas con expresiones como “Muy bueno”, “Excelente trabajo”, “Su trabajo fue corregido; visita la biblioteca de la clase.

Una vez más, no se pretende realizar una comparación entre la educación presencial y la educación a distancia. Sin embargo, la educación a distancia ha asumido un papel destacado en el escenario educativo, ya que tiene características democráticas e inclusivas. Por otro lado, las prácticas pedagógicas en ambas modalidades deben ser intencionales y planificadas. Es decir, hay que diseñar un itinerario formativo coherente al tipo de contenido mediado ya las prácticas pedagógicas renovadas, manteniendo la centralidad en los estudiantes y promoviendo el pensamiento crítico. En esta perspectiva están los procesos de evaluación que deben ser formativos e inclusivos. Así, se debe pensar en el otro y en sus limitaciones, para que todos tengan condiciones ecuánimes de desarrollo. fue posible percibir que el desempeño académico de los estudiantes fue significativamente superior cuando sus docentes atribuyeron *feedbacks* formativos e intencionales al contenido, sin desconsiderar la importancia de las narrativas motivacionales. Por otro lado, la práctica de refacción también tuvo destaque para la evolución académica de los estudiantes.

## REFERENCIAS


Bachic, L.; Tanzi Neto, A.; Trevisani, F.M. (2015). Ensino Hibrido: personalização e Tecnologia na Educação. Porto Alegre: Penso.

Behrens, M.A. (1999). A prática pedagógica e o desafio do paradigma emergente. Revista Brasileira de Estudos de Pedagogia, Brasília, 80(196), 383-403.

Castro, E.A.; Ribeiro, V.C.; Soares, R.; De Sousa, L.K.S.; Pequeno, J.O.M. y Moreira, J.R. (2015). Ensino híbrido: desafio da contemporaneidade?. *Projeção e Docência*, *6*(2), 47-58.

Franco, M.A.S. (2015). Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, 41(3), 601-614.

Freire, P. (2011). Pedagogia do oprimido. 50.ed. São Paulo: Paz e Terra.

Luckesi, C.C. (2011). Avaliação da aprendizagem escolar*:* estudos e proposições. Editora Cortez, São Paulo.

Machado, V.R. (2013). (Des)vantagens de atividades mecânicas e de trabalhos em grupo anódinos. En: Stella Maris Bortoni-Ricardo; Veruska Ribeiro Machado. (Org.). Os doze trabalhos de Hércules. 1ª ed. São Paulo: Parábola, 97-124.

Moraes, M.C. (1999). O paradigma educacional emergente. Papirus.

Ribeiro, J.B.P. y Moreira, J.R. (2017). Fatores sociais e acadêmicos na evasão escolar do curso técnico em segurança do trabalho do polo itapoã do instituto federal de Brasília. *Revista Eixo*,*6*(3), 40-47.

10

# MÉTODO MONTESSORI: LA HISTORIA EN PRIMARIA A TRAVÉS DE LA METODOLOGÍA MONTESSORI

## *MONTESSORI METHOD: "LIVE IT AND YOU WILL LEARN"*

**Raquel Rodríguez Huete**

Estudiante de la especialidad de Educación Primaria en la Facultad de Ciencias de la Educación, Granada. Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Granada, España

raquelrodriguezhuete16@gmail.com

**Miguel García Puertas**

Estudiante de la especialidad de Educación Primaria en la Facultad de Ciencias de la Educación, Granada. Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Granada, España

miguelgarciapuertas@hotmail.com

**RESUMEN:**

Este trabajo de Investigación tiene como finalidad conocer la asignatura de Historia desde la Pedagogía del Método Montessori. Para llevarlo a cabo, se ha realizado una búsqueda de Manuales Montessori junto la visita a diversos centros de este tipo con el resultado de vivir y entender la experiencia desde primera persona.

Tras un primer apartado introductorio dónde se especifica las características que determinan este Método y parte de la biografía de la creadora, el trabajo de investigación trata en su mayor parte de cómo se aplica la Historia en el ámbito de Educación Primaria. Una Historia que pretende transmitir un mensaje y que es clave para poder entender cómo se trabaja en este Método y es el siguiente: "Hemos llegado hasta dónde hemos llegado, somos quien somos, por que anteriormente ha habido un grupo de personas que han trabajado en equipo". En Montessori, se asimila que la Historia es parte de todos, y que es un trabajo colectivo en el que todos estamos involucrados.

**ABSTRACT:**
This research has as its main objective to know about the history from the perspective of pedagogy in the Montessory method. In order to carry it out, an accurate academic search has been developed also with the visit to several Montessori centres, with the result of living and understanding the experience first hand.
After an introduction where the main characteristics of the method are specified, also with the biography of its creator, the research mainly deals with how to integrate history in the field of Primary education. A history that tries to transmit a message and which is key to be finally able to understand how this method is worked and implemented in education: "we have achieved what we have achieved, we are what we are, because in the past, there has been a group of people who has worked as a team". In Montessori, history is understood as part of this wholeness, as a colective work in which everyone is involved.

## 1. Introducción

Este trabajo de investigación está enfocado en conocer otras pedagogías contrarias a las que habitualmente nos han enseñado, concretamente nos centraremos en la Metodología Montessori. Vamos a tratar una asignatura de vital importancia, como es Historia. La Historia es muy importante para que los alumnos se sitúen en un contexto histórico determinado. Uno de los problemas que hay día a día en los colegios, es que se imparte la Historia desde un enfoque muy patriarcal. Se tratan los temas de la Historia destacando líderes, y conquistas de reinos, pero hay un trasfondo en todo ello. Además, al igual que otras asignaturas, pero está con más hincapié, la Historia está limitada a un libro de texto. Montessori le da un enfoque a la Historia muy distinto del que tenemos constancia, y eso hace que a los niños les de curiosidad por aprender, se motiven y trabajen en equipo.

Jeanne Barrère destaca que el método Montessori lo han adoptado en Suiza, Argentina, y obviamente, en Italia. También en Inglaterra descubren su pedagogía a través de Holmes. Pero teniendo instaurados los Kindergarten por Edimburgo no le ven utilidad a otro sistema que se preocupa únicamente *"de la educación de los sentidos, en la cual no solamente no tienen cabida los símbolos religión, pero ni los de la poesía*"[1]. Elisa Jaffé tras su visita a una escuela de este sistema en el Sur de Inglaterra, relata su experiencia y vaticina (anuncia) una gran extensión de las mismas. No opina lo mismo, Maurice Wolf, aunque reconoce que este método tiene sus ventajas, no es ni más ni menos que una imitación de la educación fröebeliana.

Por su parte, Ugo Spirito de la Escuela Pedagógica de Roma, reflexiona sobre el hecho que después de tanta exaltación por este método pedagógico, también ha aparecido un movimiento de reacción. Una de las particularidades es que la educadora se

1 S./A: «El método Montessori. La Casa dei Bambini y un Kindergarten», BILE, 635 (1913), 50-52.

había dedicado de manera improvisada a los estudios pedagógicos sin una adecuada preparación y sin información histórica del problema de la educación. La libertad que introduce perjudica al aprendizaje, al convertir el maestro en un mero guía y los materiales ocupan un lugar primordial. La eliminación del esfuerzo anula el valor pedagógico del método.

La aparición de las ideas de María Montessori, a partir del Congreso de Turín de 1898, en Europa y en Estados Unidos dio lugar a numerosas discusiones y controversias, aunque se le atribuye un valor pedagógico incuestionable. Tienen el punto en común que todos los artículos tratan sobre su método. El educador uruguayo Alfredo Samonati, realiza un detenido estudio del mismo, obtenido de la obra *Il Metodo della Pedagogia Scientifica.* Las dos cuestiones valoradas son los métodos instructivos-educativos y el material de enseñanza, adaptados a las condiciones del desarrollo de los alumnos, considerados individualmente.

Los objetivos de nuestro trabajo de investigación son:

- Conocer diversas pedagogías contrarias a las que nos han enseñado, en este caso, Metodología Montessori.
- Saber cómo se enfoca la Historia a través de la Metodología Montessori de manera que los alumnos puedan entenderla y comprenderla.

## Metodología aplicada

Para confeccionar este trabajo de investigación hemos tenido que consultar libros y revistas científicas de bibliotecas de la UGR. Además, hemos consultado la página web de w.w.w. Dialnet.es. Todo ello nos ha permitido poder consultar los diferentes Manuales de María Montessori. Por otro lado, ha sido de gran importancia y ayuda, la visita a los diferentes centros Montessori de la provincia de Granada. Dentro de las diferentes visitas, ha sido posible entrevistar a los diferentes guías y asistentes de las aulas Montessori, dónde nos han asesorado bastante sobre el tema, permitiéndonos observar cómo trabajan los alumnos en la Metodología Montessori. Visitar los diferentes centros Montessori hizo que, se pudiera observar desde primera persona el comportamiento de los alumnos, como trabajan, cómo se organizaban etc. De este modo, se puede contractar lo que María Montessori especificaba en sus estudios, haciendo referencia que en Infantil se va a trabajar más con la motricidad y, por otro lado, dentro de la Educación Primaria se hace más referencia al trabajo colectivo y a desarrollar la curiosidad del alumno.

Dentro de las diferentes partes de este trabajado de investigación podemos destacar:

En primer lugar, este trabajo de investigación consta, de una introducción, dónde hemos especificado los diferentes contenidos que vamos a tratar y en qué consiste nuestro trabajo de investigación. A continuación, se habla de la biografía y hechos

más relevantes de la creadora de este Método, María Montessori. Seguidamente, se trata las principales características del Método Montessori y lo que busca este Método principalmente, tanto en Infantil como en Primaria, destacando las normas principales de las que consta, el material específico que se usa, así como el tipo de personal que está involucrado, que es el Guía y el Asistente.

En segundo lugar, este trabajo de investigación se centra en la Historia, dónde trata la importancia de ésta en el ámbito educativo y cómo se trabaja a través de cinco grandes lecciones.

1. “EL DIOS SIN MANOS”
2. “LA LÍNEA DE LA VIDA”
3. “LA HISTORIA DEL HOMBRE”
4. “LA HISTORIA DE LA LENGUA”
5. “LA HISTORIA DE LOS NÚMEROS”

Por último, se ha concluido con una opinión sobre nuestro punto de vista acerca del trabajo de investigación realizado y una bibliografía.

## 2. Cuerpo del trabajo

### 2.1. María Montessori

María Montessori fue médica, educadora y pedagoga. Nació en Chiaravalle de Ancona (Italia en 1970, dónde era una época de profundos cambios sociales y políticos. Fue la segunda mujer en Italia en sacarse la carrera de Medicina e inició su carrera profesional con niños con deficiencia mental. Tomando como inspiración los trabajos de Jean Itard y Édouard Séguin, que habían estudiado la recuperación de niños con retraso mental a través de la educación sensorial sistemática, Montessori descubre que el tema de los niños deficientes mentales tiene más que ver con el ámbito pedagógico que con el médico.

En 1907, abre la primera Casa de los Niños, en un barrio desfavorecido de la capital. Estas guarderías, que acogían a niños de tres a seis años que residían en la zona, constituyen las bases de uno de los mayores movimientos pedagógicos contemporáneos. En lugar de la asistencia, Montessori promueve, en realidad, la educación basada en el método experimental y en la observación científica, dando los primeros pasos de lo que se convertirá en la escuela nueva de la infancia, con los niños como centro. Esta observación científica empezó con niños y niñas de edades entre 2 y 6 años. (Menos conocida, pero de gran importancia, es su obra por la paz desarrollada durante las dos guerras mundiales, viajando por distintos países, de América a Asia, donde convierte la educación en el pilar fundamental sobre el que se debe reconstruir las laceraciones de la humanidad. Fallece en 1952, dejando como legado sus escuelas inspiradas en su método repartidas por todo el mundo. Su pensamiento se

asocia, desde un punto de vista espiritual y también político, al desarrollo de la conciencia por los derechos y de la dignidad de los niños frente a los abusos de poder por parte de los alumnos.

María Montessori es una de las figuras más representativas de la pedagogía Moderna.

Como dato curioso podemos decir que ha sido nominada 3 veces para obtener el premio Novel de la Paz.

## 2.2. ¿Qué busca el método Montessori? ¿a qué edades se trabaja?

María Montessori a lo largo de su vida se dedicó al análisis y el estudio de los niños. De este modo, pudo observar que hay dos etapas dónde trabajar de forma diferente con los niños. Dentro de su primer estudio, éste estuvo enfocado en alumnos con edades comprendidas entre los 2 y los 5 años. María Montessori pudo observar que era de vital importancia trabajar la motricidad ya que dicha motricidad sería muy importante en cuento al futuro de cada uno de los alumnos. De este modo, dentro de las diferentes escuelas Montessori que hemos tenido la oportunidad de visitar, hemos podido observar desde primera persona, que todos los materiales con los que trabajan de dichas edades, están preparados para que el alumno trabaje su motricidad. De esta forma, los diferentes alumnos desde edades tan tempranas realizaban tareas como barrer, fregar los platos, limpiar la mesa etc. (todos los materiales están adaptados a su estatura) con la finalidad de que el alumno alcance un mayor grado de autosuficiencia y autonomía. Pero todas estas tareas tienen un sentido, y es trabajar la lateralidad, de derecha a izquierda. De este modo, el niño llega a Primaria con un mayor desarrollo de la lateralidad, esto le va a suponer un menor esfuerzo a la hora de escribir.

La educación no es impartida por el maestro, sino que se trata de un proceso natural a través del cual el niño crece y se desarrolla experimentando de forma directa con el mundo que le rodea. Naturaleza y libertad se unen: educar es promover el autoeducación.

En las aulas los niños adquieren el gusto por explorar y aprender “poniendo en orden” el mundo a través de juegos y materiales. El “método Montessori se basa en los siguientes fundamentos: maestra humilde, ambiente adaptado, material científico.

Montessori lo que busca es que el niño/a viva y toque para conocer y aprender.

El ambiente adaptado a los niños constituye el segundo fundamento de su método, desarrollado también gracias a su experiencia en la Casa de los niños. Las aulas de Montessori, incorporan bancos, sillas e instrumentos a la medida de los niños, resistentes y con colores, con el fin de permitirles conocer la realidad. El vehículo principal para impulsar el potencial del niño es la experiencia sensorial, que se esti-

mula a través de materiales programados científicamente a este fin. Estos materiales fueron creados experimentalmente para atraer la atención de los niños (colores, tamaño, formas) y para favorecer la motricidad. Además, todos los materiales son autocorregibles.

En la actualidad el Método Montessori se aplica en 20.000 escuelas de todo el mundo repartidas por todos los continentes. Además de las Casas de los Niños se han desarrollado guarderías y escuelas de primaria y secundaria.

En Infantil, los alumnos son por naturaleza egocentristas tal y como pudo observar María Montessori. Llegó a la conclusión de que a estas edades no es tan importante trabajar a fondo el compañerismo y que esto se solventaría a lo largo de la Educación Primaria y en etapas posteriores, dónde el niño ya pierde ese egocentrismo y empieza a considerar los puntos de vista de los demás compañeros. En los colegios Montessori que hemos visitado, hemos podido observar como los niños se pelan su propia fruta, deciden ellos mismos a qué hora le apetece comer etc. Por ello queremos destacar una frase que un maestro de una de las escuelas que visitamos nos dijo: “El mayor logro que puede sentir un profesor es que no te necesitan en tu aula. Si eso se cumple, lo estás consiguiendo.” Esto refleja la esencia de lo que busca este método en la Edad de Infantil.

Sin embargo, María Montessori observó a través de su estudio que los niños de Educación Primaria ya tenían otras carencias. De este modo, ella pudo comprobar que las principales características que tenían que desarrollar los alumnos a estas edades era el compañerismo, el trabajo en equipo y fomentar la curiosidad que surge a partir de esta etapa. La principal herramienta que se utilizó para desarrollar todas las características dichas anteriormente fue “LA HISTORIA”. ¿Por qué? Porque la Historia dentro del Método Montessori es una pieza clave, ya que dentro de la Educación Primaria todas las asignaturas van a partir desde la Historia. Esto quiere decir que, si vamos a trabajar la asignatura de Lengua con los alumnos, primero se debe explicar cómo surgió la historia del alfabeto y su importancia. Por otro lado, si queremos empezar a trabajar las matemáticas se debe de iniciar desde el comienzo de la historia de los números.

Es muy importante destacar que la Historia en el Método Montessori pretende transmitir un mensaje muy diferente al que transmite la pedagogía tradicional, y es el siguiente: “Hemos llegado hasta dónde hemos llegado, somos quien somos, por que anteriormente ha habido un grupo de personas que han trabajado en equipo, de este modo se pretende fomentar el compañerismo entre los alumnos”. Sin embargo, los libros de texto de Historia que usan los colegios, utilizan un mensaje dónde se quiere potenciar que la Historia ha sido construida y elaborada por líderes, como por ejemplo Napoleón o Hitler, entre otros muchos. De esta forma podemos observar que en las metodologías tradicionales no se hace hincapié en compañerismo cuando se trata el tema de Historia. En Montessori, se asimila que la Historia es parte de todos, y que es un trabajo colectivo en el que todos estamos involucrados.

## 2.3. Las 5 grandes lecciones de la Historia

### 2.3.1. PRIMERA GRAN LECCIÓN: EL DIOS SIN MANOS

Dentro de la lección del Dios sin mano, se le va a explicar a los alumnos como fue el origen del universo y toda esa trayectoria del origen del universo será finalizada con la aparición de nuestro planeta tierra. Toda esta lección es narrada por el profesor de firma que este va introduciendo diferentes tipos de materiales para que los alumnos tengan una mejor comprensión, la historia del Dios sin manos comienza de la siguiente forma.

El profesor empieza preguntado a sus alumnos que han visto esta mañana antes de venir al colegio, de este modo los alumnos empiezan a responder diciendo que algunos han visto animales como un perro, otras plantas como arboles etc. De esta manera el profesor le empieza diciendo a sus alumnos que hace muchos millones de años no había ni perros, ni plantas ni nada, de echo al principio solo había caos y oscuridad sobre la faz del infinito, de este modo solo había un espacio sin fin ni principio lleno de oscuridad y frialdad.

Cuando pensamos en oscuridad pensamos en nuestra noche, pero nuestra noche sería un día soleado comparado con aquellas oscuridades, por otro lado, cuando pensamos en el frio nos acordamos del hielo, pero nuestro hielo sería un trozo de lava comparándolo con aquel frio.

En medio de aquel espacio surgió una fuerza que las personas le suelen denominar de dos formas diferentes, por un lado, algunas personas la llaman Dios y por otro lado recibe el nombre de naturaleza, esa fuerza provoca una explosión en la que se forma una nube de luz y calor donde estaban todas las estrellas del cielo, de este modo todo el universo se encontraba dentro de esa nube y dentro de las estrellas más pequeñas se encontraba nuestro mundo. Pero en aquel momento todavía no eran estrellas solo existía luz y calo, tan intenso era ese calor y esa luz que todos los materiales que conocemos dentro de la actualidad como el oro, el diamante, las rocas, se encontraban fundidas y si comparáramos el calor de nuestro Sol con aquel calor, nuestro Sol parecería un trozo de hielo.

En cuanto esta Luz de calor se empezó a mover en el espacio vació, pequeñas gotas salpicaron de ellas y algunas quedaron más juntas que otras, pero entre las estrellas que quedaron más cerca una de otras en verdad le separaba una distancia de millones de años luz. Dentro de este momento e docente le pregunta a sus alumnos ¿sabéis lo que es un año luz? Dentro de esta pregunta una vez que los alumnos han respondido lo que ellos concedieran que es la velocidad de la luz, el docente empieza a explicarle que la luz viaja a 300.000 por segundo por segundo. Esto significa que en un segundo puede dar la vuelta a la tierra 7 veces, sin embargo, si nosotros fuéramos corriendo a una velocidad de 160 kilómetros por segundo sin parar tardaríamos 10 días en recorrer esta distancia.

Pero por el contrario la luz tarda solo un segundo en darle 7 veces la vuelta, de este modo lo que tardamos en tornar los dedos es lo que tarda la luz en darle 7 veces la vuelta a la tierra. Así que nos podemos imaginar que lejos queda la estrella entre una y otras cuando necesitan millones de años luz para alcanzarse, de este modo hay tantas estrellas que los científicos han calculado que, si cada una de las estrellas fueran un grano de arena, todas las estrellas juntas cubrirían Inglaterra hasta una altura de 200 metros.

Uno de esos granos de arena entre eso miles de billones de granos de arena es nuestro sol y una millonésima parte de ese grano de arena es nuestro planeta Tierra. El sol no se ve muy grande, pero es debido a que está muy lejos, de echo esta tan lejos que la luz tarda 8 minutos en llegar a la tierra, así si quisiéramos viajar hasta el sol a una velocidad de 160 km/h necesitaríamos un poco más de 106 años para llegar. El sol es un millón de veces más grande que la tierra de hecho algunas de sus llamaradas pueden contener 22 tierras, dentro de este punto el profesor muestra a sus alumnos un cartelón donde se representa el sol, sus llamas y un pequeño punto representando la tierra.

Cada una de las partículas que empezaron a enfriarse se empezaron a acerca unas a otras y a hacerse cada vez más pequeñas y así, conforme empezaron a enfriarse empezaron a unirse ocupando menos espacio, de este modo las partículas ocuparon diferentes estados, los cuales el hombre denomino sólido, líquido y gaseoso. Dentro de este punto el docente muestra un vaso con hielo, otro con agua y otro vacío. El profesor de este modo les muestra a los alumnos que todos los materiales que conocemos están en algunos de estos estados y a continuación le empieza a explicar las principales características de cada uno de los diferentes estados.

En el estado sólido, la naturaleza les dijo a las partículas que se unieran tan cerca una de otras que casi fuera imposible separarlas, formando un cuerpo que casi no alternara su forma, al menos que alguien aplicara una fuerza, de este modo el profesor muestra una piedra.

En cuanto al estado líquido, la naturaleza le dio la siguiente instrucción “ustedes tienen que permanecer juntos también pero no tanto como en los sólidos, de modo que podrán rodar unos sobre otros”, después de esta explicación el profesor le muestra a los alumnos como se mueven los perdigones dentro de un recipiente cerrado y transparente.

Dentro del caso de los gases, la naturaleza les digo “podrán moverse libremente en todas direcciones”. Las partículas a ciertas temperaturas algunas se mantuvieron sólidas, liquidas y otras gaseosas.

De esta manera mientras obedecían estas leyes, las pequeñas gotas de la nada se convirtió en nuestro mundo, aquella masa incandescente, surgió rotando, dando vueltas sobre sí mismo alrededor del sol, de modo que las partículas que estaban en la orilla exterior, se enfriaron y se encogieron juntándose una con otras. Después se apresuraron hacia la tierra, pero cuando se le acercaron a la parte más caliente se calentaron y volvieron a subir si pequeños ángeles llevaran una cubierta de carbón

caliente hacia el espacio el cual volvía en forma de hielo a la tierra. Gracias a estas leyes, la tierra cambio de ser una bola de fuego a ser la tierra que hoy conocemos.

Las partículas más pesadas se fueron al fondo de la tierra y las más ligueras flotaron sobre ella de la misma manera que el aceite flota en el agua, de este modo una capa muy delgada se formó como la nata que se forma sobre la leche después de hervirla, de esta forma la tierra ya había tomado forma, pero los elementos de esta capa aún estaban muy calientes y se sentían con la necesidad de salir, de este modo los elementos que se encontraban muy calientes por debajo de esa fina capa que cubría la tierra, la forma que encontraron para poder expandirse fue reventando, de este modo se rompió la piel, como una lucha terrible y se formaron los volcanes, en este momento el docente recreara un volcán a través del bicarbonato y vinagre.

Finalmente dejaron de pelear y todo se fue enfriando, de este modo cada vez los gases se fueron convirtiendo en sólidos, de este modo la tierra se enfrió y se encogió arrugándose como una manzana vieja, las arrugas están constituidos por las montañas y los valles y los huecos son los océanos y los mares. Cuando las rocas se enfriaron el agua fue capaz de volver a la tierra y entonces llovió y llovió hasta que se llenaron todos los ríos, lagos, mares y océanos. De esta forma la nube había desaparecido para forma nuestro planeta lo cual produjo que el Sol sonriera al poder observar el nacimiento de su pequeña hija llamada Tierra.

### 2.3.2. SEGUNDA GRAN LECCIÓN: LA LÍNEA DE LA VIDA

Dentro de la segunda lección denominada la larga línea de la vida, se utiliza una tela de treinta metros de largo donde toda es de color negro salvo tres centímetros de color rojo que se encuentra al final de la tela. A lo largo de toda esta tela se va a realizar una metáfora de todo el tiempo que lleva la tierra en el universo hasta la llegada del hombre, de este modo el docente le dice al alumno vamos a dar una vuelta y se coloca en el comienzo de la tela.

De este modo comienza diciéndole ¿recuerdas como hace millones de años nuestra tierra era una gran bola de fuego rodeada con nubes de polvo y gases que giraba continuamente? ¿os acordáis de como la tierra estaba tan caliente que no podía vivir ningún ser vivo en ella?

El profesor extiende un cuarto la tela y empieza diciendo que gruesas capas de nubes de vapor, gases y polvo cubrían escondían el Sol, tras pasar miles de millones de años la tierra se fue enfriando y se formó la formación de la corteza, poco a poco se fue enfriando tomando forma de una manzana pocha, de este modo se formó los valles, montañas, ríos etc. Esas rocas debido a su alta presión de estar unas con otras y a su elevada temperatura se empezaron a funcionar con otras formando rocas de mayor tamaño, las nubes se dividieron y la lluvia cayó a torrentes sobre la Tierra ya fría, llenando las cavidades de los océanos. Ante toda esta explicación el profesor va andando unos metros por la tela y poniendo cartulinas le va explicando a sus alumnos que unos seres

muy pequeños se dedicaron a tomar el agua llena de sales venenosas, limpiando de esta forma el agua de los océanos de modo que le permitieron la aparición de otro tipo de animales que ayudaron a la proliferación del agua. Estos animales al principio eran tan pequeños que parecían insignificantes pero la vida en la tierra no hubiera surgido sin ellos, al morir sus cuerpos quedaron como partículas sólidas de calcio depositadas donde ellos habían vivido, entre la tierra y el agua, ayudándose así a la formación de los continentes, dentro de este punto el profesor le muestra una cartulina de cuando todos los continentes estaban unidos formando el continente denominado “Panguea”. Más tarde aparecieron los corales que se quedaron a vivir alejados de las corrientes turbulentas del agua de los ríos y se dedicaron a mantener el equilibrio necesario en el agua de los océanos sin moverse de su lugar. Mientras en la tierra no existía la vida.

Poco a poco el escenario empezó a cambiar y con ello los continentes empezaron a moverse, de este modo el panguea fue partiéndose en otros continentes, dentro de este punto el profesor va colocando las cartulinas de la formación de los continentes dentro de la tela. Ante todo, este proceso de evolución el planeta fue estando cada vez más preparado para introducir nuevas especies dentro de la superficie terrestre, de este modo aparecieron las primeras plantas sobre la parte de la tierra más alta y seca, pero como el aire estaba muy contaminado estas plantas estuvieron dotadas de una sustancia verde denominada clorofila, la cual le permitió respirar el dióxido de carbono y expulsar oxígeno para así preparar la tierra para que tuviera nuevas especies. Gracias a todo este proceso aparecieron los primeros animales dentro del medio acuático, de este modo el profesor va colocando diferentes tarjetas de los primeros peces que aparecieron en el medio acuático, después se le va explicando a los alumnos que esos animales que Vivian en el medio acuático tuvieron la necesidad de salir a la superficie terrestre, de este modo surgieron los anfibios, los primeros animales que vivieron en la superficie terrestre.

Los anfibios necesitaron comer, así es como los insectos aparecieron en grandes cantidades.

Con el tiempo la tierra se fue enfriando y la tierra empezó a secarse, de esta forma se formaron los glaciares y los pantanos empezaron a secarse, de este modo fue un proceso de crisis donde para poder sobrevivir era necesario adaptarse al cambio. Todo este proceso de cambio obligo a que los animales que sobrevivieron tuvieran que evolucionar, dentro de todo este proceso de evolución cabe destacar que aparecieron los reptiles donde a diferencia de los anfibios sus huevos eran mucho más duros, ya que eran depositados en la tierra y tenían que ser más duros para que no se rompiesen.

Con la aparición de los reptiles surgió el inicio de los dinosaurios que en lugar de arrastrarse sobre el vientre, se levantaron y empezaron a caminar a dos y cuatro patas, otros volvieron a vivir en el agua. Durante todo este proceso el profesor va recorriendo la tela con los alumnos según va explicando todo este proceso de evolución. A través de todo este proceso evolutivo algunos dinosaurios habían crecido muchísimo, desarrollando algunas pieles muy resistentes, como armaduras que le protegían de

ser atacados por otros animales. Por otro lado, otros dinosaurios desarrollaron alas y esto le permitió la capacidad de volar, de este modo aparecieron los primeros animales de sangre caliente que cuidaban más de sus crías.

Las montañas empiezan a sufrir un momento de cambio, empieza a llegar una época de frio y surgen las primeras plantas que brotan flores, con todo este proceso de frio las aguas empiezan a retroceder formándose desiertos y todo ello produce que los grandes reptiles desaparezcan.

Hasta todo este proceso han pasado 2.000 millones de años.

El escenario cambia nuevamente, las tierras más altas, ahora son bajas, el clima frio se vuelve caliente y húmedo. Densos bosques tropicales cubrirían la mayor parte de las tierras bajas, de este modo los pocos supervivientes de los reptiles en ese momento tienen poco trabajo. Los papeles principales son las aves y los mamíferos, estos últimos animales traen a sus crías vivas al mundo y las cuidan con gran amor hasta que son capaces de hacerlo por sí mismas.

Hasta este momento la tierra ya ha sido preparada para recibir a seres vivos con necesidades más delicadas, de este modo la tierra es más rica en sustancias orgánicas con alimentos como pasto, espigas etc. Nuevos árboles y plantas se han desarrollado propagándose por semillas en vez de esporas y bellas flores aparecen adorando el nuevo hogar. La ayuda de tribus voladoras para la fertilización se asegura adoptando atractivos colores y aromas que son llevados hasta muy lejos por el trabajo.

La planta preparo el néctar y el insecto se embellecía para la fiesta. La abeja agrego pelo como de terciopelo a su abrigo y la mariposa brillo con alegres colores y tonalidades en sus alas. La colaboración era perfecta entre plantas y animales.

Las abejas acarreaban el polen en sus cuerpos peludos para fertilizar las semillas de las flores que visitaban recolectando su pago de cera y miel, así las necesidades de ambas fueron satisfechas alcanzando los más profundos propósitos de la naturaleza.

El clima templado prevaleció en todas partes, nuevos volcanes empezaron a hacer erupción, trayendo a la superficie regalos metálicos en abundancias para su futuro nuevo poblador.

Algunas rocas al enfriarse se solidificaron en forma de piedras preciosas como diamantes, zafiros, esmeraldas. Las resinas de los árboles se transformaron en ámbar dentro de la cual quedaron prensados y solidificados algunos insectos. Las temperaturas se hicieron más variables, aparecieron valles templados mientras que la nieve y el hielo cubrirían las altas montañas.

Cuatro veces cambia drásticamente la vida en la tierra, grandes masas de hielo se han formado y cuatro veces se han derretido, una fría recepción para el nuevo ha-

bitante, hasta ese momento se ha recorrido toda la tela de color negra que son casi unos treinta metros, en ese instante se llega a un trozo de tres centímetros de color rojo y se le dice a los alumnos, que ese pedacito pequeño simboliza el tiempo que los seres humanos hemos estado en la tierra, de este modo todas las personas que han vivido algunas vez, están contenidas en este poquito de tiempo.

### 2.3.3. TERCERA GRAN LECCIÓN: LA LÍNEA DEL HOMBRE

Dentro de esta tercera lección se comenta como fue el proceso evolutivo del hombre en la tierra desde sus comienzos en las cuevas hasta la llegada de la escritura. Para la explicación de la línea del hombre el docente tiene que haber explicado antes la segunda gran lección.

De este modo comienza preguntándole a sus alumnos ¿recuerdan la línea de la vida donde al final aparece el ser humano? ¿Recuerdas cómo comenzó la vida en la tierra?

¿recuerdas como pequeños animalitos limpiaron el agua y otros salieron de ella para vivir en la superficie terrestre? Gracias a todo este proceso evolutivo la tierra fue estando preparada para la llegada de los seres humanos. Los primeros humanos eran parecidos a ti y a mí, podía amar a su hermano, a su madre y a sus amigos. Podía hacer cosas que ni las plantas ni los demás animales podían hacer de este modo tal y como podemos observar hay plantas que solo pueden vivir en determinadas zonas y por otro lado hay animales que solo comen un tipo de comida, pero a diferencia de todo ello los humanos siempre hemos podido adaptarnos a todos los tipos de hábitat y comer todo tipo de alimentos. ¿Tú que has comido hoy?

La historia del hombre comenzó hace muchos años. ¿recuerdas como en la línea de la vida, al final, aparecen los seres humanos? ¿recuerdan el pedacito rojo de la línea de la vida? Pues ese pequeño pedacito rojo es este trozo de pergamino (se le muestra un pergamino de varios metros de largo donde viene imágenes de los diferentes procesos evolutivos de la figura del hombre hasta la aparición de la escritura.

El profesor comienza explicando la historia del hombre con ayuda del pergamino y de las imágenes que vienen en él, así comienza destacando que al hombre le gustaba trabajar la madera, y también que tallando las piedras una contra otras podían hacer herramientas puntiagudas para cazar, cavar, etc. Como necesitaban un lugar donde protegerse del frio utilizaban las cuevas como casas y también utilizaban las pieles de los animales para vestirse, protegiéndose de esta forma del frío.

Miren esta imagen ¡fuego! Hace mucho tiempo descubrieron el fuego, con ella cocinaban la carne y les sabia más sabrosa, podemos ver como algunos animales eran enormes como el Mamut.

Con el tiempo, los hombres fueron teniendo cada vez más satisfecha sus necesidades primarias, de este modo cada vez tuvieron más tiempo para adornarse, hacer pulse-

ras, pintarse, adornar sus cuevas y a empezar a preguntarse sobre la muerte, de este modo los entierros empiezan a tener diferentes tipos de rituales. Cada vez sus grupos van siendo más grandes formando tribus y ciudades, de este modo empiezan a construir chozas y a domesticar a algunos animales. Todos estos procesos ocurrieron hace muchos miles de años y solo sabemos lo que nos dicen las pinturas de las cavernas, algunas vasijas y piedras que se han conservado hasta hoy. Cuando comienza a sembrar, surge la agricultura, de este modo se vuelven sedentarios y dividen el trabajo.

Todo este proceso lleva al humano a obtener un mayor número de comida de la cual necesita para su propio consumo, de esta forma aparece el comercio tanto de alimentos como se objetos.

En la última parte del pergamino aparecen las grandes civilizaciones y con ellas la historia escrita que continua desde entonces hasta nuestros días, dentro de este punto el profesor acaba la línea del hombre.

#### 2.3.4. CUARTA GRAN LECCIÓN: LA HISTORIA DEL ALFABETO

A través de esta gran lección el maestro en el aula narra a los alumnos cómo surgió la escritura y, sobre todo, el por qué. Comienza explicando que surgió para que las personas pudieran comunicarse, aun no estando presentes unas con respecto a otras. A continuación, el profesor mientras va explicando diferentes formas de escrituras a lo largo de los distintos periodos de la Historia, va introduciendo en el aula los materiales necesarios para que los niños puedan utilizarlos. Así, desde primera persona, están en contacto, y pueden sentir lo que es pintar en arcilla, escribir con una pluma y tinta, con una máquina de escribir etc. Es una forma de entender y sobre todo de vivir la evolución que ha sufrido la escritura.

#### 2.3.5. QUINTA GRAN LECCIÓN: LA HISTORIA DE LOS NÚMEROS

En esta gran lección, el profesor desarrolla una narración de cómo surgieron los números, cómo se inventaron. Los números surgieron por una necesidad humana. Las primeras personas no contaban con números, tenían marcas en un palo de hueso, por ejemplo, para contar cuántas ovejas tenía que guardar por la noche. Se narra la evolución de cómo el ser humano empezó a contar.

Además, el profesor les explica a los alumnos las principales características y evolución de:

- Numeración Hindú.
- Números mayas.
- Cero.
- Los números griegos.
- Los números romanos.
- El ábaco.

## 3. Conclusiones del trabajo

Cabe destacar la importancia de conocer una nueva metodología, como es la Montessori, de cara a nuestro futuro profesional, ya que, como futuros docentes estamos obligados éticamente a conocer nuevas formas de transmitir un conocimiento y no limitarnos a un libro de texto. Por ello, ha sido de gran utilidad, conocer dicha metodología estudiada en profundidad, debido a que hemos podido aprender como impartir diferentes contenidos de forma que los alumnos se diviertan, participen y se potencien su curiosidad. También cabe destacar la importancia de la Historia de cara al alumnado, así como lo que se quiera transmitir con ella. De esta forma, hemos podido observar que a través de diferentes metodologías la Historia se puede trabajar para desarrollar el compañerismo y el trabajo en equipo o, por otra parte, se puede enfocar a través del liderazgo como aparece frecuentemente en los libros de texto. Por otro lado hemos podido observar que la historia es una herramienta fundamental para poder trabajar otras materias a partir de esta misma, de este modo como hemos podido observar dentro de este trabaja a partir de la historia se puede empezar a trabajar las Matemáticas y las Letras.

Bajo nuestro punto de vista, como futuros docentes, este trabajo de investigación nos ha sido de gran ayuda para conocer otras formas diferentes de impartir la enseñanza, también cabe destacar la importancia de conocer otros materiales pedagógicos dónde los alumnos desarrollan su creatividad y esto le ayuda a obtener un mayor interés en cuanto a la materia.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS


Conde Mesa, C.; Martín Girón, M. y Pérez Miranda, I. (coord.). (2015). Principales pensadores de la educación infantil. *María Montessori (1870-1952)*, (pp.71- 79)

Morales Ruíz, J.J. (2015). María Montessori y la educación cósmica. *REHMLAC: Revista de Estudios Históricos de la Masonería Latinoamericana y Caribeña.* Nº.2, Vol. 7, (pp. 201-237)

Rebordinos Hernando, F.J. (2014). La obra y el método de María Montessori y su repercusión en los manuales de Historia de la Educación empleados en España. Hernández Díaz, J.M. (coords.). *Influencias italianas en la educación española e iberoamericana,* (pp.155-174)

Santerini, M. (2013). Grandes de la educación. María Montessori. *Revista Padres y Maestros/ Journal of Parents and Teachers,* Nº. 349.

11

# O QUE ESTAMOS FAZENDO AO TRANSCREVER E TRADUZIR UM ATO ESCRITO TEMPLÁRIO DO SÉCULO XIII? RECURSO À ESCRITA E ENSINO DE LATIM MEDIEVAL NO BRASIL

## *WHAT ARE WE DOING IN TRANSCRIBING AND TRANSLATING A TEMPLAR WRITTEN ACT OF THE 13TH CENTURY? EXPEDIENT TO WRITTEN AND THEACHING OF MEDIEVAL LATIN IN BRAZIL*


**Bruno Tadeu Salles**

Departamento de História. Laboratório de Estudos Medievais. Universidade Federal de Ouro Preto. Mariana, Brasil.

Professor de História Medieval da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), Brasil. Tem experiência na área de História das Ordens Militares e Religiosas. Desenvolve pesquisas sobre as comendadorias Templárias da Provença e sua inserção/participação nas diversas expressões dos equilíbrios senhoriais nos séculos XII e XIII. Pesquisador do Núcleo UFOP do Laboratório de Estudos Medievais (LEME)

salles_bruno003@yahoo.fr

**Bruna Zucherato**

Departamento de História. Laboratório de Estudos Medievais. Universidade Federal de Ouro Preto. Mariana, Brasil.

Graduanda em História pela Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), Brasil. É bolsista de iniciação científica do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica do Conselho Nacional de Pesquisa (PIBIC/CNPq) e integrante do núcleo UFOP do Laboratório de Estudos Medievais (LEME). Possui interesse nas áreas: História Religiosa, História Medieval e Filosofia Medieval.

bruna.zucherato@gmail.com



**Resumo:**

Expor a transcrição e a tradução como problemas indica inquietações quanto a produção de História Medieval e a formação de futuros medievistas no Brasil. Discutiremos o estudo do recurso à escrita dos instrumentos públicos produzidos

pela/para a Ordem do Templo no século XIII em nossa experiência do ensino de Latim Medieval. Consideraremos a hipótese de que a sintaxe se constitui em índice da materialização do *magisterium* do Templário Pôncio de Broseto e da *auctoritas* do Papa Alexandre IV.
**Palavras Chave: Recurso à Escrita – Templários – Ensino – Latim Medieval – Diplomática.**

**Abstract:**
Exposing transcription and translation as problems is an appeal to indicate concerns about the production of Medieval History and the formation of future medievists in Brazil. We will discuss the study of the expedient to writing of the public instruments produced by / for the Order of the Temple in the thirteenth century in our experience of the teaching of Medieval Latin. We will consider the hypothesis that the syntax constitutes an index of the materialization of the *magisterium* of the Templar Pôncio de Broseto and of the *auctoritas* of Pope Alexandre IV.
**Key-Words: Expedient to Writing – Templars – Teaching – Medieval Latin – Diplomatic.**

## 1. Introdução: a leitura dirigida[1]

Entre os meses de Setembro de 2017 e Fevereiro de 2018, realizamos, na Universidade Federal de Ouro Preto, uma Leitura Dirigida intitulada: *Introdução* à *Leitura de Textos Latinos Medievais: ênfase no corpus templário provençal dos séculos XII e XIII*. Ela teve o formato de uma disciplina de 30 horas, dividida em encontros semanais de 2 horas. Objetivamos, durante as semanas de curso, oferecer aos orientandos de Iniciação Científica um contato mais estreito com o Latim Medieval através do estudo dos atos escritos dos fundos da Comendadoria de Ruou presentes nos Archives Départamentales des Bouches-du-Rhône[2]. Não obstante o caráter introdutório das atividades, concebemos o fomento das habilidades necessárias à leitura de instrumentos latinos na Iniciação Científica. Simultaneamente, a questão mostrou-se mais complexa e interessante, pois, além dos orientandos, outros graduandos também se interessaram pela Leitura Dirigida.

Foram selecionados dois atos escritos da segunda metade do século XIII, transcritos previamente pelo professor orientador, para as atividades. A sua escolha se justificou por serem instrumentos sucintos, cujo estudo sintático seria possível no limite de tempo da Leitura Dirigida, e por se originarem de diferentes *scriptoria*. Além disso, eles já haviam feito parte das pesquisas do professor orientador.

1 Desejamos expressar nossos agradecimentos aos professores Dr. Luiz Estevam de Oliveira Fernandes e Dr. André de Lemos Freixo. O diálogo e a amizade tem sido contribuições importantes para o presente trabalho.

2 Referimo-nos aos projetos desenvolvidos por Kevin Christian A. da Cunha Assis, com financiamento da FAPEMIG e por Bruna Zucherato, com financiamento do CNPQ.

Partimos do pressuposto de que o esforço do medievista brasileiro não deve se limitar à transcrição e tradução. Sua prática necessita se situar em horizontes mais amplos do que aqueles oferecidos pelo instrumento pensado como fonte ou como texto. Uma pergunta compôs o eixo orientador da Leitura Dirigida: o estudo detido da sintaxe latina é pertinente para recuperar a historicidade dos atos escritos? As proposições de Jospeph Morsel (2000, 2003 e 2008) sugeriram uma perspectiva sobre o recurso à escrita sem a concepção dos instrumentos representarem meros depositórios de fatos para exposição do historiador. Suscitou-se a hipótese da sintaxe ser expressão do *magisterium*[3] do Mestre de Provença e da *auctoritas*[4] do Papa.

A parte prática do ensino do Latim Medieval tomou a forma de uma instrumentalização dos métodos de Antônio Martinez Rezende (2009) e de Monique Goullet e Michel Parisse (1996). Juntamente com esses métodos, foi mobilizada a obra coletiva de Olivier Guyotjeannin, Jacques Pycke e Benoît-Michel Tock (2006) sobre Diplomática Medieval e o livro de Pascale Bourgain (2005), em colaboração com Marie-Clotilde Hubert, como referência mais específica ao Latim Medieval. Os instrumentos estudados fazem parte da série 56H, fundo 5284: a *carta publica* redigida a pedido de Pôncio de Broseto, Mestre das casas da milícia do Templo em Provença, que afirmava o compromisso entre os Templários e Rostagno Claper, o pároco – *rector* – das igrejas dos territórios de Vidauban, em 19 de Agosto de 1284; a bula de Alexandre IV, emitida em 7 de Março de 1256, que confirmava a permuta, realizada entre os Templários e os monges de Sainte-Marie La Grande, das igrejas do território de Baume, diocese de Gap, por aquelas do território de Entraigues, diocese de Fréjus. Observamos os elementos externos e internos intimamente associados, seus meios de validação e corroboração, ou o que caracterizava o recurso à escrita daqueles que tinham em mente duas ações jurídicas específicas. A principal ferramenta didática mobilizada durante as atividades foi o programa PowerPoint® – edição de 2013. Através deste programa,

3 Niermeyer (1976: 625-626) apresentou 11 acepções da palavra *magisterium*: 1. Dignidade de *magister officiorum*. 2. Autoridade do mestre sobre o escravo ou senhorio. 3. Cargo de Burgomestre. 4. Superior da Corte. 5. Cargo de mestre de um ofício. 6. A faculdade de atribuir o domínio de um ofício ou arte. 7. Artifício, preceito de ordem técnica. 8. Direção de trabalho de construção. 9. Serviço de construção. 10. Grau de mestre, licença. 11. Autoridade ou poder espiritual. Percebe-se que Niermeyer considera o *magisterium* como uma dignidade, um cargo, a capacidade de conferir algo a alguém ou uma espécie de superioridade em questões espirituais. Já a palavra *magister* conta com 12 acepções: 1. Mestre dos escravos ou chefe de um grupo de servos. 2. Chefe dos terra-tenentes em um domínio. 3. Juiz local, regente de um domínio. 4. Oficial senhorial encarregado da justiça dos mercados. 5. Oficial senhorial encarregado da administração da cunhagem. 6. Burgomestre. 7. Mestre de um grupo de servidores, oficial. 8. Mestre de um ofício. 9. Artesão especializado. 10. Construtor, pedreiro ou carpinteiro. 11. Aquele que está estabelecido em uma igreja servida por muitos eclesiásticos ou em uma comunidade monástica sem ser o abade. 12. Guardião a cargo dos pobres (Niermeyer, 1976: 624-625). A número 11 é a que melhor se remete à condição de Pôncio de Broseto. Contudo, em todas as acepções, é notável a ideia de alguém que está à frente de algum serviço ou comunidade e que, portanto, precisa se posicionar diante dela.

4 Niermeyer (1976: 70) considera 5 acepções da palavra *auctoritas*. 1. Ordem do rei. 2. Ordenação real. 3. Ato escrito emanando do rei. 4. Carta pontifical comportando uma ordem. 5. Uma carta qualquer. Consideramos a acepção número 4 que se remete aos escritos papais. Além disso, como a *auctoritas* se materializa em uma carta concernindo uma ordem papal, o importante é perceber como essa ordem assume seu formato discursivo e, assim, afirma e torna tangível as condições de quem concede e de quem recebe o que é concedido após uma demanda.

o exame da estrutura sintática latina e de sua ocorrência nos instrumentos se mostrou viável. Recursos como as cores aplicadas aos respectivos casos e desinências, assim como a animação dos escritos e das tabelas utilizadas, forneceram os meios para desenvolver o ensino e fomentar a aprendizagem.

## 2. A historicidade do corpus

A crítica de Morsel à ideia de fonte tomou a forma de um aviso para o professor. Sublinhou-se e criticou-se o sentido de fonte como metáfora de água corrente que jorra cristalina (MORSEL, 2008: 13). A redução do ato escrito ao texto também é significativa de certa desconsideração de sua historicidade e de sua materialidade. Historicidade no sentido de conceber o escrito como um produto e materialidade como veículo de poder[5]. Fonte e texto obliterariam o ato escrito e sua condição de ponto final de processos de produção e conservação. Apontar, de maneira exclusiva, para o texto do instrumento, limita o trabalho do historiador à fonte ou à averiguação de informações verdadeiras que ele poderia descobrir e dispor como um monge mauriste do século XVII.

A referência aos beneditinos de Saint-Maur feita por Morsel não é fortuita. A questão, para aqueles religiosos, era, exclusivamente, reconhecer os escritos autênticos, em um trabalho com um caráter jurídico acentuado. Este esforço legitimava-se, pois "os documentos antigos, aí compreendidos aqueles da Idade Média, tinham então um valor de prova" (Morsel, 2003: 278). A redução do ato escrito à apreciação do verdadeiro e do falso, à especulação se ele podia ser uma fonte fiável de informações, minimizando-o ao texto, fazia desaparecer a sua materialidade e, concomitantemente, sua historicidade.

Demanda-se muito pouco sobre as noções de "fonte", de "arquivos" ou sobre as tipologias correntes (cartas, atos, registros, etc.). O historiador não se indagaria, com frequência suficiente, por que ele tem fontes, no sentido de: como ele as tem? Haveria ausência de preocupação quanto ao problema da produção escrita de um determinado período (Morsel, 2003: 274). Tal ausência restringiria o escrito ao seu papel de suporte da memória e de vetor mais durável da palavra, oposto à oralidade. Dessa forma, o historiador consideraria, de maneira bem redutora, que grafa-se com o mero objetivo de fazer lembrar um acordo, uma informação, um gesto.

Compreende-se, todavia, os limites relativos à especialização do historiador a um *corpus* característico e como esse *corpus* se constitui em manifestação de poder e de magia. Esta manifestação condiciona as experiências daqueles envolvidos em sua produção, instrumentalização e conservação. Historicisar o recurso à escrita implica

5 A definição de texto de Morsel, se remetendo a Jacques Derrida, contribuiu para pensar essa redução: "todo conjunto significante é tratado como um texto e, então, como uma entidade fechada em si mesma, perpetuamente reinterpretável e sem relação com uma realidade que lhe seria externa – aí compreendido o autor" (Morsel, 2000: 5).

conhecer de maneira profunda a Língua com a qual os instrumentos se manifestam. Desconfia-se da percepção do escrito como preservação da palavra ao conceber-se a intercessão entre o lembrar e o esquecer em sua qualidade de problema (Morsel, 2003: 282-283). A dificuldade não reside no exame da luta contra o esquecimento, mas na atenção a certa seletividade do lembrar e do esquecer, da afirmação tangível de alguém diante de outros por meio destas duas ações. O recurso à escrita pode facilitar a submissão ou a afirmação de hierarquias (Morsel, 2008) no interior de instituições como uma Ordem Militar. Submissão e afirmação ganhariam força e presença palpável por meio do recurso à escrita, na disposição sintática que garante sua compreensão. De maneira mais específica, a sintaxe latina dos instrumentos, índice do recurso à escrita, veicula determinada relação de força e materializa um esforço de dominação e imposição.

A forma como o recurso à escrita funda ou confirma hierarquias está ligada à sua dimensão performática, ao ritual de leitura em público. Pensamos com os alunos a dimensão do poder e da performance. O não escrito é valorizado. Aludimos à restrição de que este tipo de ato não comportava uma resposta ou a reduzia de maneira sensível. A análise da carta pública de Pôncio de Broseto expôs um desnível no tipo de contato, que ela comportaria, dos envolvidos na ação jurídica. Meios de validação, como situar o escrito no interior de discussões entre o Mestre e o capítulo, personificadas na conjugação do verbo na primeira pessoa do plural ou citar parte de um outro instrumento mais detalhado sobre o que havia sido concertado, prevê a legitimação de um acordo ao mesmo tempo em que lembra a distância entre o Mestre das casas do Templo de Provença e o Comendador de Ruou, Pedro Gaufrido. Este último, que concluiu o acordo confirmado, deveria submeter-se ao *magisterium* de Pôncio de Broseto. O recurso à escrita era um instrumento de poder e materializava o que mantinha uma Ordem coesa, seus bens e direitos protegidos.

A questão de como os atos escritos suscitam a adesão adviria de um poder simbólico, contido no recurso à escrita, que leva à materialização não apenas da palavra, mas do *magisterium* e da *auctoritas*. Parte do poder e da magia do instrumento escrito reside em como ele é apreendido por aqueles envolvidos em sua produção e conservação[6]. O estudo sintático empreendido durante a Leitura Dirigida também teve como preocupação fazer perceber aquilo que sustenta e dá caução a esse poder e a essa magia.

Quando se trabalha com as experiências dos sujeitos históricos na Idade Média, é mister imaginar que os instrumentos escritos “subsistem após uma operação de seleção medieval efetuada sob a base de questões práticas e de representações sociais” (Morsel, 2003: 283). A conservação, como a produção escrita, não é, portanto, um ato natural, mas liga-se a um universo de escolhas que são históricas e sugestivas de duas questões: por que o Mestre de Provença e o Papa fizeram os seus respectivos recursos à escrita e por que os Templários se preocuparam em conservar os manuscritos?

6 Assim, certos instrumentos “se colocam explicitamente em uma perspectiva de duração, (*tam presentibus quam futuris*), o que faria disso operações de magia social” (Morsel, 2003: 29-30).

## 3. As ferramentas da diplomática

Conhecer a sintaxe do instrumento escrito pode ser um meio profícuo para apreender seu poder e sua magia. Pensar criticamente uma tipologia do *corpus*, em sua lógica de produção, instrumentalização e conservação, exigiu exatamente uma reflexão sob o ponto de vista das partes do discurso diplomático (Guyotjeannin *et alii*, 2006: 71-76). Lógica do poder e da magia em sua materialidade, o elo que comprometia o Preceptor no *magisterium* de Pôncio de Broseto. Grafar e conservar não é apenas lembrar, mas tornar público e presente um tipo de relação que é desigual. A forma como a sintaxe é manifesta nas partes do discurso diplomático serviria a propósitos como esse, em um processo que estamos chamando de materialização.

Mesmo que a Paleografia não tenha feito parte de nossos horizontes em sala de aula, uma espécie de morfologia dos manuscritos foi empreendida, assim como ponderações sobre o selo de cera e a bula de chumbo que acompanhavam os respectivos pergaminhos. Evidentemente, esse estudo morfológico se viu limitado por trabalharmos com um *corpus* digitalizado. Porém, o suporte digital não inviabilizou os nossos estudos ou desqualificou os problemas aqui propostos.

A Diplomática Medieval contribuiu para evidenciar a relação entre o recurso à escrita e o *magisterium* de homens como Pôncio de Broseto. Ela nos serviu para constituirmos uma posição, junto com os alunos, diante dos instrumentos escritos. O Latim mobilizado nesse tipo de ato não é o mesmo, por exemplo, das crônicas, sermões, poesias e outros recursos à escrita. A ausência de períodos interrogativos, tanto no instrumento público de Pôncio de Broseto quanto na bula de Alexandre IV é um indício disso. Mesmo que a introdução à estrutura da Língua Latina, suas declinações e conjugações, possibilite aos alunos a leitura de outros *corpora*, como os sermões, para o historiador, é necessário construir uma ordem de problemas, tal como temos exposto aqui, tendo em vista a percepção daquela diferença. O recurso à escrita seria particular a cada *corpus*. Apontar isso aos alunos converte-se em exercício importante para o professor que sugere as relações diversas dos sujeitos históricos com o escrever, o redigir, o compor ou o copiar. Acrescente-se a isso o citar ou o referir-se a outro instrumento durante a ação de escrever.

Um instrumento se apresenta de forma que o seu escrito assuma tal forma que atribua validade ao ato ou fato jurídico (Guyotjeannin, *et alii*, 2006: 15). A Diplomática tem em vista o escrito e sua relação com uma ação ou fato jurídico. O jurídico é a esfera dos direitos, considerados como legítimos ou disputáveis pelos sujeitos históricos, e dos compromissos, acordos e equilíbrios construídos, destruídos, reconstruídos ou fracassados em seu processo de composição. Evidentemente, na Leitura Dirigida, o problema impulsionou o estudo: quais relações e compromissos, materializados em seus instrumentos, constituíram o estabelecimento dos Templários a frente das igrejas dos territórios de Vidauban e Entraigues?

A análise da sintaxe dos atos escritos, correlacionada àquela das partes do discurso diplomático, permite apreender a materialização, à que temos nos referido, mesmo

se tratando de um formulário. A escolha dos verbos, de um de seus dois aspectos, *Infectum* – ações inacabadas – ou do *Perfectum* – ações acabadas – assim como do Indicativo ou do Subjuntivo, podem ser importantes para compreender a relação entre aqueles envolvidos na ação jurídica. Em que sentido a análise sintática pode fazer perceber a materialização do poder e sua condição mágica? Consideramos as flexões verbais dispostas nas partes do discurso diplomático, notadamente na exposição e no dispositivo dos atos.

## 4. A prática de ensino e a instrumentalização do corpus

Diante do princípio atinente ao recurso à escrita, das ferramentas de leitura e análise fornecidas pela Diplomática e da hipótese concernente à sintaxe, procedemos à parte prática da Leitura Dirigida. As aulas expositivas dialogadas, com o suporte dos slides, tiveram como primeiro intento desenvolver a compreensão dos alunos da morfologia e da sintaxe latina. Esse estudo foi orientado de maneira mais direta para a leitura e a análise dos instrumentos propostos. O domínio da Língua Portuguesa pelos alunos contribuiu para a compreensão de termos fundamentais para a análise sintática – declinação, conjugação, desinência, sufixo, tema, etc. Uma estratégia de familiarização dos estudantes com o Latim Medieval consistiu na utilização de exemplos extraídos dos instrumentos analisados.

**Fig. 1.** Slide das declinações do substantivo Templarius. Primeira Aula da Introdução à Leitura de Textos Latinos Medievais. Arquivo Pessoal

| Caso (singular/plural)<br>Substantivo de tema em *-o* | Funções (consultar a apostila) |
|---|---|
| Nominativo (templarius / templarii) | Sujeito, atributo do sujeito |
| Vocativo (templarius / templarii) | Apostrofo |
| Acusativo (templarium) / templarios | Complemento do objeto direito; atributo do complemento do objeto direto |
| Genitivo (templarii / templariorum) | Complemento do nome (posse, parte) |
| Dativo (templario / templariis) | Complemento de atribuição ou objeto segundo (benefício ou prejuízo) |
| Ablativo (templario / templariis) | Complementos circunstanciais diversos (funções adverbiais) |

A chave para compreender o princípio da declinação residiu na diferença da lógica de composição da frase latina para aquela da frase em português. Se, na segunda, o lugar da palavra na frase é o elemento principal, na primeira, ele é secundário para a construção do sentido. O desafio residiu em tornar inteligível a liberdade de organização da frase latina e o lugar das desinências na atribuição das funções sintáticas de substantivos e adjetivos segundo a flexão da palavra em um dos seis casos.

Para uma maior compreensibilidade dos casos, optou-se por atribuir a cada um deles uma cor e explicitar a declinação através da mudança cromática da desinência de acordo com seu respectivo caso ou função sintática. A capacidade desse método em proporcionar aos alunos a percepção dos casos pode ser demonstrada pelas observações empreendidas pela aluna bolsista. A palavra *domus* aparece 6 vezes na carta pública de Pôncio de Broseto[7]. A primeira ocorrência, na subscrição do ato, remete-se a um genitivo plural de tema em **-*o*** – *domorum* – indicativo da condição do Mestre das casas do Templo em Provença – *domorum Milicie Templi in Prouincia Magister*. Outras 4 ocorrências constituem formas do genitivo singular de tema em *-u*, *domus*. Estas distinguem o pertencimento do Templário à comendadoria de Ruou: 3 menções a Pedro Gaufrido, Preceptor da casa do Templo de Ruou – *Preceptor Domus Milicie Templi de Rua*; outra ao frade Guilherme Ricardo e a sua condição de sacerdote de Ruou, da casa da milícia do Templo – *Sacerdotis de Rua domus Milicie Templi*. Há uma menção, no ablativo singular – *domo* – à casa do Templo em Marselha, onde o ato foi redigido por Raimundo Rauan, notário público de Marselha e dos condados de Provença e Forcalquier.

**Fig. 2.** Slide da transcrição da carta pública de Pôncio de Broseto. Ocorrências do substantivo domus. Sétima aula da Introdução à Leitura de Textos Latinos Medievais. Arquivo Pessoal

❖In nomine Domini anno incarnationis eiusdem millesimo ducentesimo octuagesimo quarto, indictione XIIª, XIIIIª kalendis septembris. Notum sit cunctis quod nos frater Poncius de Broseto domorum milicie Templi in Prouincia magister, habita deliberatione decenti cum nostris fratribus in capitulo generali et de ipsorum consilio et assensu laudamus confirmamus et ex certa sciencia ratificamus et approbamus nomine nostro et nomine successorum nostrorum compositionem quam fecit religiosus uir frater Petrus Gaufridi preceptor domus milicie Templi de Rua Forojuliensis diocesis nomine ipisius domus cum magistro Rostagno Claperii presbitero ratione ecclesie de Uidalbano dicte diocesis. Et omnia et singula que in ipsa compositione continentur, promitentes nos predictus magister nomine predicto dictam compositionem et omnia et singula in ipsa contenta et expressa rata et firma habere, tenere et obseruare perpetuo ipsi magistro Rostagno quamdiu uixerit et nullo tempore contrauenire per nos uel alium. Et confitemur dictum preceptorem dictam compositionem cum predicto magistro Rostagno fecisse de speciali nostra licentia et mandato prout de ipsa compositione plenius constat per duo publica instrumenta facta per manum Marchi de Sancto Georgio publici notarii, que incipiunt "post annos et dies Domini. Nouerint uniuersi presentes pariter et futuri, quod cum ecclesia Sancti Andeoli de Uidalbano" et finiuerunt ante nomen notarii "frater Raimundus Chaualleriis, in cuius rei testimonium huic carte sigillum nostrum pendens duximus apponendum".
❖Actum Massilie in domo milicie Templi, in presentia et testimonio Jordani de Alagre, Raimundi de Marinna, Bernardi de Broseto, domini fratris Guillelmi Ricardi sacerdotis de Rua domus milicie Templi, testium ad hec uocatorum et rogatorum. Et mei Raimundi Rauani notarii publici Massilie de comitatuum Prouincie et Folchalquerii, qui mandato et rogatu dicti domini magistri hanc cartam publicam inde scripsi, et ad instantiam et requisitionem dicti domini Petri Gaufridi preceptoris domus Rue, et signo meo signaui.

7 *Domus*, *-us*, f. (Parisse, 2006: 217), *Domus*, *-us* (ou *-i*), f. (Goullet e Parisse, 1996: 186). O Léxico de Niermeyer (1976: 354-355) apresenta 14 possibilidades de utilização da palavra *Domus* entre os séculos VI e XIII. Em seis ocorrências, ela aparece declinada como uma palavra de tema em *-o*, notadamente no ablativo singular (*domo*). Niermeyer não apresenta uma das acepções de *domus* como Comendadoria, mas evoca a correlação desta palavra com mosteiro e hospital (acepções 12, 13 e 14). Segundo Philippe Josserand (2009: 245): "Designada em latim sob o nome de *domus*, de *preceptoria* ou, mais tardiamente, de *comendaria*, que se assemelha a versão erudita de sua designação vernacular, a comendadoria não era nem um convento, nem uma granja, nem uma simples casa: frequentemente investida de um conteúdo material, ela deve ser, antes de tudo, apreendida como um mecanismo institucional cuja gestão era delegada a um frade, o comendador, que, em limites bem estreitos, se encarregava de desenvolver os seus recursos para o benefício de sua Ordem".

Tendo como referência as cores e os estudos dos casos que fizemos anteriormente, a aluna observou a diversidade de declinações da palavra *domus*. Em 4 ocorrências, o escrevente a declinava como uma palavra de tema em *-u* – *domus* (genitivo singular) e, nas outras, de tema em *-o* – *domorum* (genitivo plural) e *domo* (ablativo singular). A aluna considerou essas diversas mobilizações não como anomalias, mas como instrumentalização específica do Latim. A hipótese apresentada por ela, que denota compreensão dos casos latinos, diz respeito à intercalação entre tema em *-o* e tema em *-u* vincular-se ao estilo e às escolhas do escrevente. Não se trata, portanto, de criticar a falta de uniformidade nas formas de declinação da palavra *domus*, afinal, Raimundo Rauan sabia que a palavra *domus* poderia ter as duas declinações. As sucessivas mudanças de declinação, em um mesmo ato escrito, exporia, conforme discutido com a aluna, uma mobilização mais livre da Língua. Em uma parte específica do instrumento, o tema em *-u* poderia ser mais adequado que o tema em *-o* e vice-versa. Critérios como sonoridade ou a vontade de imprimir determinado efeito à leitura soma-se à demonstração de erudição ao se apontar, para o comanditário do ato, conhecimento das variações do substantivo *domus*.

O trabalho com os verbos exigiu uma maior preparação. A instrumentalização das tabelas de Rezende (2009) e a consideração das regras como aparecem no dicionário deram a tônica de nossas práticas docentes. A identificação dos tempos, modos, pessoas e vozes se converteram em uma dificuldade para os alunos. Conceber as diferentes partes da palavra – tema, desinência e sufixo – em sua articulação com seu sentido, exigiram uma proposta didática mais elaborada. As partes do verbo representam um repertório de informações sobre o recurso à escrita dos instrumentos e a base de nossa hipótese sobre a relação entre a sintaxe verbal e o recurso à escrita. O fundamental foi explicitar a ligação entre o subsistema, o tempo, o modo, a pessoa e a voz com as desinências e os sufixos verbais. Esse estudo foi proporcionado por meio da instrumentalização do PowerPoint®.

Através da semelhança temática da forma verbal[8] no escrito e no dicionário, os alunos atentaram se o tema a que se remete a ação verbal implica algo inacabado (*Infectum*) ou acabado (*Perfectum*), considerando a convenção de que a primeira entrada do dicionário apresenta o tema do *Infectum* e a quarta entrada o tema do *Perfectum*. Identificar o aspecto através da observação do tema da primeira e da quarta entrada restringe as possibilidades de tempo e modo, facilitando o trabalho do tradutor. Passamos, a seguir, à identificação de sua conjugação, para discriminar o tempo e o modo. Apreende-se a conjugação pela análise do tema do verbo e da terceira entrada do dicionário – ela nos informa a terminação do infinitivo. Considera-se, a seguir, o modo e o tempo a partir das desinências que se ligam ao tema. O passo seguinte se apresenta na identificação da pessoa, do número e da voz através dos sufixos.

8 O tema é a parte invariável do verbo pronta para receber um sufixo ou uma desinência (Rezende, 2009: 20). “Obtém-se o tema do *Infectum* separando a sílaba *-re* das formas do infinitivo presente ativo” (Goullet e Parisse, 1996: 28).

**Fig. 3.** Slide das regras de enunciação dos verbos nos dicionários latinos. Décima aula da Introdução à Leitura de Textos Latinos Medievais. Arquivo Pessoal

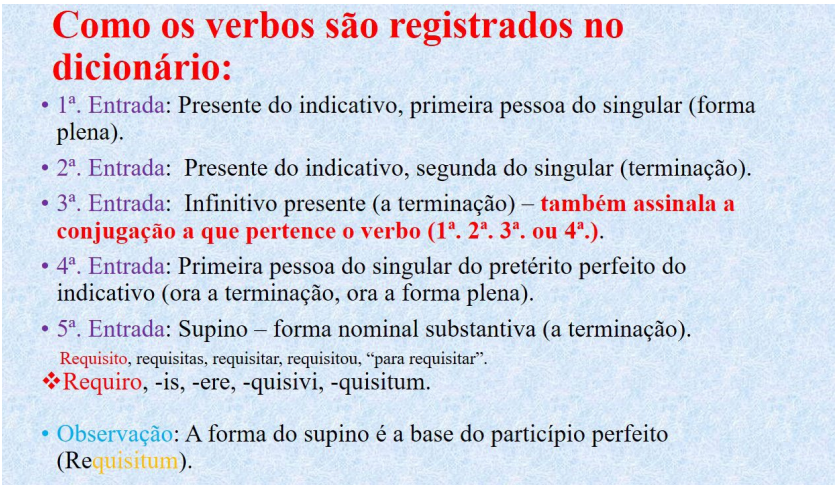
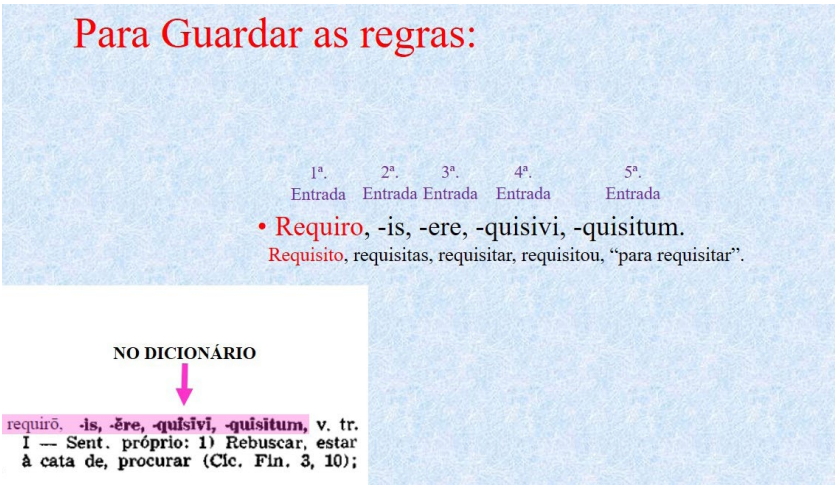
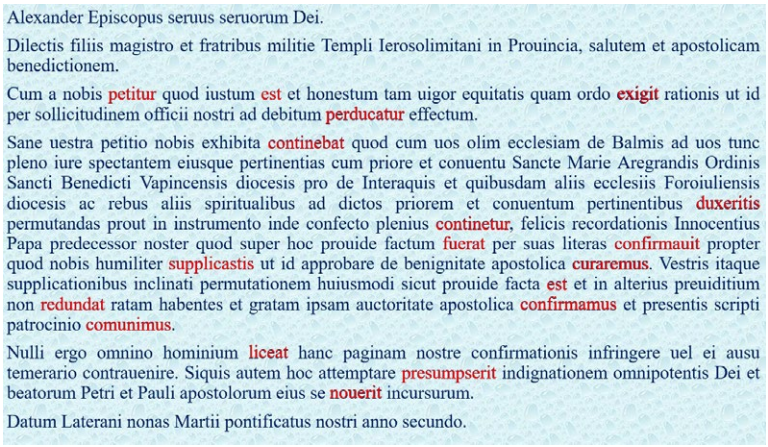



**Fig. 4.** Slide das regras de enunciação dos verbos aplicadas ao verbo Requiro e sua forma no dicionário. Décima aula da Introdução à Leitura de Textos Latinos Medievais. Arquivo Pessoal




A aplicação desses princípios foi proporcionada pelo recurso digital e sintetiza-se nos seguintes passos: 1º. identificação do verbo no dicionário através da proximidade morfológica dos temas da palavra no instrumento e no dicionário. 2º. discriminação do subsistema ou aspecto da ação verbal (*Infectum* ou *Perfectum*). 3º. explicitação da conjugação. 4º. determinação do modo e do tempo. 5º. observação da pessoa, do número e da voz. Finalmente, 6º. tradução. O estudo da morfologia verbal e de sua relação com a função sintática esteve no cerne da elaboração desses passos para o leitor/tradutor em formação. A aplicação da distinção de cores ao tema do *Infectum* e ao tema do *Perfectum* proporcionou, além de uma tradução mais dinâmica, uma explicação mais precisa das convenções do dicionário. O recurso das animações foram aplicados exatamente à exposição das entradas do dicionário, como exemplificamos com o estudo do verbo *petitur*.

**Fig. 5.** Slide da bula de Alexandre IV transcrita e dos verbos assinalados em vermelho. Décima terceira aula da Introdução à Leitura de Textos Latinos Medievais. Arquivo Pessoal



Alexander Episcopus seruus seruorum Dei.

Dilectis filiis magistro et fratribus militie Templi Ierosolimitani in Prouincia, salutem et apostolicam benedictionem.

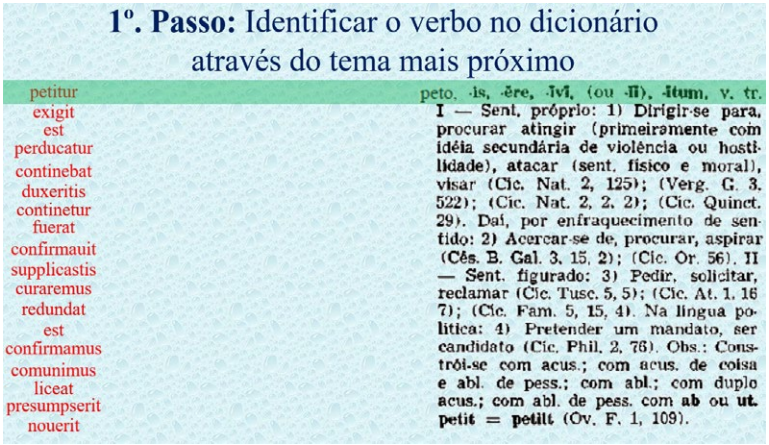
Cum a nobis petitur quod iustum est et honestum tam uigor equitatis quam ordo exigit rationis ut id per sollicitudinem officii nostri ad debitum perducatur effectum.

Sane uestra petitio nobis exhibita continebat quod cum uos olim ecclesiam de Balmis ad uos tunc pleno iure spectantem eiusque pertinentias cum priore et conuentu Sancte Marie Aregrandis Ordinis Sancti Benedicti Vapincensis diocesis pro de Interaquis et quibusdam aliis ecclesiis Foroiuliensis diocesis ac rebus aliis spiritualibus ad dictos priorem et conuentum pertinentibus duxeritis permutandas prout in instrumento inde confecto plenius continetur, felicis recordationis Innocentius Papa predecessor noster quod super hoc prouide factum fuerat per suas literas confirmauit propter quod nobis humiliter supplicastis ut id approbare de benignitate apostolica curaremus. Vestris itaque supplicationibus inclinati permutationem huiusmodi sicut prouide facta est et in alterius preuiditium non redundat ratam habentes et gratam ipsam auctoritate apostolica confirmamus et presentis scripti patrocinio comunimus.

Nulli ergo omnino hominium liceat hanc paginam nostre confirmationis infringere uel ei ausu temerario contrauenire. Siquis autem hoc attemptare presumpserit indignationem omnipotentis Dei et beatorum Petri et Pauli apostolorum eius se nouerit incursurum.

Datum Laterani nonas Martii pontificatus nostri anno secundo.

**Fig. 6.** Slide do primeiro passo: Identificação do verbo no dicionário através da proximidade morfológica dos temas entre a palavra no e no dicionário. Décima terceira aula da Introdução à Leitura de Textos Latinos Medievais. Arquivo Pessoal



**1º. Passo:** Identificar o verbo no dicionário através do tema mais próximo

petitur
exigit
est
perducatur
continebat
duxeritis
continetur
fuerat
confirmauit
supplicastis
curaremus
redundat
est
confirmamus
comunimus
liceat
presumpserit
nouerit

peto, -is, -ĕre, -īvī, (ou -ĭī), -ītum, v. tr.
I — Sent. próprio: 1) Dirigir-se para, procurar atingir (primeiramente com idéia secundária de violência ou hostilidade), atacar (sent. físico e moral), visar (Cic. Nat. 2, 125); (Verg. G. 3. 522); (Cic. Nat. 2, 2, 2); (Cic. Quinct. 29). Daí, por enfraquecimento de sentido: 2) Acercar-se de, procurar, aspirar (Cés. B. Gal. 3, 15, 2); (Cic. Or. 56). II — Sent. figurado: 3) Pedir, solicitar, reclamar (Cic. Tusc. 5, 5); (Cic. At. 1, 16 7); (Cic. Fam. 5, 15, 4). Na língua política: 4) Pretender um mandato, ser candidato (Cic. Phil. 2, 76). Obs.: Constrói-se com acus.; com acus. de coisa e abl. de pess.; com abl.; com duplo acus.; com abl. de pess. com ab ou ut. petit = petiit (Ov. F. 1, 109).

**Fig. 7.** Slide do segundo passo: Discriminação do subsistema ou aspecto da ação verbal (Infectum ou Perfectum). Décima terceira aula da Introdução à Leitura de Textos Latinos Medievais. Arquivo Pessoal

**2º. Passo: descobrir se é *infectum* ou *perfectum***

• *Pet-i-tur*

*Peto;* 1ª. Entrada
*-is;* 2ª. Entrada
*-ere;* 3ª. Entrada
*-ivi;* 4ª. Entrada
*-itum;* 5ª. Entrada

**Indica o tema do *infectum.*** Pet-o

**Indica o tema do *perfectum.*** Petiv-i

**Fig. 8.** Slide do terceiro passo: Explicitação da conjugação. Décima terceira aula da Introdução à Leitura de Textos Latinos Medievais. Arquivo Pessoal

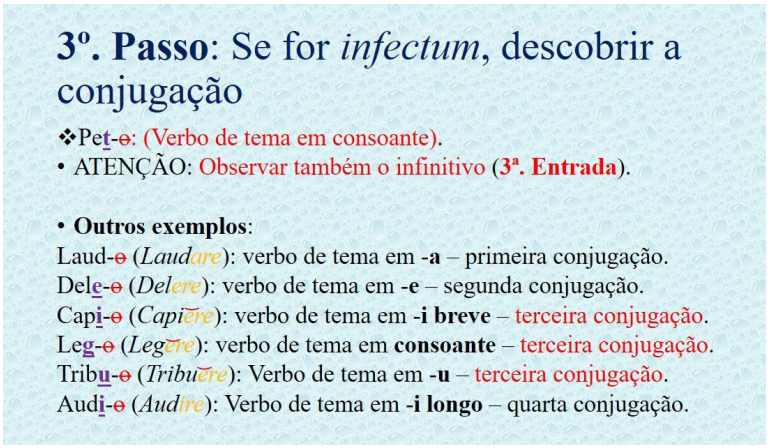
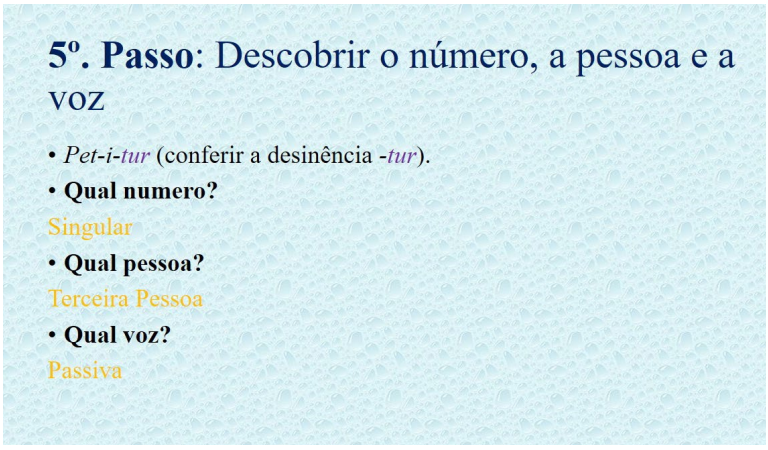



**Fig. 9.** Slide do quarto passo: Determinação do modo e do tempo verbais. Instrumentalização via PowerPoint® da tabela Sistema Verbal – Sufixos Modo-Temporais de Martinez (2009). Décima terceira aula da Introdução à Leitura de Textos Latinos Medievais. Arquivo Pessoal

**Fig. 10.** Slide do quinto passo: Observação da pessoa, do número e da voz verbais. Décima terceira aula da Introdução à Leitura de Textos Latinos Medievais. Arquivo Pessoal



Os instrumentos digitais permitiram construir ferramentas para a formação do tradutor e a elaboração dos passos propiciaram uma abordagem mais profunda do ato escrito na medida em que vislumbrava-se sua complexidade. Esta não se restringe, para o historiador, ao mero depositório ou enunciado de fatos. Em outras palavras, o problema de se pensar um método e estratégias de ensino suscitaram uma análise mais detida da hipótese sobre a sintaxe verbal como materialização de poder.

## 5. Considerações finais: para uma didática do latim medieval

O que podemos concluir a partir do estudo conjunto empreendido dos dois instrumentos? A análise sintática forneceu pistas para compreender a carta pública como um produto ligado à condição de materialização do *magisterium* de Pôncio de Broseto. A garantia do acordo reside no consenso do capítulo encabeçado por ele. O destinatário da mensagem é o Comendador de Ruou, Pedro Gaufrido, mesmo que o ato se dirija de forma indeterminada em sua notificação: *notum sit cunctis*. Trata-se de problematizar em que condições ocorreu sua enunciação. Analisamos as formas verbais e como elas materializavam determinado viés da experiência e dos equilíbrios nos quais o Mestre das casas da milícia do Templo em Provença participava em conjunto com o Comendador da casa de Ruou e os demais frades da Ordem reunidos em capítulo. A análise das ocorrências dos modos verbais – Subjuntivo e Indicativo – em concerto com a consideração dos aspectos dos mesmos – *Infectum* ou *Perfectum* – da citação direta que a carta faz ao ato escrito do acordo anterior e da presença de um possível parente ou próximo do Mestre de Provença dentre as testemunhas – Bernardo de Broseto – salientam a sua importância como uma espécie de ferramenta que foi instrumentalizada nas relações de poder no interior da Ordem.

Como e quando o escrevente situa o dispositivo da ação jurídica? Em que períodos, por exemplo, o subjuntivo, em suas variações temporais, é aplicado? Considera-se que o Subjuntivo é expressão de desejo e vontade. O valor condicional que pode ser manifesto, por esse modo, sublinha ações em suspensão, eventuais ou incertas, em um tempo igualmente impreciso. O emprego de tal modo difere daquele do Indicativo que exprime uma ação certa, um fato seguro, a marca da decisão daquele que dispõe a ação jurídica apontada no ato escrito.

O aspecto inconcluso ou concluso distingue, temporalmente, ações que são perfeitas ou mais que perfeitas daquelas imperfeitas, presentes e futuras: *Infectum* e *Perfectum*. Essa distinção sintática acentua a distância entre a bula – concessão que coloca em suspensão o que é pedido na exposição, com núcleo em um verbo no pretérito perfeito do subjuntivo: *duxeritis*, e a afirmação da *auctoritas* por meio de dois verbos no Indicativo presente, núcleos do dispositivo do instrumento: *confirmamus* e *comunimus* – e a carta pública – imposição ao Preceptor de Ruou pelo Mestre de Provença em uníssono com capítulo geral. Estuda-se o recurso à escrita por intermédio de certos interesses que se circunscrevem na constituição de sua materialidade. A forma como os verbos são conjugados, bem como a parte em que aparecem no discurso diplomático, expressam intenções relativas a quem ordena a sua redação tendo em vista a mobilização

da certeza e da incerteza, da determinação e da indeterminação contidos nas flexões verbais. Essas observações salientaram, junto aos alunos, as diferenças de recurso à escrita e introduziram a ideia dos atos escritos como produto e, ao mesmo tempo, materialização do *magisterium* templário e da *auctoritas* papal. Um ato escrito é produzido e os verbos que lhe dão suporte, em suas flexões, devem ser a sua expressão, mesmo em um suporte formular de possibilidades e variações limitadas.

**Fig. 11.** Quadro das Formas Verbais Presentes na Carta Pública de Pôncio de Broseto datada de 19 de Agosto de 1284. Arquivo Pessoal

| Forma Verbal* | Aspecto | Conjugação | Tempo | Modo | Pessoa | Número | Voz | Parte do Discurso Diplomático |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Notum Sit | *Perfectum* | | Pretérito Perfeito | Subjuntivo | 3a. | Singular | Passiva | Notificação |
| Laudamus | *Infectum* | 1a. | Presente | Indicativo | 1a. | Plural | Ativa | Dispositivo |
| Confirmamus | *Infectum* | 1a. | Presente | Indicativo | 1a. | Plural | Ativa | Dispositivo |
| Ratificamus | *Infectum* | 1a. | Presente | Indicativo | 1a. | Plural | Ativa | Dispositivo |
| Approbamus | *Infectum* | 1a. | Presente | Indicativo | 1a. | Plural | Ativa | Dispositivo |
| Fecit | *Perfectum* | 3a. | Pretérito Perfeito | Indicativo | 3a. | Plural | Ativa | Exposição |
| Continentur | *Infectum* | 2a. | Presente | Indicativo | 3a. | Plural | Passiva | Exposição |
| Uixerit | *Perfectum* | 3a. | Pretérito Mais-que-Perfeito | Subjuntivo | 3a. | Singular | Ativa | Exposição |
| Confitemur** | *Infectum* | 2a. | Presente | Indicativo | 1a. | Plural | | Dispositivo |
| Constat | *Infectum* | 1a. | Presente | Indicativo | 3a. | Singular | Ativa | Exposição |
| Incipiunt | *Infectum* | 3a. | Presente | Indicativo | 3a. | Plural | Ativa | Exposição |
| Nouerint | *Perfectum* | 3a. | Pretérito Perfeito | Subjuntivo | 3a | Plural | Ativa | Exposição |
| Finiuerunt | *Perfectum* | 4a. | Pretérito Perfeito | Indicativo | 3a | Plural | Ativa | Exposição |
| Duximus | *Perfectum* | 3a. | Pretérito Perfeito | Indicativo | 1a. | Plural | Ativa | Menção fora de teor (validação) |
| Scripsi | *Perfectum* | 3a. | Pretérito Perfeito | Indicativo | 1a. | Singular | Ativa | Menção fora de teor (validação) |
| Signaui | *Perfectum* | 1a. | Pretérito Perfeito | Indicativo | 1a. | Singular | Ativa | Menção fora de teor (validação) |
| * Não se considerou, na presente tabela, as formas nominais do verbo. | | | | | | | | |
| ** Verbo Depoente. | | | | | | | | |

A atenção às formas verbais da carta pública salientou, por sua vez, que os verbos encontram-se no modo Indicativo, exceto duas ocorrência no Subjuntivo: vontade que o assentimento do Mestre e dos frades em capítulo seja conhecido de todos – ideia de desejo – e uma estimativa de que o acordo seja válido pelo tempo de vida do pároco – ideia de incerteza e estimativa. As duas ocorrências do Subjuntivo apontam ações concluídas – *Perfectum*. O desejo e a estimativa são manifestados como ações realizadas, perfeitas. Trata-se de uma fórmula ditada pelo Mestre ao notário e que deve se adequar ao formulário ou ao tipo de materialização das palavras em atos escritos. Faz-se recurso à escrita com o objetivo de afirmar o *magisterium* dentro da Ordem em sua adequação aquele suporte.

**Fig. 12.** Quadro das Formas Verbais Presentes na Bula de Alexandre IV de 7 de Março de 1256. Arquivo Pessoal

| Forma Verbal* | Aspecto | Conjugação | Tempo | Modo | Pessoa | Número | Voz | Parte do Discurso Diplomático |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Petitur | *Infectum* | 3a. | Presente | Indicativo | 3a. | Singular | Passiva | Preâmbulo |
| Exigit | *Infectum* | 3a. | Presente | Indicativo | 3a. | Singular | Ativa | Preâmbulo |
| Est | *Infectum* | | Presente | Indicativo | 3a. | Singular | Ativa | Preâmbulo |
| Perducatur | *Infectum* | 3a. | Presente | Subjuntivo | 3a. | Singular | Passiva | Preâmbulo |
| Continebat | *Infectum* | 2a. | Pretérito Imperfeito | Indicativo | 3a. | Singular | Ativa | Exposição |
| Duxeritis | *Perfectum* | 3a. | Pretérito Perfeito | Subjuntivo | 2a. | Plural | Ativa | Exposição |
| Continetur | *Infectum* | 2a. | Presente | Indicativo | 3a. | Singular | Passiva | Exposição |
| Fuerat | *Perfectum* | | Pretérito Mais-que-Perfeito | Indicativo | 3a. | Singular | Ativa | Exposição |
| Confirmauit | *Perfectum* | 1a. | Pretérito Perfeito | Indicativo | 3a. | Singular | Ativa | Exposição |
| Supplicastis | *Infectum* | 1a. | Presente | Indicativo | 2a. | Plural | Ativa | Exposição |
| Curaremus | *Infectum* | 1a. | Pretérito Imperfeito | Subjuntivo | 1a. | Plural | Ativa | Exposição |
| Redundat | *Infectum* | 1a. | Presente | Indicativo | 3a. | Singular | Ativa | Exposição |
| Est | *Infectum* | | Presente | Indicativo | 3a. | Singular | Ativa | Exposição |
| Confirmamus | *Infectum* | 1a. | Presente | Indicativo | 1a. | Plural | Ativa | Dispositivo |
| Comunimus | *Infectum* | 4a. | Presente | Indicativo | 1a. | Plural | Ativa | Dispositivo |
| Liceat** | *Infectum* | 2a. | Presente | Subjuntivo | 3a. | Singular | | Cláusula |
| Presumpserit | *Perfectum* | 3a. | Pretérito Perfeito | Subjuntivo | 3a. | Singular | Ativa | Cláusula |
| Nouerit | *Perfectum* | 3a. | Pretérito Perfeito | Subjuntivo | 3a | Singular | Ativa | Cláusula |
| * Não se considerou, na presente tabela, as formas nominais do verbo. | | | | | | | | |
| ** Verbo Depoente. | | | | | | | | |

Quanto aos demais verbos, afirma-se, confirma-se e aprova-se no plural. Não deve haver dúvidas ou expressões de desejos a serem realizados, portanto ideias no Subjuntivo. As ações se cumprem. No que concerne ao aspecto concluso ou inconcluso, a presentificação da ação de aprovar pretende que a mesma seja intemporal, inacabada, em processo de continua conclusão. Sua incompletude, por sua imperfeição – *Infectum* – tem como efeito imprimir a atemporalidade de sua validade. Ela condiciona uma outra ação temporalmente bem identificada: a composição que Pedro Gaufrido fez – *fecit* – com Rostango Claper. A aprovação deve ser conhecida por todos e não o que foi feito pelo Preceptor de Ruou, que já havia sido aprovado anteriormente. A afirmação reiterada no plural serve para salientar o *magisterium* como a capacidade que Pôncio de Broseto tem para mobilizar e representar a decisão do Capítulo Templário. Ele objetiva informar o Preceptor disso e situá-lo nesse mesmo *magisterium*. A Ordem se mantinha unida e ativa, zelando pelos compromissos assumidos, através do poder e da magia de sua inscrição em uma carta pública. Consideremos outros documentos como este sendo concebidos, inscritos em pergaminho, endereçados e arquivados.

A bula, anos antes da carta pública, era a afirmação da *auctoritas* papal diante do pedido de confirmação templário. Ela se expressa, no jogo Indicativo/Subjuntivo e na instrumentalização *Infectum*/*Perfectum*, através de um jogo de incerteza/afirmação que caracterizam duas partes bem distintas da bula – a exposição e o dispositivo. A apresentação da demanda, expressa no Subjuntivo, em um tempo incerto, contrasta com a decisão e a confirmação da permuta, com flexões verbais similares àquela da carta pública – presentificação de uma certeza atemporal. A referência concreta à permutação, mas em um momento passado impreciso, deixa uma marca de concessão um tanto quanto relapsa. O Papa atende ao Mestre e aos Templários; ele responde, mas a resposta é ligeira, como o exame do recurso à escrita deixa entender. O Papa não conhece as especificidades dos equilíbrios tecidos em torno das igrejas permutadas; pelo menos, não da mesma forma que o bispo da região conhece por intermédio de seu pároco. Há menção de uma confirmação do mesmo fato jurídico feita por Inocêncio IV, antecessor de Alexandre IV, como uma ação certa e perfeita, temporalmente bem identificável, sem dúvidas – *confirmauit*. Esse outro ato escrito poderia propiciar à Alexandre IV uma nova confirmação pouco detida e mais prática.

O Subjuntivo se faz presente em 6 ocasiões. Uma no preâmbulo, duas na exposição e as demais nas cláusulas cominatórias. As duas que aparecem na exposição dizem respeito à permutação empreendida – uma ação acabada, mas um tanto incerta, no que diz respeito ao momento em que teria ocorrido – *duxeritis* – e à demanda dos frades para que, em algum momento, o Papa cuidasse por confirmar a dita ação – *curaremus*. Logo, um momento pouco preciso e cuja possibilidade de resposta, pela chancelaria papal, apresentava-se incerto – poder-se-ia negar o pedido de confirmação. Trata-se, provavelmente, de um artifício, identificável no discurso diplomático, que situa os Templários na condição dos que demandam e ressalta a posição do Papa como aquele que confere um dom. O ato já havia sido aprovando anteriormente e os Templários observaram isso. Trata-se, tão somente, de um efeito discursivo e

não de uma evidência inequívoca do poder do Papa sobre a Ordem. A confirmação devia ser renovada tendo em vista o caráter pessoal e, por conseguinte, efêmero do poder pontifical. O discurso deve fazer esquecer, por seu efeito veiculado pela sintaxe verbal, essa humanidade frágil e delimitar os lugares daquele que pede e daquele que concede. O formulário mobilizado pela chancelaria papal traz essa premissa. A exposição culmina no núcleo do dispositivo constituído pelos verbos no indicativo presente de primeira pessoa do plural do *Infectum*: *Confirmamus* e *Comunimus*. As demais ocorrências do Subjuntivo tratam-se de clausulas cominatórias cuja imprecisão e incompletude constituem a sua natureza adversativa em um plano hipotético de alguém se colocar contra a confirmação papal.

Do ponto de vista do Ensino, o método aqui instrumentalizado se revelou eficaz no que se propôs a Leitura Dirigida: uma introdução ao Latim a partir do estudo de um tipo específico de recurso à escrita. A percepção dos alunos quanto à declinação e à conjugação latinas se mostrou satisfatória e uma fonte de diálogo fundamental. A complexidade da morfossintaxe verbal também demandou a retomada sucessiva das ideias de tema, desinência e sufixo. De fato, a continuidade dos estudos é essencial, uma vez que a familiarização das especificidades latinas exige um constante trabalho com os recursos à escrita. Do mesmo modo, a hipótese apontada como fio condutor das atividades merece ser testada em novas transcrições, traduções e leituras conjuntas. O esforço conduzido com os alunos da graduação se mostrou importante para as atividades do professor e do medievista ao permitir uma abordagem mais aprofundada da instrumentalização sintática mobilizada nos atos escritos.

Realizamos a análise sintática como um caminho para a retomada da historicidade do manuscrito na condição de um produto e ponto final de um processo, não apenas como ponto de partida para o trabalho do historiador. A sintaxe verbal, nesse sentido, pode ser compreendida como a materialização do *magisterium* de Pôncio de Broseto; na condição de que a instrumentalização dos tempos, modos e aspectos em partes específicas do instrumento – subscrição, exposição e dispositivo – servem a esse propósito. A bula Papal pode ser problematizada em um viés similar.

Se não é legítimo tratar o afresco monumental como fotografia ou “reduzir o documento ao seu texto” (Morsel, 2003: 278), igualmente não é possível conceber o instrumento público como uma crônica ou um sermão. A bula papal, em seu recurso à escrita, segue um caminho próximo, sobretudo no dispositivo, mas, ao apresentar a exposição e seu subjuntivo pretérito, antes do dispositivo expresso em seus indicativos presentes, traz uma maior sensação de suspensão para, a seguir, conceder. A carta pública já apresenta o dispositivo e seus verbos – no Presente do Indicativo do *Infectum*, primeira pessoa do plural – após a invocação, de uma forma direta e anterior à exposição. O dispositivo ainda é reconhecido e reforçado com a utilização do verbo *confitemur*. A ideia é situar o comanditário do ato, com uma imediata apresentação do dispositivo e sua retomada posterior, no interior de relações de uma forma mais direta, impositiva e ausente de dúvidas.

A materialidade e a subsequente retomada historicidade do instrumento não se limitam aos aspectos físicos do recurso à escrita, de modo que toda a análise válida partiria tão somente de um acesso direto ao suporte material do manuscrito. Isso reduziria o diálogo e os olhares distintos que poderiam ser lançados sobre parte da história provençal. Deve-se prever a pluralidade. A digitalização do manuscrito permite a ampliação dos problemas colocados ao recurso à escrita nele contido. Para isso, o trabalho de transcrição e tradução não se restringem a metas relativas à edição e à publicação, mas são meios para uma análise que preveja, como fizemos, a materialidade e a historicidade através do exame da sintaxe em sua condição de manifestação e materialização de algo: esforço, portanto, para ponderar o poder e a magia do recurso à escrita.

Este trabalho ultrapassa o recolhimento das informações que o instrumento, como texto, pode fornecer – datas e fatos – e, com isso, traz um duplo benefício: servir como base para o estudo do recurso à escrita no instrumento público e fomentar a formação inicial dos graduandos brasileiros nos estudos medievais. Como podemos avaliar as atividades com os alunos e a mobilização dos recursos digitais? A forma como foram desenvolvidas as atividades deve-se às possibilidades dos recursos didáticos do PowerPoint®. Seu uso, no trabalho conjunto, permitiu, na atenção aos atos escritos, a formulação e a aferimento de nossa hipótese inicial acerca da materialização do *magisterium* e da *auctoritas* concebida, principalmente, através da análise da sintaxe verbal. Dessa forma, propomos, através das práticas empreendidas na Leitura Dirigida, responder à nossa questão: O que estamos fazendo ao transcrever e traduzir um manuscrito templário do século XIII?

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bourgain, P. y Hubert, M.C. (col.) (2005). *Le Latin Médiéval*. Turnholt: Brepols.

Chastang, P. (2006). Cartulaires, Cartularisation et Scripturalité Médiévale: la structuration d'un nouveau champ de recherche. *Cahiers de Civilisation Médiévale*, 49, pp. 21-32.

Faria, E. (2003). *Dicionário Latino-Português*. Rio de Janeiro: Garnier.

Goullet, M. y Parisse, M. (1996). *Apprendre le Latin Médiéval*. Paris: Picard.

Goullet, M. y Parisse, M. (2003). *Traduire le Latin Médiéval*. Paris: Picard.

Guyotjeannin, O.; Pycke, J. y Tock, B.M. (2006). *Diplomatique Médiévale*. 3ª. éd. Turnholt: Brepols.

Josserand, P. (2009). Commanderie. En: Nicole Bériou (dir.) y Philippe Josserand (dir.). *Prier et Combattre: dictionnaire européen des orders militaries au Moyen* Âge. Paris: Fayard: pp. 245-246.

Morsel, J. (2000). Ce qu'écrire veut dire au Moyen Âge... Observations préliminaires à l'étude de la scripturalité médiévale. *Memini. Travaux et documents de la Société des* études *médiévales du Québec*, 4, pp. 3-43.

Morsel, J. (2003). Les sources sont-elles « le pain de l'historien »? *Hypothèses. Travaux de l'École doctorale d'Histoire de l'Université Paris I Panthéon-Sorbonne*. *Publications de la Sorbonne*, pp. 273-286.

Morsel, J. (2008). Du Texte aux Archives : le problème de la source. *Bulletin du Centre d'Études Médiévales d'Auxerre / BUCEMA*, Hors-série nº. 2, pp. 1-26.

Niermeyer, J.F. (1976) *Mediae Latinitatis Lexicon Minus*. Leiden: E.J. Brill.

Parisse, M. (2006). *Lexique Latin-Français. Antiquité et Moyen Age*. Paris : Picard.

Parisse, M. *Manuel de Paléographie Médiévale*. *Manuel pour grands commençants* (2010). Paris: Picard.

Rezende, A.M. (2003). *Latina Essentia. Preparação ao Latim*. 3ª. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG.

Zimmermann, M. (2003). L'Histoire Médiévale coule-t-elle de source ? En: Guyotjeannin, O. (dir.) *La Langue des Actes*. *Actes du XIe Congrès International de Diplomatique*. http://elec.enc.sorbonne.fr/document189.html [consultado 15/03/2018]

12

# APROXIMACIONES AL APRENDIZAJE DEL ARTE MODERNO DESDE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO

## *APPROACHES TO LEARNING MODERN ART FROM A GENDER PERSPECTIVE*

**Javier Cuevas del Barrio**

Institución: Departamento de Historia del Arte. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Málaga, España.

Breve resumen curricular: Doctor en Historia del Arte por la Universidad de Málaga (UMA), con mención europea por la Università degli Studi RomaTre (Italia). Profesor sustituto interino del Departamento de Historia del Arte de la UMA. Investigador del proyecto de i+d+i "Prácticas de subjetividad en las artes contemporáneas. Recepción crítica y ficciones de la identidad desde la perspectiva de género" (http://arteygenero.com) y del Proyecto de Innovación Educativa (PIE) "Feminismo en las aulas universitarias. Propuestas didácticas multidisciplinares y estudios de género". Acreditado como Ayudante Doctor por la ANECA, ha sido becario del programa de Formación del Profesorado Universitario del Ministerio de Educación de España (FPU). Ha realizado estancias de investigación en el Warburg Institute de Londres (2017) y la Biblioteca Borrominiana de Roma (2006-2008).

**Apoyos recibidos:** El autor es investigador del Proyecto de i+d+i "Prácticas de subjetividad en las artes contemporáneas. Recepción crítica y ficciones de la identidad desde la perspectiva de género" (HAR2016-75662-P) del Ministerio de Innovación y Competitividad (MICINN) y del Proyecto de Innovación Educativa "Feminismo en las aulas universitarias. Propuestas didácticas multidisciplinares y estudios de género" (PIE 17-128).

jcuevasb@uma.es

**RESUMEN:**

Esta comunicación expone los resultados de una experiencia didáctica desarrollada en la asignatura "Arte Moderno 1880-1960" del tercer curso del grado en Historia del Arte de la Universidad de Málaga.

**Palabras clave: historia del arte, perspectiva de género, pedagogías feministas.**

**ABSTRACT:**
This paper presents the results of an educational experience developed in the subject “Modern Art 1880-1960” of the third year of the degree in Art History of the University of Malaga.
**Key words: history of art, gender perspective, feminist pedagogies.**

## 1. Introducción

Esta comunicación expone los resultados de una experiencia didáctica desarrollada en la asignatura “Arte Moderno 1880-1960” del tercer curso del grado en Historia del Arte de la Universidad de Málaga. Para ello, hemos incorporado la perspectiva de género en la práctica educativa entendiendo la educación como factor clave para garantizar la justicia y la cohesión social, siendo la igualdad de género un indicador de la calidad de los sistemas educativos (Rebollo, 2013).

Además, esta experiencia didáctica se enmarca en la revisión de la disciplina de la historia del arte que se está realizando desde la década de 1970 a partir de los estudios de género. Dicha revisión se está produciendo no sólo a través de la inclusión de artistas mujeres en el canon de los más importantes artistas de cada período histórico sino a través de una revisión estructural de los conceptos definitorios de la propia disciplina (Méndez, 2017).

## 2. Objetivos

Los objetivos de esta experiencia didáctica fueron planteados siguiente los cuatro ejes propuestos por Marian López F. Cao en su trabajo *Mulier me fecit: hacia un análisis feminista del arte y su educación* (2011): la recuperación de la memoria de las mujeres y sus contribuciones a la historia; la revisión de las formas de representación de la mujer y lo femenino en el arte; la reflexión sobre el género y los cuerpos como construcciones sociales y culturales y la visibilización del pensamiento y la acción feministas en la historia y la historia del arte recientes.

Partiendo de los cuatro ejes citados, la experiencia didáctica fue estructurada a partir de cuatro competencias claramente diferenciadas, aunque relacionadas entre sí. En primer lugar, uno de los objetivos de la experiencia didáctica fue la toma de conciencia por parte del alumnado del aprendizaje adquirido durante la enseñanza secundaria. En segundo lugar, y debido a que la experiencia didáctica fue desarrollada en un contexto universitario, era necesaria la toma de conciencia de la visión patriarcal de la historia del arte en general y de las vanguardias artísticas y el Surrealismo en particular. En tercer lugar, otro de los objetivos de la experiencia didáctica fue desarrollar nuevas lecturas de la historia del arte desde la perspectiva de género, lo que permitiría, siguiendo a Patricia Mayayo (2003), hablar de historias del arte, en plural. Por último, otro de los objetivos de la experiencia didáctica era que los/as alumnos/as pudieran

relacionar los nuevos relatos con su contexto más cercano a través de las exposiciones temporales. Para ello, se tuvo en cuenta la celebración de la exposición temporal que, bajo el título "Somos plenamente libres. Las mujeres artistas y el surrealismo", se celebró en el Museo Picasso Málaga (en adelante MPM) entre octubre de 2017 y enero de 2018, esto es, coincidiendo con el desarrollo de la experiencia didáctica. Dicha exposición se enmarca dentro de las realizadas en los últimos años por la institución museística picassiana dedicadas a destacadas mujeres artistas de las vanguardias como Sophie Tauber Arp[1], Hilma af Klint[2] o Louise Bourgeois[3].

## 3. Metodología

La orientación metodológica desarrollada en esta experiencia didáctica parte de los siguientes supuestos establecidos por Antonia Fernández (Fernández, 2010 : 150):

- Consideración de lo masculino y lo femenino como construcciones sociales intencionales.
- Consideración de las mujeres como sujetos históricos, es decir, que sus acciones son significativas en la dinámica del sistema.
- Consideración de las mujeres como un colectivo diverso con elementos comunes en el sistema considerado. La categoría de género, diferenciadora de hombres y mujeres, debe cruzarse con otras categorías (clase, etnia, religión, etc.) para evitar esencialismo y generalizaciones respecto a los sexos.
- Interpretación de la posición de las mujeres, en cada sistema, en relación con los hombres de su mismo grupo. Es en la comparación con "los iguales" –la misma familia o grupo– donde podemos detectar las asimetrías y discriminaciones.
- No concebir el estudio de la sociedad sin tener en cuenta a las mujeres: el género como articulador social y variable explicativa de relaciones de poder.

Dicha orientación metodológica fue enriquecida con la lectura y estudio por parte de los/as alumnos/as de textos fundamentales de la nueva historiografía del arte feminista. Para ello, se les facilitó una bibliografía que incluía entre sus referencias a autoras como Griselda Pollock (2010, 2013), Whitney Chadwick (1992), Patricia Mayayo (2003), Victoria Combalía (2006, 2016) o Estrella de Diego (1987).

1 La exposición *Sophie Tauber-Arp. Caminos de vanguardia* tuvo lugar entre octubre de 2009 y enero de 2010 y fue comisariada por Estrella de Diego. http://www.museopicassomalaga.org/prensa/sophie-taeuber-arpcaminos-de-vanguardia [Consultado el 03/05/18]

2 La exposición *Hilma af Klint. Pionera de la abstracción* tuvo lugar entre octubre de 2013 y febrero de 2014 y fue comisariada por Iris Müller-Westermann. http://www.museopicassomalaga.org/exposiciones-temporales/hilma-af-klintpionera-de-la-abstraccion [Consultado el 03/05/18]

3 La exposición *Louise Bourgeois. He estado en el infierno y he vuelto* tuvo lugar entre junio y septiembre de 2015 y fue comisariada por Iris Müller-Westermann http://www.museopicassomalaga.org/exposiciones-temporales/louise-bourgeoishe-estado-en-el-infierno-y-he-vuelto [Consultado el 03/05/18]

Las actividades que conformaban la propuesta didáctica fueron repartidas en ocho sesiones que iban de la semana ocho a la semana quince. Es decir, tras las siete semanas de desarrollo teórico, se pudo desarrollar la propuesta didáctica en las ocho semanas siguientes, correspondientes a la segunda mitad del primer cuatrimestre.

Los alumnos se organizaron en grupos de cuatro para elaborar un pequeño trabajo de investigación que, además de ser escrito, sería expuesto también oralmente. El trabajo versaría sobre una de las 17 artistas del Surrealismo cuyas obras estaban se mostraban en la exposición del MPM. El listado es el siguiente: Valentine Hugo, Leonor Fini, Germaine Dulac, Leonora Carrington, Claude Cahun, Eileen Agar, Frida Kahlo, Dora Maar, Maruja Mallo, Lee Miller, Nadja, Meret Oppenheim, Kay Sage, Ángeles Santos, Toyen, Remedios Varo y Unica Zürn.

A continuación, se explica, brevemente, el desarrollo de cada una de las sesiones:

**Sesión 1:** clase introductoria y configuración de los equipos de trabajo.

**Sesión 2:** toma de conciencia del conocimiento adquirido en secundaria. Los/as alumnos/as trabajaron con los manuales de Bachillerato. Para ello, debían traer al aula sus libros o apuntes de Bachillerato correspondientes a la asignatura de Historia del Arte. Dichos libros fueron analizados a partir de una información concreta: año de edición, número de páginas y temas total, número de páginas y temas dedicados al arte de vanguardia y arte contemporáneo, número de páginas dedicadas al Surrealismo, nómina de artistas citados, nómina de mujeres artistas del surrealismo citadas.

Tras una primera toma de datos, a continuación, debían interpretarlos. Para ello, debían comprobar si la artista que habían seleccionado era citada en el libro y en qué marco o contexto se daba esa cita. Una vez finalizada la actividad, cada equipo de trabajo debía entregar un breve informe, subirlo al foro de la asignatura en el campus virtual y explicarlo en clase.

**Sesión 3:** revisando el canon universitario. En esta sesión, los alumnos debían realizar un trabajo similar al de la sesión anterior, pero, en este caso, con manuales de Historia del Arte de nivel universitario y específicos de vanguardia. Para ello se le asignó a cada equipo de trabajo un manual universitario para trabajarlo en clase. El objetivo de esta sesión era comprobar cómo se organizaba la información del libro y comprobar si aparecían citadas mujeres artistas de la vanguardia y del Surrealismo.

**Sesión 4:** búsqueda bibliográfica en buscadores como Jábega, Google Scholar, Dialnet o Teseo. Tras una breve introducción por parte del profesor del uso de dichos buscadores, cada equipo de trabajo tenía que elaborar un listado de referencias bibliográficas que tuviera al menos 5 libros o artículos. Una vez realizado el listado, cada componente del equipo de trabajo se encargaría de un texto, haciendo la síntesis, extrayendo conceptos fundamentales, anotando las obras citadas, etc. A través de esta actividad, el equipo de trabajo comenzó la búsqueda de información para el trabajo escrito.

**Sesión 5:** técnicas del surrealismo. Cada equipo de trabajo debía elegir una técnica artística del surrealismo en el *Diccionario de técnicas artísticas del surrealismo* y explicarla al resto de sus compañeros, haciendo hincapié en aquellas que habían sido creadas o desarrolladas por mujeres artistas. Al final de la sesión, debían subir una pequeña ficha al foro de la asignatura en el campus virtual con los siguientes datos: artista, obra, técnica, recurso que explique la técnica.

**Sesión 6:** tras el trabajo de toma de conciencia del aprendizaje previo adquirido y el trabajo de documentación, se llevó a cabo la visita de la exposición *Somos plenamente libres. Las mujeres artistas y el surrealismo* que, coincidiendo con el desarrollo de la experiencia didáctica, organizó el MPM. La visita fue realizada por el Departamento de Educación del MPM con la activa participación de los/as alumnos/as.

La visita a la exposición del MPM permitió a los/as alumnos/as adquirir un enfoque crítico respecto a las prácticas expositivas que incluyen exposiciones sobre "mujeres". Para ello tomamos como orientación las palabras de Patricia Mayayo:

> "Los organizadores de esta clase de eventos, desprovistos generalmente de formación en el ámbito de la teoría feminista, se limitan a analizar las imágenes desde el punto de vista de la iconografía clásica, considerando a "la mujer" como "un tema" más de la historia del arte. Se consigue así un doble objetivo: reunir a una gran cantidad de espectadores (atraídos por el carácter presuntamente "novedoso" y "actual" de la exposición), neutralizando al mismo tiempo la dimensión política y subversiva que pueda tener una relectura feminista de la obra de los "grandes maestros". (Mayayo, 2003 : 170).

**Sesiones 7 y 8:** exposición de los resultados de investigación en clase. Propuesta de modificación de los manuales de secundaria y universitarios a través de una intervención en los mismos desde la perspectiva de género.

## 4. Conclusiones

A través de esta experiencia didáctica hemos desarrollado un proceso de enseñanza-aprendizaje que le ha permitido al alumnado intervenir de manera activa en los procesos de revisión de la disciplina de la historia del arte desde la perspectiva de género.

El alumnado ha podido tomar conciencia de cómo los contenidos de arte moderno y contemporáneo son muy reducidos en los libros de Bachillerato de Historia del Arte en relación con otros temas como el arte gótico o el arte barroco. Además, los temas de arte moderno y contemporáneo en muchas ocasiones, a pesar de venir incluidos en los contenidos, no llegan a impartirse. De este modo, el alumnado ha comprobado porque muchos de los conceptos relacionados con el arte moderno y contemporáneo les son desconocidos.

Además, han podido comprobar cómo apenas aparecen mujeres artistas en los libros de texto de 2º de Bachillerato. Dicha observación ha venido acompañada de una gran sorpresa al comprobar que el número de mujeres artistas vinculadas al Surrealismo y representadas en la exposición temporal del Museo Picasso Málaga era muy alto y que también lo era la calidad de sus obras.

Por último, los alumnos han propuesto algunas posibles modificaciones de los textos de historia del arte de 2º de Bachillerato. Por un lado, han podido comprobar cómo algunos paradigmas del arte de vanguardia como la influencia del primitivismo se puede explicar a través de la obra de Valentine Hugo presente en la exposición, y no sólo a través de las clásicas referencias a Pablo Picasso o los expresionistas alemanes. Además, han propuesto explicar la poética de lo onírico a través de la obra de artistas como Leonora Carrington y Dorotea Tanning. Han comprobado que la importancia de la fotografía en el desarrollo del surrealismo se puede estudiar a través de la obra de Claude Cahun, Lee Miller o Dora Maar y que en el desarrollo del cine surrealista se puede incluir la película "La concha y el reverendo" (1928) de la cineasta Germaine Dulac como complemento del clásico film "Un perro andaluz" de Luis Buñuel. Han abordado la importancia del objeto surrealista a través de la obra de Meret Oppenheim. Y por último, han propuesto una revisión de la historia del arte surrealista español a través de la obra de artistas como Maruja Mallo, Remedios Varo o Ángeles Santos.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS


Albero Verdú, S. y Arriaga, A. (2018). "Educación con perspectiva de género en museos españoles. Enfoques y discursos", en *Géneros. Multicisciplinary Journal of Gender Studies*, 7(1), 1531-1555.

Chadwick, W. (1992). *Mujeres, arte y sociedad*. Barcelona : Destino.

Combalía, V. (2006). *Amazonas con pincel: vida y obra de las grandes artistas del siglo XVI al siglo XXI.* Barcelona : Destino.

Combalía, V. (2016). *Musas, mecenas y amantes: mujeres en torno al surrealismo.* Barcelona : Elba.

Diego, E. de (1987). *La mujer y la pintura del XIX español.* Madrid : Cátedra.

Efland, A.; Freedman, K. y Stuhr, P. (2003). *La educación en el arte posmoderno*. Barcelona : Paidos.

Esteve, J.M. (2003). *La tercera revolución educativa.* Barcelona : Paidós.

Fernández Valencia, A. (2010). *Género e Historia: una perspectiva didáctica.* En: M.J. Clavo Sebastián y M. Goicoechea Gaona (coord.), *Miradas multidisciplinares para un mundo en igualdad* (pp. 147-176). Logroño : Universidad de La Rioja.

Jiménez, E. (2010). *Como enseñar un museo.* Valencia : IVAM.

López F.; Cao, M. (2011). *Mulier me fecit. Hacia un análisis feminista del arte y su educación.* Madrid: Horas y horas.

Mayayo, P. (2003). *Historias de mujeres, historias del arte.* Madrid : Cátedra.

Méndez Baiges, M. (ed.) (2017). *Arte escrita. Texto, imagen y género en el arte contemporáneo.* Granada : Comares.

Pollock, G. (2010). *Encuentros en el museo feminista virtual.* Madrid : Cátedra.

Pollock, G. (2013). *Visión y diferencia. Feminismo, feminidad e historias del arte.* Buenos Aires : Fiordo.

Rebollo, M.Á. (2013). La innovación educativa con perspectiva de género. Retos y desafíos para el profesorado. *En Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*. Vol. 17, nº 3 (enero-abril, 2013)

13

# “HISTORIA PARA TODOS”: ARTE, HISTORIA, MUSEOS E INCLUSIÓN

## *“HISTORY FOR EVERYONE”: ART, HISTORY, MUSEUMS AND INCLUSION*


**Arasy González Milea**

Universidad de Málaga

Maestra de Educación Infantil, alumna del Máster en Políticas y Prácticas de Innovación Educativa de la Universidad de Málaga con experiencia como Becaria de Colaboración en el Área de Didáctica de las Ciencias Sociales del Departamento de Didáctica de la Matemática, Didáctica de las Ciencias Sociales y de las Ciencias Experimentales de la Universidad de Málaga.

arasygonzalezmilea@gmail.com

**Ana Robles Anaya**

Licenciada en Historia de Arte por la Universidad de Málaga y Museóloga por L’École du Louvre de París, Especialista en infancia y proyectos de Gestión Cultural, organizadora de múltiple talleres y formación sobre cultura y diversidad.

ana_robles@uma.es



**RESUMEN:**

El presente trabajo se constituye como el relato de la experiencia, elaborado mediante una investigación narrativa de corte cualitativo y esbozado a partir del análisis del desarrollo de talleres destinados a niños y niñas de entre 6 y 11 años de todas las capacidades. La propuesta, centrados en la enseñanza de la Historia en el ámbito museístico no formal, se contextualiza en el Museo de Málaga, resalta por su carácter innovador, interdisciplinar y vivencial y por la posibilidad de educar en valores democráticos, solidario e inclusivos.



**Palabras clave: Enseñanza de Historia, Inclusión, Enseñanza no formal, Museos, Dramatización histórica.**

**Key words: History Teaching, Inclusion, Non-Formal Education, Museums, Historical Dramatization.**

## 1. Introducción

La génesis de considerar esta experiencia como susceptible a ser investigada ha surgido a partir del encuentro fortuito de la investigadora con la protagonista y artífice de una serie de talleres cuyo contenido principal es la enseñanza de la Historia en el ámbito no formal, Ana Robles Anaya.

Los principales intereses de Ana Robles, que la han llevado a ofrecer esta propuesta de trabajo al Museo de Málaga, giran en torno al mundo de la Historia, el Arte, la enseñanza del Patrimonio y la atención a la diversidad. Tras encontrar que la mayoría de museos de la Ciudad de Málaga solo ofrecen experiencias dirigidas a niños y a niñas sin discapacidad, restringiéndolas a personas con diversidad funcional o limitadas a cierto tipo de discapacidades, la historiadora de Arte y museóloga ha ideado y diseñado una serie de talleres, un total de 4, susceptibles a ser llevados a cabo en distintos museos de Málaga, adaptado a las obras y exposiciones de cada uno y dirigido a niños y a niñas de todas las capacidades.

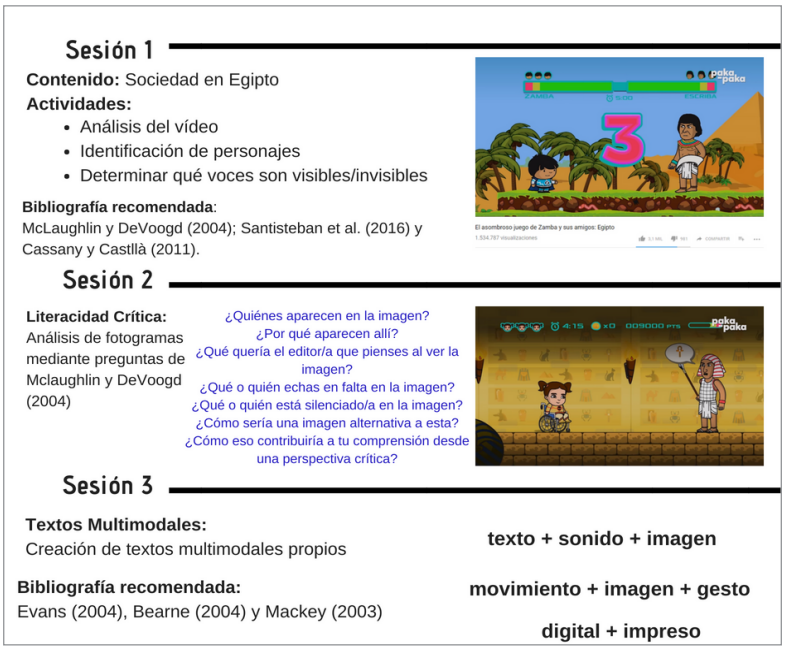
A pesar del inmenso esfuerzo que supuso para la museóloga adaptar su propuesta a cada uno de los museos de Málaga, el único del que obtuvo respuesta favorable para su desarrollo ha sido el Museo de Málaga, dejando a su disposición sus instalaciones para el desarrollo de los talleres enmarcados en un ambicioso Proyecto titulado “Historia para todos”.

El Proyecto “Historia para todos”, destinado a niños y niñas de entre 6 y 11 años de todas las capacidades, se anunciaba en la página del Museo de Málaga como “talleres accesibles”, añadiendo una aclaración sobre el límite de edades para la participación de niños y niñas afirmando que el mismo es estimativo, y ofreciendo la posibilidad a personas con discapacidad de otras edades a participar de la misma en igualdad de condiciones.

El proyecto se ha desarrollado a finales del año 2017 y cada uno de los talleres ha tenido lugar en distintas mañanas de domingo en el Museo de Málaga entre los meses de noviembre y diciembre del mencionado año. Cada sesión, de 3 horas de duración aproximadamente ha sido desarrollada por Ana Robles y una compañera, además de contar con la colaboración de entre 2 y 3 jóvenes voluntarios, titulados y tituladas en Educación Social mayoritariamente.

La temática de cada uno de los talleres ha girado en torno a la enseñanza de la Historia, organizándolas en torno a distintos periodos. La primera sesión ha tratado la Prehistoria, la segunda sesión la Protohistoria y la tercera y cuarta, la Historia Antigua (Grecia y Roma) y la Edad Media respectivamente, coincidiendo con la distribución espacial del museo. Éstas, comenzaban siempre en el patio del museo con una dramatización de un cuento utilizando marionetas, de elaboración propia con materiales reciclados, posteriormente se pasaba al espacio de la Sala para el desarrollo de los talleres y realización de teatralización histórica y de allí se pasaba a la Sala Didáctica,

donde los niños y niñas plasmaban mediante producciones artísticas la experiencia vivida en unos "Libros viajeros", recogiendo imágenes, dibujos y textos relatando lo que habían hecho en el museo ese día.




La particularidad y la esencia de estos talleres es el soporte utilizado para la realización de los Libros Viajeros de los niños y niñas que no tenían lenguaje verbal, permitiendo así tanto a niños verbales como no verbales participar de todas las propuestas recibidas plenamente. Fusionando el Proyecto "Historia para todos" y "Donantes de voces", la museóloga consiguió costear, mediante la recaudación de fondos en actos benéficos, álbumes de fotos que ofrecían la posibilidad de grabar pistas de voz en cada una de las páginas, para que así, los niños y niñas sin lenguaje oral (no verbales), mediante la figura del Donante de voz, encarnada en niños y niñas que voluntariamente donaban sus voces a sus compañeros y compañeras de taller, pudieran contar qué hicieron cada día en el museo.

Cuando Ana Robles cuenta los avatares del diseño y desarrollo de la experiencia, es inevitable que él o la oyente quede ensimismado ante las múltiples formas que puede adoptar la figura del museólogo y museóloga, que por los principio subyacentes que constituyen el fondo y soporte de su idea de qué es y para qué sirve la enseñanza de la Historia y sobre su concepción del valor del museo como espacio viviente que hay que habitar, es capaz de llevar a cabo propuestas novedosas, sensibles y extremadamente inclusivas como esta.

Al igual que los museólogos, los museos han ido cambiando a lo largo de los años en función del propósito que se le atribuía socialmente, pasando de ser responsablse de la adquisición, posteriormente la conservación.

La apertura del museo desde sus inicios a lo que conocemos hoy ha sido paulatina y ha tenido ciertas reticencias en el proceso, sin embargo, experiencias tales como esta son las que dan el testimonio de la posibilidad de abrir sus puertas a la ciudadanía.

Han cambiado los tiempos y ha cambiado el público, dicen Asensio y Pol (2002: 99): "El público de los viejos museos era un público experto, o al menos "interesado" (…), por último, la exposición demandaba de estos visitantes una actitud contemplativa, pasiva; el contacto con el conocimiento recogido en la exposición se realiza mediante el mero hecho de ponerse frente a él". Contrario a ello, esta experiencia a través de propuestas vivenciales reclama habitar el museo, dejar la propia huella. El intercambio entre el o la visitante y el museo deja por lo tanto de ser una transmisión unidireccional, pasa de configurarse como un modelo de museo hablante y visitante receptor a una dialógica relacional en el que uno de empapa del otro y viceversa.

Neil y Philip Kotler (2001) en su "taxonomía museística" proponen la existencia de 4 tipos de museos; el primero, tradicional basado en objetos, el segundo, que añade a la colección de objetos un soporte visual o auditivo, el tercero, basado en la propia comunidad cuya génesis se encuentra en la comunidad y una de sus finalidades es dar respuestas a necesidades surgidas en la misma y el cuarto, el museo didáctico basado en la experiencia, que genera sistemas comunicativos bidireccionales (Serrano, 2017a; 2017b).

Dar un paso más sería hablar de sociomuseología, encargada según Stoffel (2012) no solo de revalorizar los museos, sino de que éstos se hagan cargo de una dimensión social de actuación, configurándose como un espacio mediador entre cultura, memoria y ciudadanía, estableciendo un diálogo democrático entre museo y comunidad.

## 2. Metodología

Mediante esta investigación, pretendemos analizar en profundidad la versatilidad de la propuesta diseñada y desarrollada por la museóloga, que si bien ha sido efectuada en colaboración con una compañera, ella será el centro de la investigación.

Tras conocer en profundidad la experiencia desarrollada en el Museo de Málaga, se ha procedido a estudiar, mediante un análisis a fondo del discurso (Van Dijk, 1993; 1999) cuáles son las creencias, principios y valores subyacentes a discurso que orienta a la acción y por ende a la articulación de propuestas pedagógicas de la museóloga, y que se configuran como la posibilidad de desarrollar principios democráticos e inclusivos en los participantes de los talleres que ella configura.

Atendiendo la naturaleza del fenómeno a estudiar, hemos optado por asumir un enfoque cualitativo de investigación, en el que mediante la elaboración de textos y relatos de alto valor empírico se ofrece a toda la comunidad científica y educativa la posibilidad de conocer este foco en profundidad.

Formular preguntas de investigación pertinentes al foco seleccionado nos ha permitido determinar el objetivo principal de la misma.

**Preguntas de investigación:** ¿Cuáles son los principios subyacentes al discurso articulado por una museóloga que plantea talleres inclusivos? ¿Cuáles son los valores que enriquecen la experiencia y cómo repercuten en los participantes de la propuesta?

**Objetivo:** Conocer qué posibilidades educativas ofrece la dramatización histórica en la etapa de educación infantil y primaria en el marco de propuestas de enseñanza de la Historia formuladas bajo principios democráticos e inclusivos.

## 2.1. Modalidad

Como mencionábamos anteriormente, esta investigación de naturaleza cualitativa asumirá un enfoque de narrativa, adoptando la investigadora una posición de análisis de las locuciones formuladas por la museóloga, no solo pensando *sobre* sus relatos sino *con* sus relatos. Resultante de esta lectura y análisis, la narrativa a dos voces que aúna ambas se presenta en forma de relato de la experiencia.

El propósito de la investigación narrativa es la de buscar, mediante historias compartidas por distintos sujetos, el sentido en el mundo, por ello, el relato que emerge del análisis de esas historias se constituye como una herramienta de análisis en sí misma. "Esto exige pensar con los relatos y no sobre ellos, así como una implicación desde dentro y no un análisis desde fuera" (Sparkes y Devís, 2007:7). En consonancia con ello Elbaz (1991, citado en Bolívar, 2002) se refiere a la construcción del relato como una propuesta epistemológica en la que el conocimiento se expresa en términos propios a través de la narración y añade: "La narración es la verdadera materia de la enseñanza, el paisaje en que vivimos como profesores o investigadores, y dentro de la que se puede apreciar el sentido del trabajo de los profesores" (Elbaz, 1991, citado en Bolívar, 2002: 46).

## 2.2. Métodos

El método central de recogida de información la entrevista semi-estructurada, participante, que la investigadora ha realizado a la museóloga, durante la cual ha ido recogiendo notas de las que también se ha extraído información valiosa. Otros métodos que han servido para enriquecer el análisis han sido el estudio de una ponencia impartida por Ana Robles Anaya en las Jornadas Educativas "No me cuentes cuentos" celebrada en el Centro de Arte Contemporáneo de la Ciudad de Málaga el día 21 de abril de 2018 en la que ha explicado a la audiencia cómo ha desarrollado el Proyecto "Historia para todos", además, se ha hecho una análisis cualitativo de las producciones fotográficas resultantes del desarrollo de los talleres.

### 2.3. Análisis de los datos

Para el análisis de los valiosos datos cualitativos extraídos de los métodos de recogida de información se ha procedido a una organización categorial de los mismos, examinando en profundidad cada una de las categorías y su relación entre ellas, con el fin de arrojar luz y comprender la realidad compleja analizada, poder contestar las preguntas de investigación y cumplimentar el objetivo propuesto. El análisis categorial cualitativo se encuentra volcado en el relato de la experiencia que se configura como una narración a dos voces, contando con la perspectiva de la investigadora ante las locuciones de la museóloga.

## 3. Relato de la experiencia

Dar forma al relato de la experiencia ha sido un proceso complejo que se ha ido desarrollando en distintas etapas. Luego de conocer a Ana, supe que querría ser capaz de contar su experiencia con el entusiasmo que ella transmite cuando comparte cada vivencia del desarrollo del Proyecto Historia para todos, y ese mismo entusiasmo fue el que me hizo sospechar que lo que ella ofrecía a esos niños y niñas que participaron del mismo era algo que trascendía las barreras disciplinares para configurarse como una compleja red de principios y valores que sustentan cada decisión que ella toma para ofrecer a participantes de todas las capacidades la posibilidad de acceder a una aproximación a la Historia, el Patrimonio, el museo y las artes desde espacios más solidarios, más cálidos y comunitarios.

A la hora de comenzar a organizar la información, he ido esbozando una serie de categorías que intuía que podrían ser las que darían forma al relato. Las categorías iniciales han sido la **autonomía** que Ana ofrece a los niños y niñas y las **altas expectativas** que tiene respecto a cada uno de ellos y ellas en particular y la infancia en general, la segunda era la **flexibilidad** que le confiere a su propuesta, en cuanto a la admisión de participantes y sobre el desarrollo de la misma, la tercera, la **atención a las necesidades** de los niños y niñas, y por último el valor de la **afectividad** y **valores**.

A medida que iba avanzando en el análisis de datos, las categorías iniciales dieron origen a categorías emergentes, complementarias a las primeras pero mucho más complejas.

### 3.1. Historia y museos

Analizando los datos, he ido percibiendo que dos importantes factores a tener en cuenta a la hora de analizar la propuesta es llegar al fondo de las concepciones que Ana tiene respecto a los pilares disciplinares que la sustentan, por un lado el tipo de Historia que Ana enseña y por otro en qué tipo de museo ella desarrolla sus propuestas.

Para Ana, la Historia es una construcción narrativa multicausal que no debe ser ajena a nuestras realidades, por el contrario, que somos todos y todas tejedores de narrativas, desde lo propio a lo colectivo, lo cual nos atribuye el rol de protagonistas activos de la misma, para construir y deconstruir en pos del progreso como humanidad. Dice:

> "Tenemos la posibilidad de enseñar historia, estamos trabajando con las humanidades, tenemos la posibilidad de no repetir errores […] lo tenemos en nuestras manos" [Transcripción entrevista 1 – min. 17:30].

Otro ejemplo de esa construcción intersubjetiva y comunitaria de realidades y por lo tanto Historia e historias, aparece cuando dice:

> "La historia se inventa […] es subjetivo, se la inventaba Heródoto y me la invento yo en el siglo XXI, y cada uno desde donde le toca vivir. A Heródoto le tocó vivir en un momento y se inventó la historia en función de su momento" [Transcripción entrevista 1 – min. 21:10].

Por lo tanto, para ella, las relaciones existentes entre los museos, la Historia y las personas han de ser vivas, dinámicas, activas y susceptibles a que unos se influencien de otros y esto solo es posible si los museos y las ciudades son habitados.

> "Habitar la ciudad es meterse en los espacios y vivirlos, y solo hay una forma, hacerlo" [Transcripción entrevista 1 – min. 35:10].

Todo esto lleva a que ella vea y entienda el museo (y que así lo presente a los niños y niñas) como un espacio próximo, familiar, susceptible de ser habitado, invadido y esto no es más que un derecho de todos y todas.

> "El museo es un gran cerebro, un gran cerebro de abuela, o de bisabuela que recoge la memoria de un montón de cosas que han pasado, entonces nosotros tenemos derecho como memoria viviente de dejar nuestra huella en el museo. Y la huella en el museo se deja estando en sala, actuando en sala" [Transcripción entrevista 1 – min. 20:00].

## 3.2. Imagen de museóloga

Otra de las cuestiones que mueven su propuesta e intervenciones es la imagen de museóloga que Ana tiene, que tiene que ver con cuál es su papel en el museo, qué le corresponde hacer y ofrecer. Para ella, una museóloga es una persona que ofrece propuestas desde ámbitos multidisciplinares, aprovechando esos espacios para además enseñar en valores.

> "Yo hago un proyecto, desde el arte, desde el museo, porque pienso que es un arma de construcción masiva, entonces, son espacios propicios para enseñar valores, aparte de conocimiento" [Transcripción entrevista 1 – min. 32:22].

Su rol, por lo tanto, además de ser proactivo en cuanto a la generación de estrategias, es democrático ya que ofrece, tras la invitación y la provocación, la posibilidad de crear, inventar, opinar, construir y debatir.

> "Con los niños funciona eso, porque yo les doy voto… qué creéis si hubiera pasado si… si en vez de esto hubiera ocurrido esto, qué pensáis si…" [Transcripción entrevista 1 – min. 21:45].

> "Yo soy un hilo conductor, yo les doy la mano, pero que ellos vuelen, por favor" [Transcripción entrevista 1 – min. 22:35].

## 3.3. Imagen de infancia

En este contexto, la imagen de infancia es sumamente relevante y significativa, porque ella entiende que niños y niñas de todas las capacidades son generadores de cultura e historia, y por ello, les ofrece espacios para ser y ser autónomos y autónomas, desde la confianza.

> "En todos los talleres que he impartido […] siempre me he quedado sola con los niños, nunca he hecho los talleres con los padres. Si me preguntas por qué lo hago, porque se crea una magia tan especial y tan maravillosa que entiendo que por una parte es una pena que se lo pierdan los padres, pero por otro me enriquece mucho el grupo" [Transcripción entrevista 1 – min. 10:50].

## 3.4. Principios y valores

### 3.4.1. ÉTICA

El sentido ético de Ana la acompaña hasta en las sutilezas más cotidianas y los detalles casi imperceptibles de la propuesta.

Un ejemplo de ello, que denota que tiene en consideración detalles que hace de su proyecto auténticamente respetuoso e inclusivo, además de la admisión de niños y niñas de todas las capacidades, es no separar hermanos y hermanas que llegan a inscribirse, y cuyas edades superen el límite de edad estipulado.

> "Yo pongo una edad estimada de 6 a 11, pero por ejemplo si me llega dos hermanos, […] yo nunca voy a separar a los hermanos, porque no está dentro de mi ética profesional" [Transcripción entrevista 1 – min. 23:50].

### 3.4.2. AFECTIVIDAD

Un matiz que configura la esencia de los talleres es el valor de la afectividad como valor constitutivo para la creación de relaciones respetuosas, porque es el afecto, el cariño, el mirar al Otro y descubrirlo como ser humano, como igual o diferente, como persona única hace trascender su enseñanza de la mera transmisión de contenidos y conocimiento a la constitución en plenitud de cada uno y cada una.

> "Saltarse los protocolos significa que [refiriéndose a una anécdota protagonizada por una niña participante del taller] si tú me estás ayudando, y esto me fascina, lo que me estás haciendo me está dando una capacidad increíble, como que yo puedo decir cómo me lo estoy pasando, aunque haya una fila de romanos detrás representando una batalla, porque ha pasado en el museo, y nosotros estamos allí apoyando este tema, pero es que yo me estoy acordando que tú me has dado la voz, entonces salto la fila completa y te doy un super abrazo"

> "Lo que hay que hacer no son normas de convivencia, porque el amor está por encima de todo eso" [Transcripción entrevista 1 – min. 14: 07].

Además, valora el aprendizaje de esa afectividad como elemento de igual relevancia que la que podría tener un contenido específico de la materia.

> "Un abrazo no es inapropiado nunca, y de aquí han salido dando abrazos" [Transcripción entrevista 1 – min. 14:23].

### 3.4.3. DIVERSIDAD

Por último, y no menos importante, la atención a la diversidad y la celebración de lo diverso como elemento enriquecedor de cualquier grupo de personas aparece como tópico reiterado en el discurso de Ana, porque ver el mundo desde la valoración positiva de la diversidad es una parte constitutiva no solo de su ser museóloga, sino de su ser madre, ser docente, etc., y entiendo que tanto este aspecto como los anteriores mencionados son los que mueven sus pasos y acciones tanto dentro como fuera del museo.

Por ello, para ella es de suma importancia que se generen espacios para todos y todas, donde cada persona desde su capacidad única y personal puede estar presente y desde esa presencia aportar su esencia para construir otras narrativas compartidas, más inclusivas, más democráticas.

> "Desde lo que traen ellos, hasta lo que después se ve en el día a día en el trabajo constante, es necesario combatir esa invisibilidad de una persona que tiene una discapacidad intelectual: estado, simplemente, y compartiendo experiencias y trabajando con el resto, no hay otra forma" [Transcripción entrevista 1 – min. 16:54].

No solo basta con que estén presentes, sino que es necesario que hablen y que nosotros y nosotras escuchemos, como hace Ana.

> "Yo necesito trabajar con personas con discapacidad intelectual porque necesito su visión, no hay otra forma. Necesito rodearme de estos chavales que están tan ilusionados y necesito además que eso se vea"
>
> "Necesito hacer proyectos con personas con discapacidad intelectual, necesito su visión" [Transcripción entrevista 1 – min. 33:25].

Y es en la convivencia, en el conocer y reconocerse, en el compartir espacios, en el verse y escucharse que tanto niños y niñas aprenden que la diferencia es lo que enriquece, y para que esto ocurra hay que estar juntos y juntas.

> "Cuando salgan de aquí tienen que tener la sensación de que han aprendido, de que se han divertido, de que ha sido posible que todos estén juntos" [Transcripción entrevista 1 – min. 18:50].

## 4. Discusión y conclusiones

Concluimos con la satisfacción de haber podido llevado a cabo el cometido de dar a conocer esta experiencia de alto valor a la comunidad científica y educativa, a través de un entrelazamiento de narrativas, haciendo converger la mirada de la protagonista que cuenta su vivencia en primera persona desde su propia piel, con la mirada de contraste la investigadora que curiosa se asoma para descubrir la realidad compleja que resulta del entretejido de principios y valores que suponen la base y el sustento de todo el diseño y desarrollo de la propuesta.

Podemos decir, rescatando el objetivo propuesto que experiencias como éstas, desarrolladas desde la proximidad, generando espacios democráticos, cálidos y solidarios suponen un enriquecimiento no solo formativo sino también personal para cada participante, siendo niños y niñas de todas las edades o adultos.

Nos regocija además que el éxito del Proyecto Historia para todos se ha traducido en el lanzamiento de una segunda edición, esta vez presentándose como un trabajo en colaboración no solo con el Museo de Málaga, sino con la Universidad de Málaga, que haciendo resonar principios han hecho converger dos propuestas perfectamente complementarias, por una parte, los talleres de enseñanza histórica en el museo para niños y niñas para todas la capacidades, y por otra, el desarrollo del módulo de prácticas en los propios talleres con alumnos y alumnas del Curso de Extensión Universitaria de Técnico Auxiliar de Entornos Culturales, dirigido a personas con diversidad funcional con el propósito de ofrecerles una completa formación para ejercer la función de auxiliar de museos.

## BIBLIOGRAFÍA


Asencio, M. y Pol, E. (2002). *Nuevos escenario en educación: el aprendizaje informal sobre el patrimonio*. Buenos Aires: Aique.

Bolívar, A. (2002). ¿De nobis ipsis silemus?": Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista electrónica de investigación educativa*, *4*(1), 1-26.

Kotler, N. y Kotler P. (2001). *Estrategias y marketing de museos*. Barcelona: Ariel.

Serrano, C. (2017a). Los estilos de aprendizaje en el trabajo colaborativo. En Valdivia, F. (coord.). Los estilos de aprendizaje. Aplicaciones prácticas. Madrid: La Muralla.

Serrano, C. (2017b). La investigación en didáctica patrimonial y museológica. Nuevos escenarios, nuevas metas. En Martínez Media, R., García-Moris, R. y García Ruíz, C. (eds.) *Investigación en didáctica de las ciencias sociales. Retos preguntas y líneas de investigación* (pp. 568-573). Córdoba: AUPDCS/ Universidad de Córdoba.

Sparkes, A. y Davís, J. (2007). Investigación narrativa y sus formas de análisis: una visión desde la educación física y el deporte. *Educación, cuerpo y ciudad: el cuerpo en las interacciones e instituciones sociales, s/n ,43-68.*

Stoffel, A.M. (2012). ¿De qué hablamos cuando hablamos de sociomuseología? *Revista de Museología RdM*, 53,8-15.

Van Dijk, T.A. (1993). Principles of critical discourse analysis. *Discourse & society*, *4*(2), 249-283.

Van Dijk, T.A. (1999). *Ideología*. Barcelona: Gedisa.

14

# UNA EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE-SERVICIO EN EL GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA: REDES INTERGENERACIONALES, MEMORIA Y SOLIDARIDAD

## *INTERGENERATIONAL NETWORKS: MEMORY AND SOLIDARITY. A LEARNING-SERVICE PROJECT*

**Elisabeth Ripoll Gil**

Doctora en Historia. Departamento de Ciencias Históricas y Teoría de las Artes. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de las Islas Baleares - UIB.

Licenciada en Historia (UIB, 2009), Máster en Historia contemporánea (UCM, 2010), Máster en Formación del Profesorado (UIB, 2011) y Doctora en Historia (UIB, 2017). Las investigaciones de la autora se han articulado en torno a los movimientos migratorios y su perspectiva política y asociativa. El objeto principal de la tesis doctoral fue la emigración del Estado español a la República Federal de Alemania entre 1960 y 1982. En cuanto a docencia, ha impartido clases en los grados de Historia y de Educación Primaria.

elisabeth.ripoll@uib.es

El presente texto es el resultado de un Proyecto de Innovación y Mejora de la Calidad Docente concedido por el Institut de Recerca i Innovació Educativa (IRIE) de la UIB. Código: PID171819. Investigador Responsable: Elisabeth Ripoll Gil.

**RESUMEN:**

El Proyecto de Innovación y Mejora de la Calidad Docente “Redes intergeneracionales: memoria y solidaridad” se fundamenta en la metodología del Aprendizaje-Servicio y ha sido coordinado desde las materias de Historia y de Educación Física del tercer curso del Grado en Educación Primaria de la UIB. El objetivo principal del proyecto ha sido el de mejorar la comunicación entre generaciones, analizar los procesos de cambio político, social, económico y cultural de las últimas décadas y coordinar una actividad solidaria en beneficio de enfermos de Alzheimer.

**Palabras clave: Historia, Didáctica, Aprendizaje-Servicio, Memoria: patrimonio oral, Solidaridad.**

**ABSTRACT:**
The Project of Innovation and Improvement of the Teaching Quality "Intergenerational networks: memory and solidarity" is based on the methodology of Learning-Service and has been coordinated from the subjects of History and Physical Education, developed during the third year of the Degree in Primary Education of the UIB. The main objective of the project has been to improve communication between generations, analyze the processes of political, social, economic and cultural changes of recent decades and coordinate a solidarity activity for the benefit of Alzheimer's patients.
**Key words: History, Didactics, Learning-Service, Memory: oral heritage, Solidarity.**

> "Sovint, la societat actual ha anat allunyant les persones grans més necessitades (per economia, salut o situacions familiars) del centre de la societat. I alhora ha fomentat el creixement d'unes generacions joves a les quals no ha transmès gaire el sentit d'agraïment, històric, polític, social o familiar"[1].

## 1. Introducción

Durante el curso académico 2017-2018 y gracias al Institut de Recerca i Innovació Educativa (IRIE-Universitat de les Illes Balears) se ha desarrollado el Proyecto de Innovación y Mejora de la Calidad Docente "Redes intergeneracionales: memoria y solidaridad" (PID171819), fundamentado en la metodología del Aprendizaje-Servicio y coordinado desde las asignaturas de Ciencias Sociales y su didáctica II – Historia y Educación Física y Hábitos Saludables, ambas del tercer curso del Grado en Educación Primaria.

La hipótesis de partida para el desarrollo del proyecto ha sido la creciente desconexión intergeneracional en la sociedad del tiempo presente. Por ello el objetivo principal del proyecto en cuanto a aprendizaje ha sido estudiar los procesos de cambio social, político, económico y cultural a través de la elaboración de una serie de entrevistas a personas mayores de sesenta y cinco años, y a ser posible, usuarios de centros residenciales. A partir del trabajo con fuentes orales y tras un proceso de investigación y lectura de bibliografía especializada en la materia de Historia contemporánea, los alumnos han realizado un conjunto de Historias de Vida.

En la parte de servicio del proyecto, y con la implicación de la asignatura de Educación Física y Hábitos Saludables, los alumnos debían organizar y difundir una carrera solidaria para recabar fondos para entidades que investigaran o gestionaran enfermedades que, como el Alzheimer, afectan principalmente a la gente mayor. Esta actividad se planteó como una propuesta abierta a toda la comunidad universitaria y la sociedad en general. La entidad elegida fue AFAPAM - Asociación de Familiares/Cuidadores de enfermos de Alzheimer de Palma de Mallorca.

1 Ramis, A. (2016). *Aprenentatge Servei i gent gran*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill, p. 5.

## 2. El aprendizaje-servicio en el grado en educación primaria: justificación y objetivos

El Aprendizaje-Servicio (ApS) no es una metodología de reciente creación ni es la panacea a todas las dificultades que puede presentar el ámbito educativo. Tampoco existe una definición única de esta técnica, que puede presentar en su desarrollo múltiples perspectivas, enfoques y concepciones[2]. A pesar de ello consideramos que el ApS –comprendido como una metodología que combina procesos de enseñanza y de servicio en beneficio de la comunidad educativa y el entorno social cercano y que es aplicable a distintos ámbitos y niveles de la educación formal y no formal– tiene la capacidad de mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje, y en consecuencia, la calidad y la innovación docentes.

Un aspecto fundamental del ApS es el hecho de que se fundamenta en el aprendizaje experiencial: implica un trabajo fuera de las aulas o de los centros educativos, de manera que se da una toma de contacto con nuevas realidades por parte del alumnado. Puede considerarse que existe una mejora en el conocimiento sobre el entorno, una mejora en los procesos de análisis, de reflexión y de toma de conciencia del mundo que rodea al estudiante[3].

Además de las perspectiva experiencial, el ApS permite vincular tres cometidos fundamentales de la universidad como son la docencia, la investigación y la responsabilidad social. La universidad debe ser una institución de referencia y actuar no únicamente como correa de transmisión de conocimientos académicos, sino también de principios y valores para la mejora de la ciudadanía[4]. Diversos autores señalan la necesidad de mejorar la educación desde las perspectiva de la sensibilidad social, ya que los alumnos del presente son los profesionales del futuro. La participación en proyectos de ApS conduce al análisis y crítica del entorno y a la formulación de nuevos planteamientos y propuestas de mejora ante la comunidad[5]. Por esta razón se considera que la aplicación de esta metodología optimiza la calidad del aprendizaje curricular de los alumnos y a la vez hace posible que la universidad sea más sensible y responsable con su entorno, que se encuentre más comprometida con la formación de una ciudadanía activa y que forme profesionales más competentes[6].

2 Bosch, C.; Batlle., R.; Palos, J. y Puig, J.M. (2007). *Aprendizaje servicio. Educar para la ciudadanía*. Barcelona: Ediciones Octaedro, pp. 13-17.

3 Martín, X.; Rubio, L.; Batlle, Ch. y Puig, J.M. (2010). ¿Qué es aprendizaje servicio?. En: Martín García, X. y Rubio Serrano, L. (coord.), *Prácticas de ciudadanía. Diez experiencias de aprendizaje servicio* (pp. 15-24). Barcelona: Ediciones Octaedro. Ver también Ramis, A. (2016). *Aprenentatge Servei i...,* p. 5.

4 Martínez, A. (2018). El aprendizaje servicio como experiencia en el Grado de Educación Primaria. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio,* 5, pp. 142-149.

5 Zayas Latorre, B.; Martínez-Usarralde, M.J. (2017). Actitudes del alumnado universitario ante la comunidad: conciencia de ciudadanía y ApS. *Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio - RIDAS*, 3, 55-65.

6 Oficina de ApS de la Universitat de Barcelona, disponible en http://diarieducacio.cat/blogs/aprenentatgeservei/2015/05/21/quan-laprenentatge-servei-implica-responsabilitat-social/ [Consultado 17/05/ 2018]. Sobre la responsabilidad social de la universidad, remitimos también a Saz, I., Ramo, R.M. (2015). Aproximación a los impactos y beneficios del aprendizaje servicio en la Universidad de Zaragoza. Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio - RIDAS, 1, 9-27, así como a Martínez, M. (ed.) (2008). *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades.* Barcelona: Ediciones Octaedro.

En este sentido, son dos los pilares fundamentales que en el momento de plantear el proyecto adquirieron mayor relevancia.

Por una parte, la posibilidad de combinar los contenidos curriculares con la práctica real de la metodología del ApS por parte de alumnos del Grado en Educación Primaria implicaba un aprendizaje de tipo profesionalizador para su función docente en el futuro. Además, el aprendizaje derivado del trabajo con fuentes orales se vinculaba directamente con el currículum del Grado en Educación Primaria, en especial con la materia de Historia, sobre la que se pretendía crear mayor atracción por parte de los estudiantes, superando la clásica concepción de la asignatura como una materia exclusivamente memorística. El desarrollo de un análisis en perspectiva histórica a través de métodos activos permite que los alumnos reflexionen sobre el pasado y el presente en ámbitos como la sociedad, la cultura o la política. Se trata de desarrollar una sensibilización hacia el pasado, una consciencia sobre el presente y un compromiso con el futuro.

Por otra parte, el trabajo con fuentes primarias para la Historia, en este caso fuentes orales, ayuda a la mejora de la comunicación intergeneracional, replanteando la concepción que los alumnos universitarios podrían tener sobre la vejez. Se trataba de no vincular esta etapa vital con la decadencia o la pérdida de facultades, sino como sinónimo de experiencia y de sabiduría. A la vez, organizar una actividad física saludable, en este caso en beneficio de AFAPAM, contribuye a mejorar la responsabilidad social del alumnado y de la comunidad participante.

La «gente mayor» forma un colectivo heterogéneo integrado por personas con distintas experiencias, opiniones y creencias y deben ser considerados como uno de los pilares activos de la sociedad del tiempo presente: los mayores no son solo receptores de servicios, si no que también prestan ayuda -imprescindibles para muchas familias en crisis o con dificultades de conciliación laboral y familiar-, reivindican sus derechos y tienen la posibilidad de aportar sus conocimientos y experiencias. Se ha valorado, por encima de cualquier circunstancia, que dicho bagaje representa un capital social y humano de interés[7].

La colaboración entre instituciones educativas y personas mayores es una de las modalidades más comunes en los proyectos de ApS, además de un instrumento eficaz para romper estereotipos. Las personas mayores, al percibir el interés de los estudiantes, se sienten agradecidos y dignificados. Los jóvenes, a su vez, deben desarrollar destrezas para ganar su confianza y desarrollan también empatía y sensibilidad hacia los mayores. Las personas descubren las necesidades, las debilidades, las fortalezas y las potencialidades de los demás compartiendo tiempo y experiencias, superando además la inmediatez que caracteriza a la sociedad actual[8]. En el proyecto desarrolla-

7 Ramis, A. (2016). *Aprenentatge Servei i...,* p. 9.

8 Ramis, A. (2016). *Aprenentatge Servei i...,* p. 15-20.

do en la UIB se implicó al Institut Mallorquí d'Afers Socials, entidad pública integrada en el Departament de Benestar i Drets Socials del Consell de Mallorca y encargado de la gestión de la Llar d'Ancians de Palma.

## 3. Desarrollo del proyecto y resultados

Tal y como se ha indicado anteriormente, el proyecto ha implicado la coordinación entre dos materias del primer semestre del 3r curso del Grado en Educación Primaria de la UIB: la asignatura de Ciencias Sociales y su didáctica II - Historia y la asignatura Educación Física y Hábitos Saludables. La interdisciplinariedad es poco frecuente en los estudios superiores, si bien los docentes deberíamos replantearnos la posibilidad de mejorar los vínculos entre materias en el desarrollo de proyectos didácticos, especialmente en grados relacionados con el mundo educativo.

Además de la metodología del ApS y la perspectiva interdisciplinar, el proyecto ha conllevado una revalorización de las clases prácticas, de las tutorías grupales y del aprendizaje entre iguales.

Las fases principales del proyecto, articuladas en base al calendario académico de la Facultad de Educación de la UIB para el curso 2017-2018, se podrían definir en:

- Identificar de una necesidad social: la mejora de la comunicación intergeneracional a través del trabajo con fuentes orales.
- Establecer contacto con otras entidades dispuestas a colaborar en el proyecto de ApS. En este caso nos hemos centrado en el Institut Mallorquí d'Afers Socials - Llar d'Ancians (Palma).
- Desarrollar estrategias de trabajo en relación con las fuentes orales. Se dio un proceso de orientación y seguimiento a los distintos grupos de alumnos con el objetivo de elaborar cuestionarios de estructura semiabierta, adaptados a los perfiles de cada una de las personas entrevistadas.
- Registrar y transcribir las entrevistas (trabajo en grupos) a efectos de elaborar las Historias de Vida y complementarlas con fuentes bibliográficas (elaboración de un trabajo escrito y evaluable).
- Evaluación de los espacios disponibles en el campus universitario para la realización de la carrera solidaria. En este punto se colaboró con la Oficina de Universidad Saludable y Sostenible (vicerrectorado de Campus, Cooperación y Universidad Saludable).
- Elección y contacto con la entidad que, elegida entre los alumnos, sería la beneficiaria de la actividad solidaria.
- Concluir el proyecto con la actividad solidaria y exposición de carteles con frases seleccionadas de las entrevistas.

Al comenzar el curso se expuso el proyecto a los alumnos con la intención de que aprobaran su realización y se familiarizaran con la idea de desarrollar una práctica

real de ApS. La predisposición de los estudiantes fue buena, si bien la primera dificultad surgió durante la búsqueda de personas que desearan participar voluntariamente en el proyecto y a la vez vivieran en centros residenciales. A pesar de que se habían realizado contactos previos al inicio del curso, con tendencias positivas por parte de varios centros residenciales, llegado el momento de concretar la actividad, se dieron varias regresiones. Es común que muchas personas se muestren reticentes al saber que van a ser entrevistadas y cuestionadas sobre episodios del pasado como la guerra civil. En este punto resultó fundamental la colaboración del Trabajador Social de la Llar d'Ancians de Palma, quien colaboró en la búsqueda de voluntarios y acompañó a los alumnos en la presentación con sus entrevistados[9]. El papel de enlace realizado por el Trabajador Social fue fundamental, circunstancia que ejemplifica el compromiso que requiere un proyecto de ApS por parte de todos los agentes implicados.

Además de la Llar d'Ancians, varios alumnos propusieron entrevistar a sus abuelos y abuelas, quienes presentaban perfiles sociales distintos entre ellos (emigración, trabajo en el sector turístico, participación en la guerra civil, exilio...), lo que nos ayudaba a dibujar un panorama amplio de la Historia de las Islas Baleares y del Estado español durante las últimas décadas. Este punto de colaboración familiar no había sido previsto inicialmente, y fue valorado de forma muy positiva por parte los estudiantes, quienes afirmaron mejorar el conocimiento de su propio pasado familiar y reforzó el vínculo personal entre los compañeros de clase.

Puesto que cada grupo de trabajo realizaba la entrevista a una persona distinta fue necesario adaptar los cuestionarios a los distintos perfiles. Para ellos se realizaron tutorías grupales. Entre las personas entrevistadas había hombres y mujeres que habían vivido la guerra civil siendo niños, exiliados, emigrantes de Andalucía a Mallorca, emigrantes de Mallorca a Venezuela, trabajadores del sector turístico, del mundo agrícola..., e incluso participó el primer alcalde de la transición del municipio mallorquín de Alaró. Es decir, se consiguió dibujar un amplio espectro de ideologías políticas y de características sociales y culturales.

Cada grupo de alumnos se centró en elaborar una Historia de Vida en base a la entrevista y la búsqueda de bibliografía específica para contextualizar los aspectos más relevantes de la vida del entrevistado. Así, por ejemplo, hubo trabajos centrados en los procesos de emigración a Sudamérica, en las migraciones hacia Mallorca en la época del *boom turístico*, en la posguerra y el exilio... siempre acompañado por la transcripción completa de la entrevista y anexos que incluían fotografías o documentación de interés, como pasaportes.

En cuanto a la parte de servicio del proyecto, se dieron diversas modificaciones y dificultades en relación con el plan inicial. La idea original era realizar una carrera solidaria en el campus universitario, si bien la necesidad de disponer de atención médica

9 Nos gustaría agradecer de nuevo la buena disposición y trabajo realizado por Tomeu Mascaró, Trabajador Social de la Llar d'Ancians.

de urgencia en caso de accidente, sumado a las dificultades presupuestas, representaron el principal inconveniente.

Ante la imposibilidad de disponer de servicio de ambulancia, se optó por modificar la carrera por una caminata libre, en la que se realizaría una aportación voluntaria para la entidad AFAPAM. Es necesario mencionar en este punto que uno de los alumnos se encargó de articular el recorrido de la caminata, que se realizaría en el campus, mientras que otro de los estudiantes propuso realizar durante la misma jornada una merienda solidaria que complementara la actividad. Dicha merienda fue preparada por los estudiantes -algunos con la colaboración de sus familias-. Desde el Vicerrectorado de Campus, Cooperación y Universidad Saludable, encabezado por el Dr. Antoni Aguiló Pons, se colaboró en la actividad obsequiando con 30 camisetas promocionales a los participantes.

El segundo gran inconveniente del proyecto fue la copiosa lluvia -algo imprevisible- que cayó el día fijado para la caminata y la merienda. Las condiciones meteorológicas llevaron a cancelar la caminata, desarrollándose únicamente la merienda como acto de celebración final del proyecto. Para acompañar el encuentro, se habían elaborado una serie de carteles con frases seleccionadas por los alumnos, consideradas representativas de cada una de las entrevistas.

A pesar de estos dos grandes obstáculos, la práctica se valoró de forma positiva por parte de los alumnos, quienes mostraron en líneas generales una actitud proactiva. Además, conocieron a la representante de AFAPAM, quien vino personalmente a la merienda, celebrada el 9 de febrero de 2018, y agradeció a los estudiantes la actividad desarrollada y su actitud.

## 4. Valoración y conclusiones

La práctica real del ApS, su desarrollo y sus resultados nos permiten realizar autocrítica y a la vez nos invitan a crear nuevos proyectos. A pesar de las dificultades presupuestarias y los inconvenientes meteorológicos la valoración global del proyecto se puede considerar positiva.

Podemos afirmar que se ha cumplido con uno de los objetivos principales: el estudio de la historia contemporánea a través de fuentes primarias, dando valor a la memoria de las generaciones precedentes y consiguiendo que los estudiantes reconozcan en los mayores la experiencia vivida en épocas como el franquismo o la transición. Consideramos que hay que potenciar los proyectos interdisciplinares que vinculan educación y sociedad, aquellos que trabajan por recuperar la memoria histórica y los que permiten a los estudiantes convertirse en agentes de cambio.

Entre los aspectos que deberían mejorarse en el desarrollo de proyectos de ApS en el futuro, destacamos la importancia de potenciar el hermanamiento entre entidades así como la necesidad de superar los márgenes cronológicos del semestre.

Para concluir nos gustaría destacar algunas de las reflexiones realizadas por los estudiantes[10] una vez finalizado el proyecto y que demuestran cómo el vinculo emocional, la empatía y el trabajo con fuentes orales nos asegura la optimización del aprendizaje:

> "Personalmente pienso que ha sido un trabajo muy enriquecedor porque me ha permitido conocer de primera mano diferentes hechos históricos relacionados con la transición democrática en mi pueblo".

> "Creo que es muy interesante aportar testimonios reales a los niños para que puedan observar y conocer los sentimientos de los entrevistados, que tienen relación con la historia más reciente, y que los más pequeños desconocen".

> "Este trabajo es una experiencia para recordar. (...) ha sido muy emocionante ver cómo nos explicaba experiencias de su vida. (...) Nos ha parecido una bellísima persona, con mucha trayectoria, que vivió situaciones difíciles como la dictadura franquista o el hecho de crecer sin padres, y aun así está agradecido siempre de haber tenido un trabajo. Queremos dar las gracias a la Llar d'Ancians del Consell de Mallorca por ponernos en contacto y poder escuchar de forma apasionada la vida de (...)".

> "Se ha hablado mucho de la represión que se padeció en la dictadura, todo el mundo ha escuchado alguna referencia, pero para mí escuchar un testimonio hablando con tanta convicción... Era la realidad y si te paras a pensarlo, da miedo. Supone una restricción y una represión que viola, desde mi punto de vista, un derecho básico, que es el de expresarnos".

> "A partir de este testimonio les haría una pregunta a los alumnos: ¿vale la pena quejarse a los padres porque no nos compran el último modelo de zapatillas, cuando nuestros abuelos de lo único que se podían quejar era de tener hambre por las noches?".

> "Ha sido sorprendente para mi conocer esta faceta de mi abuela. Nunca habíamos hablado con ella de estos temas, de hecho, no sabía qué ideología tenía. Nunca me había contado su infancia ni nada del pasado".

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS


Aramburuzabala, P. (2013). Aprendizaje-servicio: una herramienta para educar desde y para la justicia social. *Revista internacional de Educación para la justicia social,* 2 (2), pp. 5-11. http://www.rinace.net/riejs/numeros/vol2-num2/editorial.pdf

Bosch, C.; Batlle., R.; Palos, J. y Puig, J.M. (2007). *Aprendizaje servicio. Educar para la ciudadanía*. Barcelona: Ediciones Octaedro.


10 Se ha realizado una selección de frases, si bien optamos por mantener el anonimato de los autores, todos ellos estudiantes de la asignatura Ciències Socials i la seva didàctica II - Història (grupo 3), del 3r curso del Grado en Educación Primaria de la UIB.

Casas, T. (2010). Los jóvenes y la recuperación de la memoria histórica. En: Martín García, X. Rubio Serrano, L. (coord.), *Prácticas de ciudadanía. Diez experiencias de aprendizaje servicio* (pp. 106-119). Barcelona: Ediciones Octaedro.

Martín García, X. (2016). *Proyectos con alma. Trabajo por proyectos con servicio a la comunidad*, Barcelona: Editorial Graó.

Martín, X.; Rubio, L.; Batlle, Ch. y Puig, J.M. (2010). ¿Qué es aprendizaje servicio?. En: Martín García, X. y Rubio Serrano, L. (coord.), *Prácticas de ciudadanía. Diez experiencias de aprendizaje servicio* (pp. 15-24). Barcelona: Ediciones Octaedro.

Martínez Domínguez, B.; Martínez Domínguez, I. (2015). El Aprendizaje Servicio y la formación inicial de profesionales de la educación. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado,* vol. 19, n.1, 244-260.

Martínez, A. (2018). El aprendizaje servicio como experiencia en el Grado de Educación Primaria. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio,* 5, 142-149.

Puig, J. (coord.) (2015). *11 ideas clave. ¿Cómo realizar un proyecto de aprendizaje servicio?,* Barcelona: Graó.

Puig, J.M.; Batlle, R.; Bosch, C. y Palos. J. (2006). *Aprenentatge Servei. Educar per a la ciutadania*. Barcelona: Octaedro/Fundació Jaume Bofill.

Puig, J.M. (2011). ¿Por qué el aprendizaje servicio crea humanidad?. *Aula de Innovación Educativa*, n. 203-204, pp. 10-15.

Ramis, A. (2016). *Aprenentatge Servei i gent gran*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill, https://apsvalors.wordpress.com/2016/08/31/aprenentatge-servei-i-gent-gran

RIDAS, *Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio* http://revistes.ub.edu/index.php/RIDAS

Rubio, L. (coord.) (2008). *Aprendizaje y Servicio Solidario*, Fundación Zerbikas, http://www.zerbikas.es/wp-content/uploads/2015/07/0.pdf

Saz, I.; Ramo, R.M. (2015). Aproximación a los impactos y beneficios del aprendizaje servicio en la Universidad de Zaragoza. *Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio - RIDAS,* 1, 9-27.

Tejada, J. (2013). La formación de las competencias profesionales a través del aprendizaje servicio. *Cultura y educación*, 25 (3), pp. 285-294.

Zayas Latorre, B.; Martínez-Usarralde, M.J. (2017). Actitudes del alumnado universitario ante la comunidad: conciencia de ciudadanía y ApS. *Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio - RIDAS,* 3, 55-65.

## WEBGRAFÍA

- Blog de Roser Batlle, http://roserbatlle.net
- Blog de Pilar Aramburuzabala, http://pilararamburuzabala.blogspot.com.es
- Centre promotor ApS, http://aprenentatgeservei.cat
- Grup de Recerca en Educació Moral, Universitat de Barcelona, https://apsvalors.wordpress.com
- Red Española de Aprendizaje-Servicio, https://aprendizajeservicio.net
- Blog sobre ApS de *El Diari de l'educació*, http://diarieducacio.cat/blogs/aprenentatgeservei
- Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario, http://www.clayss.org.ar/

# dos

Del libro de texto
a los nuevos entornos digitales:
materiales y recursos transmedia
para la enseñanza aprendizaje
de la historia

1

# VIDEOJOGOS COMO FERRAMENTAS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA E DISCUSSÕES DE GÊNEROS

## *GAMES AS TOOLS FOR THE HISTORY TEACHING AND DISCUSSIONS OF GENRES*

**Camila dos Reis Silva (Primeira autora)**

Aluna do Programa de Pós-graduação em História Ibérica da Universidade Federal de Alfenas

camila.ccib@gmail.com

**Claudio Umpierre Carlan (Professor-Orientador)**

Docente do Programa de Pós-graduação em História Ibérica da Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG). Alfenas, Brasil

claudiocarlan@yahoo.com.br

**Agradecimentos:** ao apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa de Minas Gerais (FAPEMIG) e da empresa Singularity Games.

**RESUMO:**

O presente trabalho é uma pesquisa historiográfica que tem por objetivo refletir como as mulheres eram representadas nas moedas romanas conhecidas como *spintriae*. Embasados na Arqueologia Pública, como objeto de aprendizagem elaboraremos um jogo de escape ambientado em um museu virtual. O objetivo é fazer o personagem escapar do museu. Para passar de cada etapa/sala do jogo/museu, o jogador/estudante deverá resolver atividades pedagógicas que remetam ao tema da pesquisa.

**Palavras-chave: Arqueologia, Numismática, Gênero, Jogos virtuais, RPG.**

**ABSTRACT:**

The present work is a historiographical research for the purpose of a reflection on how the women were represented in Roman coins known as *spintriae*. Embedded in Public Archeology, as an object of learning we will elaborate an escape game set in a virtual museum. The goal is to make the character escape from the museum.

To complete each stage / game room / museum, the player / student must solve pedagogical activities that refer to the research theme.
**Key words: Archeology, Numismatic, Genre, Games, RPG.**

## Introdução

O presente trabalho é fruto de uma pesquisa historiográfica que tem por objetivo refletir como as mulheres eram representadas em culturas materiais romanas. Utilizamos a Arqueologia de Gênero e Sexualidade como instrumentos analíticos das culturas materiais, e da Arqueologia Pública para desenvolver uma ferramenta pedagógica, para democratizar o conhecimento e apresentar, em partes, os resultados desta pesquisa.

Nossa preocupação é gerar oportunidades educacionais que privilegie o senso crítico, a reflexão, e não a mera reprodução da informação, ainda tão presentes nas aulas de História no ensino básico. Para isso recorremos à relação dialógica e colaboracionista, de Paulo Freire e Vygotsky, respectivamente, pois acreditamos no ensino colaborativo entre os alunos e professor, contribuindo com a difusão de ideias, dinamização da reflexão e desenvolvimento cognitivo. O professor será mediador e personagem participante- juntamente com os alunos- da construção do conhecimento.

Para este efeito, utilizaremos as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), direcionados aos alunos do ensino regular. A criação de um objeto de aprendizagem é uma das peculiaridades do programa de Pós-Graduação em História Ibérica. Entretanto, como associar questões de gênero e sexualidade ao ensino de História? É possível recorrer à cultura material para ensinar tanto História, quanto promover reflexões sobre gênero e sexualidade? Quais as contribuições das TICs para o ensino de História e reflexões de gênero?

Existem, no Brasil, diretrizes que apontam a necessidade de discussões sobre gênero e sexualidade em sala de aula, mas isso tem estado aquém da realidade educacional brasileira. Na contramão dessas normas, recentemente o Ministério da Educação retirou da Base Nacional Curricular Comum, que estabelece as linhas gerais para a definição dos currículos do ensino básico infantil e fundamental, dos ensinos públicos e privados, todas as menções à identidade de gênero e orientação sexual (Jornaldaunicamp, 2017). Porém, entendemos que omitir as suas existências dificultam o debate sobre os mesmos, privilegiando o *status quo*: sociedade galgada na heterossexualidade, nos indivíduos cisgêneros, brancos e cristãos.

Outro aspecto que marca um retrocesso na educação brasileira, concerne ao projeto que está em tramitação na Câmara dos deputados e que vem ganhando força no nosso país: a Escola sem Partido. Este projeto de lei pretende proibir que os professores, em sala de aula, possam expressar suas opiniões sobre as vicissitudes e diversidades

políticas (Programaescolasempartido, 2017). Da mesma forma que a BNCC omite a referência de gêneros e sexualidade no ensino , neste caso há a supressão de certos assuntos na escola, sodilificando a manutenção do *status quo*. O debate de assuntos referentes a diversidades de gênero e sexualidade, pautas políticas historicamente de esquerda, tendem a ser ignoradas e/ou perseguidas.

Desenvolvemos um jogo virtual (em parceria com a empresa Singularity Games), que visa contemplar essas problemáticas que transitam na esfera educacional atual, trabalhando com uma temática de importância histórica e sociocultural, além de proporcionar uma atualização de metodologias pedagógicas.

## O porquê dos jogos (de entretenimento)

Vivemos em uma sociedade globalizada: os espaços foram reduzidos ao movimento de um dedo, a dinamização das relações sociais a ação de um clique. Estamos/somos hiperconectados: o fluxo de informações e de pessoas tem se intensificado a cada dia mais. A utilização de tecnologias como ferramentas de ensino deve ser estimulada devido a sua praticidade e a sua indissociabilidade do indivíduo contemporâneo.

A tecnologia está presente desde a confecção de roupas à confecção de órgãos humanos; do desenvolvimento de eletrônicos de última geração, à elaboração de aplicativos que facilitam o dia-a-dia das pessoas, em quase todos os sentidos; ordene comidas, transportes e também pessoas. Funções múltiplas e variadas, de ordem prático social à relacional pessoal. Poderíamos discorrer sobre as acepções morais de alguns aspectos humanos que a tecnologia insiste em imiscuir-se, mas este não é o propósito de nosso trabalho. Entretanto, se a tecnologia debruça sobre a humanidade quase em sua amplitude, por que tentar mantê-la longe do ambiente escolar?

Um dos papeis da escola é contribuir para a formação de um cidadão crítico e prepará -lo para sua inserção na sociedade, no mercado de trabalho- indiscutivelmente capitalista e tecnológico. A capacitação, na atualidade, versa sobre a preparação das pessoas à contemporaneidade e suas incongruências: seu caráter competitivo impele à humanidade necessidades adaptativas, seja como meio de permanência ou sobrevivência, em uma sociedade cada vez mais dinâmica. A tecnologia é parte integrante desse sistema.

Se a tecnologia está no epicentro das relações contemporâneas, nas áreas de desenvolvimento humano (pessoal, profissional), no âmbito educacional ela também é necessária e fecunda. A geração Z e Alpha, estas que nasceram na década de 90 até 2010, e que nasceram a partir e 2010, respectivamente, tem uma relação diferente e intensa com a tecnologia (Jordão, 2016). Não conheceram um mundo onde a internet era inexistente.

Ou seja, vivemos em uma sociedade capitalista, tecnológica, com gerações que tem afinidade e domínio desta ferramenta. O mercado de trabalho, cobra dos indivíduos

um maior preparo para as demandas modernas: a tecnologia, e todo o seu aspecto de produção e inovação são levados em consideração. A escola tem ficado aquém da realidade dos estudantes, da contemporaneidade, onde há influência tecnológica nos âmbitos pessoal, social e profissional.

Há uma preocupação com a forma como o ensino educacional é exercido em nossas escolas. Há uma permanência de práticas conteudistas que não privilegia o senso crítico dos alunos, onde absorver o conteúdo é mais importante que o questionamento e entendimento do mesmo. E as tecnologias continuam a margem do sistema educacional, sendo timidamente inseridas no contexto escolar.

A educação bancária, como diria Paulo Freire em *A pedagogia do Oprimido*, é um modelo educacional atravessado por ideologias de mercado que sucateiam cada vez mais os espaços educacionais, arquétipo este que pode ser percebido especialmente no ensino de História. A disciplina é uma das que mais se limitam ao ensino bancário, onde a falta de criticidade metodológica colabora para um entendimento social, humano e de cidadania imprecisos. Por isso devemos, como profissionais de educação e historiadores, priorizar formas de ensino que subvertam essa metodologia ultrapassada e que incentivem a emancipação dos indivíduos.

A respeito de novas metodologias:

Se pensarmos o jogo digital como uma ferramenta que possibilita, também, o ensino em história, estaremos estabelecendo um trabalho ligado ao ponto de vista do aluno, às estratégias pedagógicas e ao conhecimento. Ao ponto de vista do aluno por ser algo que está próximo de seu cotidiano; às estratégias pedagógicas por perceber as possibilidades que as novas tecnologias nos permitem explorar; e ao conhecimento por permitir o contato com pesquisas recentes dentro da Academia (Menari, 2017:80).

Essa problemática fez com que as TIC's ganhassem espaço nas profissionalizações da área da educação, como acontece com o nosso programa de mestrado. Paralelamente a estes estudos, enquanto trabalhava na escola pública, ao ministrar uma aula sobre Grécia antiga para os 6º anos, percebi o quanto os alunos sabiam e se interessavam sobre o conteúdo estudado. Ao questioná-los sobre os seus conhecimentos prévios sobre Grécia Antiga, tive uma surpresa como resposta: os domínios sobre mitologia Grega foram adquiridos através do jogo God Of War[1]. A partir de então comecei a pensar como poderia utilizar o jogo citado como modelo para desenvolver o meu próprio objeto de aprendizagem.

1 A narrativa se concentra em torno de três grandes eventos da vida pessoal de Kratos, o protagonista da história. O primeiro é a trajetória do herói antes de se consolidar como o novo Deus da Guerra. O Segundo momento é a ascensão de Kratos ao posto de novo Deus da Guerra. E, por fim, o conflito entre o guerreiro e os deuses olímpicos (Morais, H. A, 2017: 38).

Estudos tem demonstrado que a tipologia de games de entretenimento[2] colaboram para uma melhor compreensão e fixação do conteúdo por parte dos estudantes, quando comparado com jogos onde a finalidade é pedagógica. Isto acontece pelo fato de que os jogos pedagógicos[3] não são divertidos, logo acabam não sendo tão atrativos para os estudantes. Uma outra explicação seria também pela diferença de investimentos entre jogos com finalidade pedagógicas e de entretenimento: possuem investimentos diferentes, que influenciam no acabamento e nas aparências dos jogos, por isso a predileção dos alunos pelos de entretenimento (Costa, 2008: 11). Optamos então por trabalhar com um jogo de entretenimento conhecido como RPG.

RPG (Role-Playing Game) é um jogo de representação de papéis, onde todos os participantes, exceto um – denominado Mestre – escolhem, formam e representam um personagem, dentro de um mundo imaginário (ou não), seguindo algumas regras. Esses jogadores não jogam uns "contra" os outros, e sim, uns "com" os outros. Nesse jogo, o importante não é vencer, e nem sequer competir, mas sim, a diversão, ou seja, o aspecto lúdico do jogo (Costa, 2008: 70).

O RPG trata-se de um jogo essencialmente colaborativo: em nosso objeto, enquanto o mestre virtual ditará as regras, um aluno manuseará os personagens, entretanto para resolver os desafios será necessário a ajuda do grupo para a sua resolução e prosseguimento no jogo. Além disso, o RPG Maker é uma interface que fornece artifícios audio-visuais, podendo proporcionar o desenvolvimento de um objeto de aprendizagem inclusivo.

Optamos pelo programa RPG Maker para desenvolvermos o nosso jogo, onde o objetivo é fazer os personagens escaparem do museu. Para passar de cada etapa/sala do jogo/museu, o jogador/estudante deverá resolver atividades que remetam ao tema da pesquisa. Embora estas sejam disponibilizadas ao decorrer do jogo, esta não será a sua finalidade. O seu principal objetivo é o entretenimento, é, através dos desafios propostos, colocar os personagens para fora do museu.

## A metodologia empregada

Em um primeiro momento, almejamos proporcionar aos alunos um ensino que priorize a aprendizagem conceitual para que dê aos mesmos a capacidade de elaborar abstrações e aguçar seu senso crítico. Para isso recorremos ao trabalho de Circe Bittencourt sobre o ensino de História através de conceitos, pois acreditamos que

> "[...] o conhecimento histórico escolar, comparado ao historiográfico, produz por intermédio da aquisição de conceitos, informações e - acrescenta o autor francês Henri

2 Nesta pesquisa, está se chamando de jogo de entretenimento, todo jogo que, em geral, é utilizado prioritariamente como meio de diversão e entretenimento (Costa, 2008: 9).

3 Jogos elaborados para fins pedagógicos (Costa, 2008: 9).

> Moniot - valores, especialmente os cívicos, que se relacionam à formação da cidadania. A especificidade dos conceitos históricos a ser apreendidos no processo de escolarização tem conotações próprias de informação intelectual e valorativa, e a precisão conceitual torna-se fundamental para evitar deformações ideológicas" (Bittencourt, 2004: 195).

A formação dos conceitos e o desenvolvimento cognitivo foi discutida por vários estudiosos, dentre eles, destacam-se Piaget e Vigotsky. Aquele acreditava que a formação dos conceitos era devido à evolução fisiológica dos indivíduos, que dependendo do seu amadurecimento, estaria apto para absorver informações, elaborar conceitos. Embora Piaget considere os conhecimentos externos, é fundamental para o desenvolvimento cognitivo do aluno os fatores internos e biológicos (Silva, 2014: 56).

Vigotsky, ao contrário de Piaget, acredita que os fatores externos incidem mais no desenvolvimento cognitivo do indivíduo que o fator interno. Para Vigotsky é importante a interação entre esses fatores: através do amadurecimento fisiológico do indivíduo, somado aos conceitos elaborados durante sua vida e suas relações sociais, tornam-se essenciais para o desenvolvimento cognitivo do mesmo (Silva, 2013: 56).

Acreditamos que o senso comum do indivíduo e/ou o conhecimento adquirido durante suas relações sociais são importantes para se trabalhar os conceitos históricos, quando trabalhados devidamente mediados pelo professor. Trabalhar os conceitos que o indivíduo traz consigo e transpô-los ao conhecimento histórico são fundamentais para a compreensão do conteúdo (Silva, 2013: 57).

É importante lembrarmos, tal qual afirmava Pierre Bourdieu (1997), que cada aluno traz consigo uma bagagem de conhecimentos que são introjetados pelo seu meio social, denominada pelo autor como capital cultural. Os indivíduos trazem de suas relações interpessoais tanto os seus conhecimentos, quanto seus preconceitos, e o espaço escolar é onde os conhecimentos são desenvolvidos, e também local onde seus preconceitos podem ser desestruturados (Silva, 2013). Por isso é interessante conversarmos com os alunos para saber o que eles pensam sobre conceitos de gêneros, poder, religião, antes da realização do jogo virtual.

Um dos nossos objetivos é fazer uma aula que fuja da metodologia tradicional conteudista, e que proporcione um melhor entendimento histórico pelos alunos, bem como refletir em ações coletivas frente a um problema. Acreditamos que a

> "[...] leitura, interpretação e criação de textos; expressão oral; resolução de situações -problemas; trabalho em grupo (cooperação), socialização etc. são práticas fundamentais para a educação de qualquer ser humano, e por isso são considerados objetos de conhecimento nas escolas em algum momento. Todavia, sabe-se que a escola enfrenta dificuldades em fazer com que seus alunos realizem e aprendam de fato essas atividades fundamentais. É aí que entra o RPG" (Costa, 2008: 72).

Por nosso jogo tratar-se de um RPG, logo colaborativo, dividiremos a sala em grupos para a realização do jogo, que terá a duração aproximada de 30 minutos. Durante a execução do jogo, há várias habilidades que serão trabalhadas, como leituras e interpretações tanto textuais quanto imagéticas, conhecimentos da noção e importância da contextualização para o entendimento de um determinado tema histórico, além do desenvolvimento das relações interpessoais e colaborativas.

Como método avaliativo priorizaremos qualitativamente a produção dos alunos, tanto em seu desempenho coletivo, quanto individual. Nos preocupamos com uma avaliação que faça o aluno expressar-se a respeito da temática abordada com a sua própria linguagem, pois como os mesmos analisarão também o seu próprio contexto social e familiar, talvez desta forma os mesmos se sintam mais à vontade para colocarem o seu ponto de vista.

Celso Ferrarezi Jr (2014) nos explica que os alunos se expressam através da linguagem oral e escrita, e estas são frutos de um processo que se constrói na cultura, por isso pensamos em uma avaliação que integre elementos tanto da cultura de privilégio quanto da cultura popular. A primeira podemos entender como os conhecimentos tanto da História Clássica quanto a utilização do sistema de linguagem dominante, àquela que se exige a escrita de um português pautado nas formalidades gramaticais. A segunda versa tanto sobre os conhecimentos prévios dos alunos, quanto a utilização da sua própria linguagem oral para a elaboração de suas respostas.

Por estas razões elencadas, a apreciação da produção dos alunos contemplarão as modalidades de avaliação diagnóstica, ao tentar compreender os conhecimentos prévios conceituais dos alunos; avaliação investigativa, na qual os deverão pesquisar e comparar como eram as produções monetárias na antiguidade e as relações de gênero naquela época, dentre outros aspectos; e, por fim, uma avaliação aberta, na qual os alunos poderão se expressar da maneira que quiserem, utilizando sua própria linguagem, pensando a sua própria realidade. As sugestões avaliativas estarão dispostas no final deste capítulo.

## A seleção dos conteúdos

O Conteúdo trabalhado no objeto de aprendizado permeará a pesquisa historiográfica, mas não a abrangendo sua totalidade, pelas características explícitas de práticas sexuais em suas cunhagens. Entendemos também que seria interessante expormos as técnicas empregadas nas produções dessas moedas, explicitarmos quais as autoridades por detrás de suas produções e suas intenções, para que eles tenham um contato mais aprofundado com o mundo numismático.

Posteriormente chegaremos às produções das *spintriae*, para enfim abordamos a temática de nossa pesquisa -gênero e sexualidade na antiguidade romana-, findando o trabalho na realização de trabalhos avaliativos formativos/qualitativos, incentivando o trabalho investigativo de teor coletivo e individual.

Foram selecionados cinco tipos de amoedações, nas quais todas serão dispostas e analisadas iconograficamente, brevemente contextualizadas, divididas em quatro salas do museu numismático. Posteriormente serão utilizadas como fontes, pelos alunos, para a resolução do desafio, para que estes possam passar de fase no jogo virtual. As moedas utilizadas nas 3 primeiras salas são de representações de imperadores, seres mitológicos e a última abordará o tema da pesquisa.

A decisão de inserir apenas partes da pesquisa no OA deve-se aos seguintes fatores: 1)Devido a extensão da pesquisa e seu tema delicado, tivemos que fazer um recorte, para que este se adequasse à brevidade do jogo e à faixa etária dos alunos; 2) para que os alunos tenham a compreensão das relações de gênero e sexualidade na antiguidade romana, principalmente apresentadas nas cunhagens das spintriae, é indispensável o conhecimento mítico-religioso do contexto; 3) Por essas razões, e pelas spintriae possuírem imagens de práticas sexuais explícitas, optamos por abordar às amoedações imagéticas mais ponderadas, e outras que abordem aspectos míticos -religiosos de maneira mais direta.

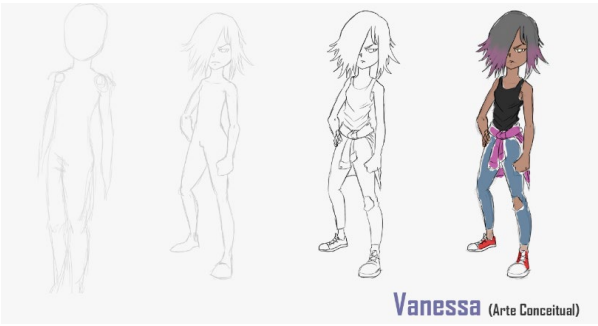
O ensino de História Antiga foi por um tempo distanciado das políticas de ensino, no estado de Minas Gerais, dando privilégio a História Regional/Nacional. Atualmente, os conteúdos devem ser abordados, mesmo que minimamente, tanto no ensino fundamental, quanto no ensino médio. Pela temática de nossa pesquisa ser delicada, optamos em direcionar nosso objeto de aprendizagem aos alunos do ensino médio, pela maturidade dos indivíduos, que nos permitirá abordar o tema com mais tranquilidade e profundidade.

## O jogo

A narrativa transcorre dentro da instituição museal numismata, onde duas irmãs são deixadas no escritório da mãe, enquanto ela faz uma palestra em no auditório local. Esta esquece suas anotações, e suas filhas, ao perceber o ocorrido, tentam entregá-las a ela, mas alguém ativou as medidas de segurança do museu, deixando-as fechadas no escritório. Para conseguir escapar das travas de segurança e cumprir o objetivo, as jovens deverão resolver *puzzles* para liberar a passagem do escritório, transcorrer às salas do museu numismático, até escaparem.

Antes de adentrarmos ao jogo propriamente dito, haverá uma introdução, um diálogo entre as personagens envolvidas, apresentando-as aos alunos, bem como o ambiente virtual, seu enredo e objetivo. O RPG Maker nos possibilita utilizar ferramentas audiovisuais, nas quais nos possibilitaram fazer um AO inclusivo, onde além da visualização das personagens e dos diálogos, haverá um recurso de áudio narrando os acontecimentos. O tempo estimativo do jogo é de trinta minutos. A contextualização e iconografia abaixo estarão disponíveis para o professor em um material a parte, para este auxiliar seus alunos na análise iconográfica e na execução dos desafios.

**Artes conceituais:**




**Mapa do jogo:**

## Sala 01:

(Oficina Pedagógica, 2007: 7).

**Contextualização:** Em diversos idiomas europeus da atualidade, a palavra moeda vem do termo latino moneta (quem avisa, previne, aconselha). Na antiguidade romana relacionavam estas qualidades à deusa Juno (divindade protetora do casamento), que era esposa e irmã de Júpiter. Os romanos acreditavam que a deidade Juno Moneta os avisara, em diversas ocasiões, sobre o acontecimento de catástofres da natureza, como terremotos, e de desastres militares (Oficina Pedagógica, 2007: 7).

A proteção divina associava-se à publicidade do lugar para garantir a segurança: Juno tornou-se a divindade protetora da cunhagem, o templo de Juno foi a primeira casa da moeda de roma, no século III a.C. Por estas razões a palavra moeda derivou-se do qualitativo moneta de Juno. Esta relação existe por causa do mito de que Juno teria dito aos romanos a fazerem somente a “guerra justa”, garantindo desta forma que dinheiro nunca lhes faltasse (Oficina Pedagógica, 2007: 8).

**Análise iconográfica:** No anverso aparece a imagem do busto da deusa Juno, com a inscrição Moneta ao lado.

No reverso temos a cunhagem dos instrumentos utilizados para a produção das moedas na antiguidade: o objeto a esquerda trata-se de uma pinça em que era utilizada para pegar o disco monetário- pedaço de metal aquecido; o objeto centralizado é o molde fixo responsável pela cunhagem do reverso; na parte superior da imagem é o molde móvel, responsável pela cunhagem da imagem do anverso; na extremidade direita o martelo utilizado para bater o molde móvel no metal aquecido, que será prensado na molde fixo. Desta maneira eram produzidas as moedas na antiguidade (Oficina Pedagógica, 2007: 13). Há a inscrição T. CARISIUS, que identifica o responsável pela cunhagem, e a moeda é emoldurada por uma coroa de louros, que remete a um símbolo natural de vitória.

**Desafio:** Nesta sala os alunos terão uma referência do templo de Juno, aprenderão sobre a fabricação de moedas na antiguidade romana, e posteriormente construirão a sua própria moeda.

Sala 02:

AR Denario de Júlio César. Moeda cunhada na primeira casa monetária de Romano ano 44 a.C. Referência: The Roman Imperial Coinag. Editado por Harold Mattingly, C.H.V. Sutherland, R.A.G. Carson. V. I e II. Londres: Spink and Sons Ltda, 1983.

**Contextualização:** Durante o período do apogeu do Império Romano, nas moedas, houve uma mudança na utilização do busto do Imperador pelas representações de práticas sexuais. Segundo os pesquisadores Carlan, Funari e Marquetti, indícios de que a relação entre governo/erotismo/praticas sexuais já esteve presente antes nas cunhagens monetárias, porém de maneira atenuada, com a presença divindades relacionadas à fertilidade, como Vênus, Baco, ou animais a eles consagrados. Entretanto o uso das representações de atos sexuais ou de deidades relacionados a estas práticas intensifica-se no Império (Marquetti, Carlan, Funari, 2015: 119).

No mundo Romano, a deusa Vênus tinha significado importante, era reverenciada em diversas ocasiões e ligada a diferentes qualidades.: como protetora do poder, das prostitutas, a ela tinha seus valores ligados às práticas sexuais. No ambiente cultural mais privilegiado a fertilidade, que também é relacionada a Vênus, traduz-se por riqueza. Nota-se uma mistura dos valoresfertilidade/riqueza/poder, tornando-os flexíveis no imaginário do povo, relacionando novamente a imagem da deusa e as práticas sexuais (Marquetti, Carlan, Funari, 2015: 120).

**Análise iconográfica:** Trata-se de uma moeda romana feita de prata, conhecida também como um denário, que circulou bastante durante o final da República e início do Império, produzida por Júlio César, em Roma - 44 a.C. No anverso há a imagem cunhada do busto do imperador com véu, representado como *Pontifex Maximus,* com a legenda de ditador eterno; no reverso temos a figura de Vênus, que traz em sua mão direita uma Vitória com asas. Conhecida como deusa do sexo, a presença de Vênus, que traz consigo uma Vitória alada na mão direita, já inclui uma ligação entre a prática sexual, a vitória/poder e o governo de César (Marquetti, Carlan, Funari, 2015: 120).

Augusto (Divus)/Touro. (15/13 a.C.) AR Denario (18mm, 3,77g). Marquetti, F. R.; Carlan, C. U.; Funari, P.P., 2015. Revista Est. Fil. e Hist. da Antiguidade, Campinas, nº 29, jan-dez.

**Contextualização:** Animais fortes como o touro, é relacionado à força, virilidade, agressividade. Pode ser entendido como uma variação do falo (órgão sexual masculino) ou dos deuses ligados às práticas sexuais e à fecundidade, fertilidade. O touro, assim como o leão e a águias são associados às manifestações dos deuses (as), aplicados a eles principalmente pelo seu poder gerador (Marquetti, Carlan, Funari, 2015: 11).

**Análise iconográfica:** No anverso da moeda aparece o busto do imperador Augusto, enquanto a inscrição entorno da imagem significa Divino Augusto, que reforça a potência, o poder de Augusto, igualando-o a um Deus. No reverso há a imagem de um touro em posição de ataque, estabelecendo a igualdade entre o imperador e os poderes da agressividade e da fertilidade do animal (Marquetti, Carlan, Funari, 2015: 122,123).

**Desafio**: O exercício dessa sala é ligar a moeda com a sua respectiva informação correta, como um jogo de memória + ligar colunas, para isso será necessário fazer uma análise iconográfica das moedas que será realizada com a mediação do professor.

## Sala 03:

Ar Stater (22mm, 8.96g) – Ilhas da Tracia, Thasos. Batida cerca de 500-463 a.C (Marquetti, F. R.; Carlan, C. U.; Funari, P.P., 2015). Revista Est. Fil. e Hist. da Antiguidade, Campinas, nº 29, jan-dez.

**Contextualização:** As cenas com elementos de nudez surgem nas moedas antes do Império Romano. Na moeda trácia, uma das primeiras encontradas, é representada uma cena de sexo forçado, que ocorre entre figuras mitológicas. Nesta moeda é representada imageticamente o rapto da jovem ninfa por um sátiro: estes eram tidos como bestas sexuais que perseguiam ninfas e pessoas para satisfazer seus desejos, mas era uma representação da religiosidade grega (Marquetti, Carlan, Funari, 2015: 124,125). Apesar do ato violento, entre essas figuras mitológicas simbolizavam uma celebração natural da fertilidade no campo, por isso a violência contra a imagem feminina é entendida como cruel, mas necessária- para que as forças da natureza renasçam (Marquetti, F. R., 2014).

**Análise iconográfica:** A imagem apresenta os personagens olhando-se de frente; a figura do sátiro indica a prática sexual contra a vontade da ninfa, que por meio da violência conquista-a. Essa ninfa era uma Nereida, filha de Nereu, deus marinho. As Nereidas eram representadas por ou com golfinhos para indicar sua origem marinha. O golfinho remete ao mar, às conquistadas territoriais além-mar, que foram tomadas à força, mas que resultaram em ganhos para a comunidade, como a riqueza e a fartura (Marquetti, Carlan, Funari, 2015: 12).

**Desafio:** Vamos explorar a questão mítica-simbólica da moeda, onde os alunos terão que montar uma imagem e procurar uma moeda que tenha os mesmos desenhos. Ao montar a imagem, eles terão que fazer sua análise e procurar uma moeda que tenha uma iconografia semelhante (no caso a moeda Trácia). Os alunos deverão utilizar a seta para mover o cursor e apertar enter para selecionar a peça. O espaço cinza é o local para onde as peças podem se mover. A imagem abaixo no jogo será modificada para uma que represente a iconografia da moeda trabalhada.

Sala 04:

LON-E98F21. C1st AD. Copper alloy. Museum of London. Fonte: http://collections.museumoflondon.org.uk/online/object/794653.html

**Contextualização:** Abaixo do casal aparece a letra *S*, entre as pernas do homem, remete ao senado. No período dessa cunhagem, o imperador Augusto aumentou o número de senadores para ter maioria em caso de votações, por isso, a igualdade de decisões e poderes. Os senadores lutaram contra reis etruscos que dominavam a cidade, e por isso, desde a monarquia o Senado é a principal tradição romana. Mantiveram esse poder na época republicana e durante o Império (Marquetti, Carlan, Funari, 2015: 129).

**Análise iconográfica:** No anverso desta moeda é retratado o sexo entre homem e mulher, onde há a troca de olhares entre o casal, denotando intimidade e reciprocidade- compartilham o momento do ato. Os tamanhos das personagens são iguais, podendo ser um indício de pessoas de poderes sociais equivalentes, pertencentes do mesmo âmbito social, podendo até mesmo ser um retrato de uma relação entre um casal.

O S, símbolo do senado, aparece na parte inferior da amoedação, entre as pernas do homem, porém, sem ser trespassado pelo cravo. Segundo Marquetti, Carlan e Funari, na época dessa cunhagem, Augusto aumentou o número de senadores para ter maioria, por isso, a igualdade de decisões de poderes- e ausência do cravo (2012: 39).

Reverso: No reverso dessa amoedação há o número romano IIII, emoldurado por uma coroa de louros, que remete a um símbolo natural de vitória.

**Desafio:** Em desenvolvimento.

**Sugestões de itens da Avaliação formativa/qualitativa.**

Nós acreditamos que uma avaliação de tendência qualitativa apresenta melhor os resultados do ensino/aprendizagem. Por isso, após o jogo, a avaliação será aberta, com debates em sala de aula sobre as atividades desenvolvidas. O professor poderá acompanha/avaliar a aprendizagem dos alunos no seu comprometimento com o jogo, os sucessos alcançados na realização dos desafios e a participação nos debates em sala de aula.

## Resultados obtenidos

Estudos tem demonstrado que a tipologia de games de entretenimento colaboram para uma melhor compreensão e fixação do conteúdo por parte dos estudantes, quando comparado com jogos onde a finalidade é apenas pedagógica. A diversão e a fuga de métodos tradicionais de ensino (conteudistas), tem se demonstrado essenciais para motivar e captar o interesse dos alunos, e seu consequente aprendizado. Ademais, o RPG Maker é uma interface que fornece artifícios audio-visuais, podendo proporcionar o desenvolvimento de um objeto de aprendizagem mais inclusivo.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS


Batista Freire, J. (2005). *O jogo***:** entre o riso e o choro. 2. ed. Campinas: Autores Associados.

Bittencourt, C. (2004). *As aprendizagens em História*. En: Ensino de história: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, p. 181-199.

Bourdieu, P. (1997). *Capital Cultural, Escuela y Espacio Social*. México: Siglo Veinteuno.

(1998). *A escola conservadora:* as desigualdades frente à escola e à cultura. En: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio Mendes (orgs.). Escritos de Educação. Petrópolis, RJ: Vozes.

Costa, L.D. (2008). *O que os jogos de entretenimento têm que os jogos com fins pedagógicos não têm:* princípios para projetos de jogos com fins pedagógicos. Dissertação – Departamento de Artes e Design. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

Programa escola sem partido. (2017). https://www.programaescolasempartido.org/ [Consultado 14/06/2018].

Ferrarezi Jr., C. (2014). *Pedagogia do silenciamento:* a escola brasileira e o ensino de língua materna. 1ª. ed. – São Paulo: Parábola Editorial.

Freire, P. (2008). *Pedagogia do Oprimido.* 47ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Jogo de Aprender. (2018). *O que é RPG*. Disponível em:<http://www.jogodeaprender.com.br/rpg_oq.html>. Acesso em 2 de maio.

Jordão, M.H. (2016). *A mudança de comportamento das gerações X,Y,Z e Alfa e suas implicações.* Universidade de São Paulo, São Carlos.

Jornal da Unicamp. (2017). Base Curricular é conservadora, privatizante e ameaça autonomia, avaliam especialistas*. Processo de construção da BNCC é marcado por divergências.* Universidade de Campinas, Campinas. https://www.unicamp.br/unicamp/ju/noticias/2017/12/04/base-curricular-e-conservadora-privatizante-e-ameaca-autonomia-avaliam [Consultado 15/01/2018].

Marquetti, F.R.; Carlan, C.U. y Funari, P.P. (2015). *Muito além do prazer. As moedas romanas e as posições sexuais:* relações de poder. Campinas, nº 29, jan-dez.

Marquetti, F.R. y Funari, P.P.A. (2012). Ritos e representações no Paleolítico*:* uma leitura semiótica. *Revista de História Regional, 16,* 154-180.

Marquetti, F.R. (2014). Da sedução e outros perigos*. O mito da Deusa Mãe***.** São Paulo: Ed. Unesp.

Menari, A. (2017). *Em busca do homem de prata:* o rei Argantônio e o caso tartessos.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Alfenas-MG, Programa de Pós-Graduação em História Ibérica, Alfenas.

Morais, H.A. (2017). *A didática da história nos videogames:* “God of war” e suas dimensões frente à cultura histórica. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de História (FH), Programa de Pós-Graduação em História, Goiânia, 2017.

Museum of London. (2012). Roman brothel token discovered on Thames foreshore.

Press release, Jan. 5. url: http://collections.museumoflondon.org.uk/online/object/794653.html [Consultado 20/03/2018].

*Oficina pedagógica:* as diversas faces da moeda. (2007). volume I/ Regina Maria da Cunha Bustamante, Org. VI. PR-1/UFRJ.

Silva, C. dos R. (2013). *Reflexão sobre museus interioranos e sua importância para abordagens educacionais:* o caso do museu Carlota Pereira da Silva. Universidade Federal de Alfenas/MG.

Vygotsky, L.S. (1998). *A formação social da mente*. 6. ed. São Paulo: Livraria Martins Fontes.

2

# EL OBJETO DE APRENDIZAJE Y LA ENSEÑANZA DE HISTORIA: LA REPRESENTACIÓN DEL HÉROE TEMPLARIO EN UN JUEGO VIRTUAL

## *THE LEARNING OBJECT FOR THE TEACHING OF HISTORY: THE USE OF THE VIRTUAL GAME REPRESENTING THE TEMPLAR HERO*

**Thiago R. V. Garcia**

Mestrando em História Ibérica da UNIFAL - MG, Alfenas, Brasil

thiagorvgarcia@yahoo.com.br

**Bruno Tadeu Salles**

Departamento de História. Laboratório de Estudos Medievais.
Universidade Federal de Ouro Preto. Mariana, Brasil.
Professor de História Medieval da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), Brasil.
Tem experiência na área de História das Ordens Militares e Religiosas. Desenvolve pesquisas sobre as comendadorias Templárias da Provença e sua inserção/participação nas diversas expressões dos equilíbrios senhoriais nos séculos XII e XIII. Pesquisador do Núcleo UFOP do Laboratório de Estudos Medievais (LEME)

salles_bruno003@yahoo.fr

**Agradecimentos:** ao apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa de Minas Gerais (FAPEMIG)

**RESUMEN:**
En Brasil, se hace evidente la necesidad de investimentos en las nuevas herramientas pedagógicas proporcionadas pelas Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC). Estudios demuestran que hay una enorme diferencia entre la cultura social de los medios de comunicación y la educación escolar, lo que lleva a existir una escuela “paralela” que no forma individuos críticos. Buscando preparar profesores para enfrentar este desafío y permitir la difusión de nuevos usos de las TIC en la enseñanza de Historia, el Programa de Maestría en Historia Ibérica de la Universidad Federal de Alfenas, UNIFAL-MG, propone que su estudiante

desarrolle un Objeto de Aprendizaje competente en una herramienta de enseñanza integrada a las TIC. Oportunamente, el conjunto de estas producciones formarán parte de un gran repositorio, que será disponible para profesores de cualquier lugar de país. En nuestro caso, de acuerdo con lo que presentamos en el *I Congreso Internacional - La Historia en el Ámbito Educativo*, la propuesta de OA en ejecución es elaborar un Juego Virtual que traducirá aspectos del trabajo de investigación que tiene como tema Los Caballeros Templarios en Portugal, en el siglo XII. El objetivo de esta investigación es comprender el lugar de los templarios en el ordenamiento portugués, mostrando aspectos de la mentalidad medieval para la discusión en clase. El juego simulará, en cuatro etapas (dos ya están listas), pasajes de la vida de un templario, aprovechando para eso la imagen del héroe templario de Portugal Gualdim Pais, comendador de la Orden entre 1157 y 1195. Además de eso, entre otras ventajas, el OA es un instrumento disponible en casi todas plataformas y accesible por la web, lo que permite que el alumno se dedique al universo creado e interactúe con su historia. Se cree que esta herramienta, por medio de la aceptación de tales tecnologías como recursos pedagógicos, como propone Antoni Zabala (1998), puede ayudar el alumno a construir el conocimiento de Historia, llegando más allá de la enseñanza tradicional y oral.
**Palabras clave: Enseñanza de Historia; Tecnologías de Información y Comunicación; Objeto de Aprendizaje; Modelo Educacional; Caballeros Templarios.**

**ABSTRACT:**
In Brazil, the need for investments in new pedagogical tools aligned with information and communication technologies (ICTs) is evident. Studies show that there is a large gap between social media culture and school education, and there is even a parallel school that, of course, does not form critical individuals. In order to prepare teachers to face this challenge and to spread new ICTs for the teaching of history, the MSc in Iberian History of the Federal University of Alfenas, UNIFAL-MG, Brazil, foresees in its program that the student develops a Learning Object, consisting of a tool of ICT-integrated teaching. Over time, all these productions will form a large repository, available to teachers from any State of Brazil. In our case, as presented at the I International Congress La Historia em El Ambito Educativo, the proposal in execution is the elaboration of a Virtual Game that will translate aspects of the research work that has as theme Templar Knights in Portugal in the 12th century. The aim of this research is to understand the place of the Templars in the Portuguese order, bringing to the fore aspects of the medieval mentality to be discussed in the classroom. The game will simulate, in an imaginary way, 4 stages (2 are finished), passages of the life of a Templar, taking advantage of the image of the Templar hero of Portugal, Gualdim Pais, Commander of the Order between 1.157 and 1.195. The game, among other advantages, is a tool available in almost all platforms and accessible through the web and allows the student to immerse himself in the universe created and interact with the story. We believe that this tool can help the student to build the knowledge of History, going beyond traditional written and oral teaching, but not only the tool, it is necessary to adopt an

educational model that focuses on the permanent improvement of teaching and that learn how to use these pedagogical resources, is what we propose based on the guidelines of Antoni Zabala.
**Key words: History teaching; Information and Communication Technologies; Learning Object; Educational Model; Templar Knights.**

## 1. Introducción

El presente artículo tiene por objetivo presentar y discutir el Objeto de Aprendizaje elaborado por medio de la investigación hecha en el Programa de Maestría en Historia Ibérica de la Universidad Federal de Alfenas, UNIFAL-MG, de manera a analizarlo como una herramienta pedagógica para la enseñanza de Historia de la Edad Media, insertándolo en un modelo educacional en el que el profesor sepa cómo utilizar tal instrumento.

De acuerdo con lo que presentamos en el *I Congreso Internacional - La Historia en el Ámbito Educativo*, la propuesta en ejecución es la elaboración de un Juego Virtual que traducirá aspectos del trabajo de disertación de maestría, que tiene el objetivo de comprender el lugar de los templarios en el ordenamiento portugués, trayendo aspectos de la mentalidad medieval para discusión en clase.

El juego fue elegido por ser un elemento lúdico que facilita la asimilación del contenido, además de ser fácilmente accesible por computadoras, *smartphones, tabletas*, etc. Por su intermedio, el alumno podrá dedicarse al universo creado e interactuar con su historia, pues este proporciona estimulo decisivo (ya que cabe a él la iniciativa y la decisión), además de propiciar la emoción y el gusto por la actividad.

Los Caballeros Templarios son un ejemplo de la mentalidad de la Edad Media, con su singular modo de vivir, y, por lo tanto, son la simbiosis de dos principales funciones de la cultura medieval: guerrear y orar. Aprovechando la historia del héroe templario de Portugal Gualdim Pais, comendador de la Orden entre 1157 y 1195, el juego simulará, en cuatro etapas (dos de ellas ya están listas), pasajes de la vida de un templario y elementos socioculturales presentes en el pueblo de Tomar, que fue creado por los propios templarios en el siglo XII.

Oportunamente, el conjunto de los recursos elaborados por los estudiantes de este Programa de Maestría formarán parte de un gran repositorio que estará disponible para profesores de cualquier lugar de país.

Eso dicho, es importante decir que, en Brasil, se hace evidente la necesidad de investimentos en las nuevas herramientas pedagógicas proporcionadas pelas Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), y eso es lo que presupone tal Programa, de modo que busca formar profesores y producir recursos pedagógicos para el mejoramiento de la educación histórica.

Estudios demuestran que hay una enorme diferencia entre la cultura social de los medios de comunicación y a educación escolar, lo que lleva a existir una escuela "paralela" que no forma individuos críticos.

Sin embargo, antes de todo, es necesario que los profesionales de la educación adopten un modelo que dé prioridad a una educación de calidad y que empiece por el análisis de cómo el proceso de enseñanza y aprendizaje puede llegar a ser un instrumento para lograr atingir tal objetivo.

Entonces, si el objetivo de la educación es promover la construcción de conocimiento por el alumno, ¿cómo podemos hacerlo, considerando la complejidad de la práctica educativa?

Basándonos en el consagrado teórico español Antoni Zabala (1998), proponemos que el profesor haga, primeramente, un análisis minucioso de su oficio, buscando una base teórica que le haga reflexionar sobre las siguientes cuestiones: qué, para qué y cómo enseñar.

Este debe ser el punto de partida de vuelo de un profesor, y sin estos elementos podrá despegar sin dirección, desorganizadamente, sin método satisfactorio, y, consecuentemente, sin alcanzar buenos resultados aunque utilice excelentes recursos pedagógicos.

Iremos discutir tales fuentes teóricas, enseñadas por Zabala, y cómo es posible mejorar la educación empleando tales instrumentos. En la cuestión sobre cómo enseñar se encuentra el uso de objetos de aprendizaje, una herramienta que, tal como veremos, está en sintonía con las necesidades modernas y que, si utilizada según los presupuestos de Zabala, puede potencializar su acción, siendo un camino apto a mejorar el aprendizaje.

## 2. Procesos de enseñanza basados en la teoría de Zabala

Para Zabala (1998: 15) el conocimiento y la experiencia son importantes para el proceso de enseñanza, pero no son suficientes. Además de estos dos elementos, el docente debe reunir una base teórica que presente elementos socio-antropológicos, epistemológicos y psicológicos. Así, conocimiento y experiencia agrupados a este referencial forman criterios de fundamentación y evaluación de los trabajos, creando un soporte al ejercicio del profesor y a la base en la cual construirá su práctica educativa.

La educación profesional es una práctica particular en lo que se refiere a las bases para su ejercicio. En razón de la complejidad de las variables que intervienen en los procesos educacionales, puede ser difícil adoptar un modelo teórico de actuación (Zabala, 1998:15).

Sin embargo, exactamente por eso, la responsabilidad del profesor es aún más grande. Zabala (ídem) alerta para el hecho de que la complejidad de la enseñanza refuere za la necesidad de que la práctica de la docencia sea realizada con base referencial. Para el educador, la síntesis para una educación de calidad es el pensamiento práctico unido a la capacidad reflexiva (ibídem).

Esa actuación también exige el reconocimiento de que enseñar es algo muy complejo, es una actividad repleta de factores que influencian el ejercicio pedagógico (tales como los factores de la estructura: los parámetros institucionales y las tradiciones metodológicas; las ideas; los valores y hábitos pedagógicos; entre otros).

Según Zabala (1998: 16), la perspectiva positivista de enseñanza ha dividido la realidad del proceso de aprendizaje en el intuito de actuar en cada variable individualmente, pero, para el educador, la práctica educativa ideal debe considerar el proceso como algo unitario, o sea, como un mismo conjunto compuesto de espacio, organización y ciertas relaciones interactivas. Así, el análisis final tiene que considerar todos estos elementos.

A partir de este conjunto de factores que guían al proceso educativo, el docente debe elaborar su trabajo atentándose para tres etapas: planeamiento, aplicación y evaluación. La reflexión, entonces, parte de una visión procesual que utiliza la "secuencia de actividades" (Zabala, ídem, 18) como unidad de análisis y posibilita la inclusión de etapas a partir del examen de cada variable. La manera de organización y articulación de la secuencia será determinante en la práctica pedagógica.

O sea, en resumen, el sentido socio-antropológico parte de un trabajo de esquematización de las variables teniendo el objetivo de alcanzar un sentido social. ¿Pero qué es el sentido socio-antropológico?

Hemos descrito los motivos por los cuales es imperativo el uso de una contribución teórica para un análisis y una reflexión de la práctica educativa, considerando las variables del proceso de enseñanza. Esa contribución se constituye en las fuentes socio-antropológica, epistemológicas y psicológicas que según Zabala (ibídem) son elementos indispensables para una mejor educación. Sin embargo, ¿qué son estas fuentes?

Las preguntas iniciales que debemos hacer son "porque enseñar", "qué se pretende con el proceso de enseñanza y aprendizaje" y, tal vez semejante a la anterior pero igualmente importante, "qué enseñar". Para contestar a estas cuestiones es necesario entender y tener la respuesta de la pregunta anterior.

Para Antoni Zabala (ibídem), la educación debe tener por objetivo la formación de individuos críticos, lo que se presenta como el punto más urgente considerando la cultura de la virtualidad en que vive la sociedad.

Al hablar del tema en el texto *Mídia-Educação: Conceitos, Histórias e Perspectivas*, Bévort e Belloni (2009: 1084) resaltan la importancia de la escuela enseñar al alumno el aprender (siendo esa una de sus funciones sociales). Ella debe posibilitar que los estudiantes aprendan cómo utilizar y cómo aprender por medio de las TIC, superando los niveles básicos de operación tecnológica con los cuales estamos acostumbrados.

Por mantenerse presente en la cultura social ya hace mucho tiempo, la escuela debería haber integrado las TIC en sus planes de trabajo, evitando que exista una escuela paralela que actúe cómo una "agência de socialização" (Belloni y Bévort, 2009: 1084), que forme individuos acríticos e incapaces de utilizar las medias creativamente y en beneficio de su formación.

Un diagnóstico de la práctica muestra una realidad que se aleja de lo que se espera de la escuela, ya que la educación vigente ha formado alumnos para el vestibular sin que estos aprendan a posicionarse frente al contexto global y sin desarrollaren la conciencia crítica. Por cuenta de eso, Zabala (1998: 28) cuestiona si hasta hoy la enseñanza no priorizaría demasiado solamente las capacidades cognitivas.

"A escola não deveria promover a formação integral dos meninos e meninas?" pregunta el autor (ídem). Enfocando las capacidades cognitivas, el proceso de enseñanza es también en vano porque el tiempo todo se está enseñando otras cosas, buenas o malas. Esta es la fuente epistemológica, ya que, con planeamiento o no, lo que se enseña siempre va más allá del currículo. Eso hace con que crezca la importancia del educador y exige que este tenga conciencia de su papel, no únicamente en clase, pero en la sociedad. ¿Qué estoy enseñando? Esta es la reflexión: saber qué se enseña, por medio de contenidos curriculares o no. Pero ¿cuáles contenidos deberían ser enseñados?

El profesor debe de tener un conocimiento estricto de su tarea y aceptar su papel de educador, su función social, evaluando permanentemente sus intervenciones. Los contenidos hacen parte de esta reflexión, que debe ser hecha por el profesor: ¿qué enseñamos? Para Zabala (ibídem: 30), se deben enseñar todos los contenidos que posibiliten el desarrollo de la capacidad motora, afectiva, de relación interpersonal y de inserción social.

El currículo oculto, aquellos aprendizajes que están afuera del plan de enseñanza, deben ser también evaluados, pasando a ser objeto de análisis del docente, pues se pretende una formación integral y, para eso, es necesario verificar el contenido en el sentido más amplio. O sea, todo aquello que se enseña a todo el tiempo como, por ejemplo, valores, actitudes y comportamientos, tienen que ser considerados por el profesor.

De su parte, para saber qué enseñar, el teórico propone la división de los contenidos escolares en algunos tipos, concibiendo tres grupos: los contenidos conceptuales, los procedimentales y los actitudinales. Los contenidos actitudinales están poco o casi nada presentes en el plano educacional. Está claro que la consideración de estos con-

tenidos puede cambiar según el nivel de escolaridad en que serán utilizados, a pesar de que los tipos actitudinales deberían siempre estar insertados en el plan de enseñanza, contrariamente a una cultura en que predominan los contenidos conceptuales.

Los contenidos divididos por estos tres grupos tienen la ventaja de ser adecuados a la vida de los alumnos y de cualquier individuo. Son una manera inteligente de construir la educación, una vez que el contenido es fácilmente identificado por los alumnos y por los profesores. Al fin y al cabo, la vida no se traduce solamente en la obligación de aprender disciplinas, cómo matemática, portugués y otras, siendo esta una construcción incompleta de las necesidades de la sociedad.

Empecemos ahora a verificar el cómo enseñar (fuente psicológica). Entre los diversos aspectos que envuelven tal tema, es imperioso que se hable sobre la concepción constructivista del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Mientras tanto, el educador español destaca, además de eso, que existe una base formadora, principios que ayudan al profesor a contestar a la pregunta de cómo se puede aprender.

Esa premisa se asienta en el *Princípio de la Atención a la Diversidad*. De acuerdo con Zabala (1998: 34), este principio puede ser entendido como:

> "as aprendizagens dependem das características singulares de cada um dos aprendizes; correspondem em grande parte as experiências que cada um viveu desde o nascimento; a forma como se aprende o ritmo de aprendizagem variam segundo as capacidades motivações e interesses de cada um dos meninos e meninas; enfim, a maneira e a forma como se produzem as aprendizagens são resultados de processos que sempre são singulares e pessoais".

Aún es un enorme desafío conseguir la aplicación de este principio en general; lo que existe, principalmente en la enseñanza de contenidos cognitivos, es el uso de propuestas uniformizadas, aplicadas para diferentes alumnos de forma igual. Sin embargo, no es porque no ocurre con frecuencia que estos casos no deben ser analizados y aplicados; corresponde al profesor la actitud buscar modos para atender a la diversidad de la mejor manera posible.

En relación a la concepción de la enseñanza, esta no incide solo en como el profesor usa y organiza los recursos didácticos, pero también en el propio objetivo educacional (fuente socio-antropológica). Cualquier sistema de enseñanza tiene por detrás una concepción, consciente o no, por eso lo mejor es que el educador planee la práctica educativa de modo a pensar sobre ella, teniendo como base una visión esclarecida para que sepa cómo y dónde se quiere llegar.

Con la teoría constructivista, se busca un proceso de aprendizaje implicado en la construcción del conocimiento. Ella propone una ayuda, un estímulo al proceso, que

exige la participación del alumno. En otras palabras, estos son procesos bastante autónomos de construcción del conocimiento.

La concepción constructivista es mucho más congruente con la complejidad del proceso de enseñanza y aprendizaje por considerar el receptor. Exige un análisis del alumno, su cognición, su relación con el contenido y su relación con los demás compañeros de clase. La enseñanza no se limita a posibilitar y ofrecer contenido, al contrario, objetiva que el receptor integre o renueve sus propios conocimientos. Cuando la metodología es esta, en la cual el alumno cambia su esquema de conocimiento, se tiene un aprendizaje significativo (ídem: 37).

En este proceso, la forma de enseñanza del profesor tiene papel decisivo. Es él quien permite la construcción del conocimiento a través de la ayuda, de la observación, de cómo presenta los contenidos, de la evaluación permanente y de otros elementos. A este papel se le conoce como *Zona de Desarrollo Próximo* (ZDP); o sea, la intervención adaptada del profesor crea estas zonas de entendimiento que permiten que el alumno llegue a la *Zona de Desarrollo Real* (ZDP) (ibídem).

En la concepción constructivista, la enseñanza debe ser entendida *"como uma ajuda ao processo de aprendizagem*" (Onrubia, 2009:123) que ocurre por medio de la ZDP, citada arriba, y del ajuste de ayuda. Las ZDP son las distancias entre el nivel de resolución de una tarea que alguien puede alcanzar actuando independientemente y el nivel que puede alcanzar con la ayuda de un compañero competente o experto en esta tarea (ídem).

A través de la ayuda ajustada, el alumno es inserido en el proceso de construcción del conocimiento y la intervención debe estar conectada a su capacidad y a su grado de experiencia (ayuste). Esta ayuda puede darse por medio del profesor o de los otros alumnos, teniendo el intuito, incluso, de promover una relación basada en la confianza y en la aceptación mutua entre diferentes personas.

La gran ventaja de todo el proceso de enseñanza y aprendizaje propuesto por la concepción constructivista es la de que, así como el método y la aplicación son ricos en experiencias, el resultando también lo es. No se limitando la enseñanza a los aspectos cognitivos, se pueden obtener cambios en las varias capacidades del individuo, en sus competencias y en su bien estar, cumpliendo con el objetivo general de la educación.

## 3. El objeto de aprendizaje y las fuentes de análisis para una enseñanza de calidad

La enseñanza es un proceso complejo por ser un procedimiento cargado de variables, como las de carácter estructural (condiciones escolares, forma de organización del contenido, la grade curricular, etc.), y también las variables de aplicación (valores, traa diciones pedagógicas y etc.). Eso quiere decir que el proceso requiere muchos instru-

mentos para una mejor práctica educacional. Por eso tratamos de “armas” de análisis para el docente, las fuentes socio-antropológica, la epistemológica y la psicológica, que deben orientar la educación.

Hemos visto que la fuente socio-antropológica (de la función social) de la educación es “formar cidadãos e cidadãs” (Zabala, 1998: 28). En el mismo sentido, Paulo Freire, el gran exponente de la filosofía de la educación en el Brasil, defiende una educación centrada en la formación de la conciencia y de la responsabilidad social y política (Freire, 2015: 1465). Para Freire, debe haber un “um modelo ativo, dialogal, crítico e critizador e a modificação do conteúdo programático da educação” (Freire, 2016:1766).

Para alcanzar este objetivo, el profesor debe tener un conocimiento riguroso de estas fuentes, de modo a hacer un análisis constante de la práctica y a saber intervenir pedagógicamente (fuente psicológica), usando las técnicas constructivistas y utilizando las herramientas de aprendizaje, de manera a posibilitar que el alumno construya conocimientos.

Belloni e Bévort (2009: 1084), al trataren sobre la educación para las medias (uso de las TIC en las escuelas), resaltaron la importancia de estas dos dimensiones: el objeto de estudio y la herramienta pedagógica, o sea, las medias como objeto de estudio (enseñar a aprender) y también como posibilitadoras del conocimiento. Según las autoras, de este modo, la escuela podrá cumplir con su misión de formar las nuevas generaciones para apropiación crítica y creativa de las medias, lo que significa enseñar a aprender y a ser un ciudadano capaz de utilizar las TIC para su desarrollo personal.

El Objeto de Aprendizaje tiene la función de posibilitar el conocimiento por medio de la tecnología. Es un recurso pedagógico integrado a las TIC (Tecnologías de la Información y Comunicación) que visa ofrecer al profesor de Historia una herramienta de enseñanza adecuada a los nuevos tiempos. En el caso de la investigación sobre el tema de los Caballeros Templarios, presentada y desarrollada en el Programa de Maestría en Historia Ibérica de la Universidad Federal de Alfenas, UNIFAL-MG, el propósito es comprender la actuación de estos caballeros en Portugal, en el siglo XII, y como se dio la expansión de la Orden Templaria en la Península Ibérica.

Los Caballeros del Temple vivieron en Portugal en el periodo medieval, en el cual fundaron redes de relacionamiento llamadas de comendadorías, que eran la base de la organización de la Orden. Junto a la aristocracia regional, los Templarios desempeñaron poderes políticos y religiosos, viviendo como caballeros con hábitos semejantes al de los monjes, aspectos que serán discutidos en la disertación.

La herramienta de enseñanza consiste en un juego virtual que traducirá aspectos de la vida templaria en sus comendadorías, los poderes políticos, sociales y religiosos, como el de recoger el décimo, de mantener el orden, guerrear y negociar con la aristocracia, poderes estos que encaminaron la fundación al poblado de Tomar, al norte de Portugal.

El juego funciona de modo que el jugador asume el papel del templario portugués Gualdim Pais (1118-1195), Gran-Maestre de la Orden de Tomar, interactuando con la narrativa y conduciendo las acciones. Nuestro objetivo es el de que, por medio de esta herramienta, el alumno pueda construir el conocimiento en el área de Historia, llegando más allá de la enseñanza tradicional escrita y oral.

El objeto de aprendizaje satisface una necesidad educacional de los tiempos modernos. Vivimos en una sociedad interactiva que se caracteriza por la comunicación integrada, en la cual en un mismo sistema mediático encontramos la modalidad escrita, oral y audiovisual. La herramienta pedagógica con el uso de la tecnología es una forma de integrar las medias en la escuela, ya que las primeras están, hace mucho tiempo, inseridas en la vida individual y social de los jóvenes y adolescentes, pudiendo servir de puente entre el conocimiento de Historia y los alumnos.

El juego permite que el alumno se dedique al universo creado e interactúe con la historia, pues posee interactividad y proporciona al usuario el estímulo decisivo, una vez que compete a él la iniciativa, y propicia la afectividad, o sea, la emoción y el gusto por la actividad.

A través del juego será posible comprender contenidos del tipo conceptuales por medio de los hechos de la Edad Media, no solamente desde el punto de vista de la Historia Política, pero también de la investigación que revela que ellos eran Caballeros Templarios, lo que hacían y cuáles eran sus valores. También daremos a entender qué era la religión, qué representa la caballería, qué es la aristocracia, cuáles eran los modos de vida de aquella época, como ocurría la educación ascética, el compromiso y la obediencia a los principios comunes y a la organización jerárquica.

La simbiosis de las dos funciones de los caballeros, orar y guerrear, representa mucho la mentalidad medieval, y por medio del Objeto de Aprendizaje eso podrá ser explorado. El juego también permite enseñar comportamientos típicos de los templarios, como la solidaridad, la disciplina y el liderazgo.

En resumen, la herramienta es dirigida a estudiantes de la Enseñanza Media brasileña y es fácilmente accesible por celulares, tabletas o computadoras, luego, el respeto y atención a la diversidad está presente, principalmente si el docente buscar observar la capacidad y la motivación del alumno cuanto al uso del objeto. En la práctica educativa, el profesor debe, primeramente, demonstrar el juego, explicando a los alumnos qué se propone con la actividad, pues así las habilidades de los jugadores serán mejor desarrolladas.

El profesor puede utilizar el juego como una tarea individual o colectiva y, después, en el papel de mediador (ayuda ajustada), analizar con los alumnos las situaciones jugadas, las decisiones tomadas y sus consecuencias, en una práctica constructiva. En la evaluación, debe considerar si el alumno se ha aproximado de los conceptos y de los modos de la vida medieval, aplicando la *Zona de Desarrollo Próximo* (ZDP) y, si es necesario, debe cambiar la intervención, explorando nuevamente el juego.

Ventajas siempre existirán en el uso de un juego como recurso de aprendizaje, si este es trabajado según mencionado. Se podrá permitir que alumno analice y construya su propio conocimiento, además de desarrollar contenidos y tipologías actitudinales al compartir el estudiado y el aprendido. De este modo, estaremos formándolo integralmente al posibilitar el desarrollo de sus competencias y de su bien estar (Zabala, 1998: 28).

## 4. Consideraciones finales

Una educación cuyo objetivo es la formación integral de los alumnos, que busque el desarrollo de sus capacidades en general (no solamente las cognitivas) (ídem: 30), debe investir en enseñar tipos de contenidos actitudinales, de modo a formar un equilibrio curricular entre tipos conceptuales, procedimentales y, por supuesto, actitudinales.

La enseñanza de función propedéutica, que prioriza el vestibular y cuyo contenido curricular está ultrapasado, es, como mínimo, incapaz de dar respuesta a los deseos de una sociedad compleja de medias omnipresentes, una sociedad que necesita de una educación capaz de enseñar a aprender y, principalmente, a comprender informaciones.

Para formarse individuos críticos en condiciones de sujetos, y no de personas sumisas en la sociedad, Paulo Freire (2015: 1766) propone, entre otras cosas, la modificación del contenido pragmático de la educación.

La visión de Freire está en consonancia con la de Antoni Zabala, para quien, adoptando nuevos parámetros para la práctica educacional, es posible pensar una enseñanza y aprendizaje mejores, con el enfoque en el desarrollo de competencias de los alumnos y su formación integral (1998: 28).

¿Cuáles son estos parámetros? Como discurrimos en este artículo, el profesor debe investirse de una base formadora y utilizar ese aporte teórico para analizar, permanentemente, su planeamiento, aplicación y evaluación (los puntos “qué”, “para qué” y “cómo enseñar”).

En relación al cómo enseñar, se debe respetar el *Principio de la Atención a la Diversidad* y utilizar las técnicas de la concepción constructivista que creemos ser la apropiada para el alcance de los objetos de la educación por considerar al alumno un sujeto capaz de crear y renovar conocimientos.

El constructivismo, por su flexibilidad y fluidez, es mucho más capaz de enfrentar la complejidad del proceso de enseñanza y aprendizaje por entender el receptor y su individualidad. La enseñanza debe ser entendida “como uma ajuda ao processo de aprendizagem” (Onrubia, 2009:123) que ocurre por medio de la técnica de la ZDP y de la ayuda ajustada.

El objeto de aprendizaje está al alcance de promover el aprendizaje, llevando el alumno a construir el conocimiento a través de la ayuda ajustada, y la intervención del mediador (profesor) debe estar conectada a su capacidad y a su grado de conocimiento (ajuste).

En nuestro caso, el objeto de aprendizaje es un juego que reproducirá virtualmente aspectos de la vida templaria abordados en la disertación, destacando elementos de la vida social de la época medieval.

A través del juego se podrá comprender contenidos del tipo conceptuales al analizarse los hechos de la Edad Media. También daremos a entender quiénes eran los Caballeros Templarios, qué hacían, cuáles eran sus valores, qué era la religión, qué representa la caballería, qué es la aristocracia, cuáles eran los modos de vida de aquella época, como se daba la educación ascética, el compromiso y la obediencia a los principios comunes y a la organización jerárquica.

Como se sigue viviendo, aún hoy, en Brasil, una educación basada predominantemente en una visión liberal, al servicio del poder político y económico, al adoptarse la educación reflexiva propuesta por Zabala, y haciendo uso de las técnicas constructivistas, podremos, poco a poco, cambiar con sus efectos negativos, pues la práctica pedagógica estará, por medio de un nuevo modelo, cumpliendo con su papel de formar individuos críticos.

## REFERÉNCIAS BIBLIOGRÁFICAS


Braga, J.C. (Org.). (2014). *Objetos de Aprendizagem, volume 1: introdução e fundamentos* / Organizado por Juliana Cristina Braga. Santo André: Editora da UFABC.

Bévort, E. e Belloni, M.L. (2009). Mídia-educação: conceitos, histórias e perspectivas. Revista Educação e Sociedade. Campinas, vol.30, n.109, p. 1081-1102.

Demuger, A. (2002). *Os Cavaleiros de Cristo: as ordens militares da Idade Média*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora.

(2007). *Os Templários: uma cavalaria cristão na Idade Média*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora.

Freire, P. (2015). *Educação como prática da liberdade.* E-book. 1ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

Mauri, T. (2009). O que faz com que o aluno e aluna aprendam os conteúdos escolares? En: Coll, C.; Martin, E.; Mauri, T. (et al). *O construtivismo na sala de aula.* São Paulo: Ática, p. 123-150.

Onrubia, J. (2009). Ensinar: criar zonas de desenvolvimento proximal e nelas intervir. En: Coll, C.; Martin, E.; Mauri, T. (et al). *O construtivismo na sala de aul*a. São Paulo: Ática. p. 123-150.

Zabala, A. (1998). A pratica educativa: unidades de análise. En: _____. *A prática educativa como ensinar.* Porto Alegre: Artmed, p. 13-26.

(1998). A função social do ensino e a concepção sobre os processos de aprendizagem: instrumentos de análise. En: _____. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed, p. 27-51.

3

# LA USABILIDAD DE LOS BLOGS EDUCATIVOS PARA LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

## *THE USABILITY OF EDUCATIONAL BLOGS FOR THE TEACHING OF HISTORY IN SECONDARY EDUCATION*

**Elba Álvarez Romera**

Filiación profesional: Universidad de Granada

Breve resumen curricular: Master en Investigación e Innovación en currículum y formación (2018) y graduada en Educación Primaria por la Universidad de Granada (2017)

elbaalvarez@correo.ugr.es

**RESUMEN:**

Este trabajo consistirá en la realización de una investigación sobre los usos didácticos que nos ofrecen los blogs, más específicamente los que tratan sobre temas históricos, debido a la actual necesidad de innovar en la enseñanza y aprendizaje de las Ciencias sociales. Por ello, ante el auge de los nuevos entornos educativos, nos encontramos con los blogs como una nueva herramienta de enseñanza y de la que hace uso el profesorado de Educación Primaria como el de Secundaria. De esta manera, podremos comprobar la relación que hay entre los contenidos que se proponen en el currículum de educación y los que nos proporcionan los blogs junto con las propuestas didácticas que ofrecen los propios autores.

**Palabras clave: Blogs, Ciencias Sociales, Enseñanza, Historia, Recursos educativos.**

**ABSTRACT:**

This work will consist in the realization of a research on the didactic uses offered by blogs, more specifically those that deal with historical issues, due to the current need to innovate in the teaching and learning of Social Sciences. Therefore, faced with the rise of new educational environments, we find blogs as a new teaching tool and one used by Primary Education teachers, such as Secondary Education. In this

way, we can verify the relationship between the contents proposed in the education curriculum and those provided by the blogs along with the didactic proposals offered by the authors themselves
**Key words: Blogs, Educational Resources, History, Social Sciences, Teaching.**

## 1. Introducción

Nos encontramos ante un nuevo contexto educativo determinado por la innovación. Cada vez más, contamos con nuevos medios que a través de su utilización se pueden adquirir una serie de competencias y habilidades, para así poder satisfacer las nuevas demandas de una sociedad que posee una gran cantidad de nativos digitales (Roldán, 2015). A raíz de esta afirmación, nos damos cuenta de la gran importancia que tiene innovar en educación y como con ella podemos no solo crear nuevo conocimiento, si no desarrollar habilidades que antes no contábamos con ellas, es decir, se formará al profesorado en lo que respecta al uso de las TIC. Su uso ha supuesto facilitar la enseñanza y aprendizaje desde la perspectiva del docente como de la del discente. En la actualidad, observamos como los procesos de enseñanza y aprendizaje son mucho más accesibles gracias a la existencia de las TIC, las cuales han evolucionado a gran velocidad, en especial, gracias a la aparición de Internet (Molina, Valenciano y Valencia-Peris, 2015).

La introducción de estas en la educación supone una gran cantidad de ventajas tanto para los profesores como para los alumnos. Por ello, vemos que en los actuales currículums de educación en todos sus niveles, las TIC ya vienen incorporadas. En este sentido, los docentes pueden crear nuevos espacios educativos alejándose tanto ellos como los alumnos de las cuatro paredes del aula, potenciándose así el poder innovador que tienen las TIC en la enseñanza. Por ello, es importante construir entornos de aprendizaje digital más motivadores (Sánchez, González, Revilla y Martínez, 2015). De entre todas las posibilidades que nos ofrecen las TIC, nos centraremos en los blogs como una herramienta educativa. El blog es definido por Checa (2014) como una herramienta que ha sido introducida en el ámbito educativo, ofreciéndonos una gran cantidad de posibilidades en lo que respecta a la creación, participación y colaboración. Con la definición dada anteriormente, podemos considerar que un blog es una herramienta útil que ayuda tanto a los maestros a innovar en sus técnicas de enseñanza como al alumnado a la hora de aprender nuevos conceptos como así, para reforzar lo ya aprendido anteriormente. Por ello, observamos que los maestros y profesores deciden usar los blogs como una herramienta para impartir sus clases y como un recurso complementario, donde pueden subir información complementaria para que sus alumnos acudan a ella cuando deseen.

Asimismo, esta herramienta puede ser usada para la enseñanza de cualquier área, pero nos centraremos concretamente en su uso para enseñar la historia. Navegando por la red, nos encontramos con una gran cantidad de blogs sobre historia realizados por profesores que los utilizan como un recurso de clase alternativo al uso del

libro. En base a esto, investigaciones realizadas por Sobrino (2013) nos confirman que cada vez más profesores dedicados a las CCSS, se decantan por el uso de los blogs en el aula.

Desde el punto de vista del marco teórico, nos interesa la aportación que nos realizan Molina, Valenciano y Valencia-Peris sobre el uso de los blogs en la enseñanza comentándonos que:

> "El uso de los blogs proporciona continuidad a los aprendizajes iniciados en el aula y facilita el acceso y archivo de fuentes de información complementarias. En aquellos casos en los que el uso del blog está ligado directamente a las actividades del aula, se ha destacado como un recurso muy útil para el seguimiento de la asignatura por parte de aquellos estudiantes que no pueden acudir a clase con regularidad" (Molina, Valenciano y Valencia-Peris, 2015, p. 28).

En base a ello, Tamayo y Ruiz (2016) afirman que cada vez más hay en la web blogs elaborados por profesores y estudiantes, facilitando así su aprendizaje gracias a las ventajas que ofrece internet y también el intercambio de informaciones, permitiendo la comunicación entre el profesor y sus alumnos en cualquier momento. Con esto, nos damos cuenta de que el uso de los blogs puede resultar una herramienta muy favorecedora en el ámbito educativo, pero si nos centramos más en nuestro ámbito de estudio, las Ciencias Sociales, Sobrino (2013) nos añade que esta área ha sido una de las más beneficiadas por la introducción de las TIC, en especial, de los blogs, convirtiéndose en una herramienta muy útil para guardar recursos, actividades, comunicarse e implementar proyectos, habiendo en la actualidad muchos docentes de Geografía e Historia que hacen uso de ellos a diario. Por su parte, en la misma línea, Blanco nos afirma que "se utilizan como elemento dinamizador de la asignatura gracias a las aportaciones del alumnado, pero, además, son una herramienta útil para la interacción entre los propios estudiantes" (Blanco, 2016, p. 37).

Asimismo, autores como Martín y Alonso (2009) nos aportan una serie de ventajas que conlleva el uso de los blogs en el aula, tales como la creación de un espacio virtual donde los alumnos puedan acudir para conseguir información, interaccionar con otros alumnos, acceder a bibliotecas virtuales y a otras páginas webs, transmitir la información, etc. A pesar de todas las ventajas que nos ofrece la utilización de ellos, algunos autores coinciden en el hecho de que el profesorado de Historia se decanta por la utilización de una metodología explicativa donde este transmite los contenidos que los alumnos han de aprender (Sánchez, González, Revilla y Martínez, 2015). Aun así podemos encontrarnos cada vez más con profesores que sí hacen uso de las nuevas tecnologías para poder impartir sus clases de una manera más innovadora, ya que como bien nos afirma Hevia en la situación actual nos encontramos ante "la necesidad de diseñar nuevos entornos de comunicación auditiva, visual y escrita donde los alumnos dejen de ser meros receptores de información y pasen a ser agentes activos de su propio aprendizaje" (Hevia, 2011, p. 4).

En relación a todo lo comentado, esta investigación se basará en el análisis de los usos que hacen los profesores de Historia con tres blogs educativos de Educación Secundaria que traten contenidos de esta área. Para ello, nos hemos centrado en los siguiente blogs: *Didáctica de las Ciencias Sociales y TIC* de Diego Sobrino, *Claseshistoria.com* de Jorge Juan Lozano Cámara y *Bitácora de clase. Ciencias Sociales, Geografía e Historia* de Manuel Pimienta Muñiz. La principal razón que nos han llevado a decantarnos por estos, ha sido debido a su alto nivel de seguidores en las redes. De cada uno de ellos, se realizará un análisis de su contenido histórico, de esta manera podremos relacionarlo con los contenidos que se ofertan en el currículum de Educación Secundaria. Por otro lado, nos centraremos en la manera en que cada profesor usa su blog en el aula determinando así, los distintos usos didácticos que se le pueden dar a un blog educativo.

En base a lo comentado anteriormente, los objetivos que se proponen para esta investigación son los siguientes:

1. Analizar el contenido histórico que nos ofrecen los blogs educativos.
2. Relacionar los contenidos que nos ofrecen los blogs con los del currículum de Educación Secundaria.
3. Describir los diferentes usos didácticos que se pueden hacer de un blog.

Por otro lado, pretendemos dar respuesta a las siguientes hipótesis planteadas:

- ¿Se adecúan los contenidos que ofrecen los blogs con los que aparecen en el currículum de Educación Secundaria?
- ¿Cuáles son los diferentes usos didácticos que se les puede dar a un blog educativo?

Para poder cumplir con nuestros objetivos y dar respuesta a nuestras hipótesis, la metodología empleada ha consistido en una revisión bibliográfica de una serie de publicaciones científicas relacionadas con la utilización del blog como un recurso educativo y la enseñanza de las Ciencias Sociales, más específicamente de Historia, a través de los nuevos entornos digitales, permitiéndonos de esta manera construir nuestro marco teórico y referencial.

Por otro lado, para la selección de los blogs, hemos utilizado una metodología cualitativa basada en un sistema predeterminado de categorías, consistente en la búsqueda de temas comunes o agrupaciones conceptuales, siendo la categorización, donde se divide y simplifica el contenido acorde a criterios relacionados con el tema, y la codificación, donde se le atribuye a cada contenido el código de la categoría asignada, dos de las operaciones más características de este sistema (Bisquerra, 2014). Para ello, mediante el buscador de Google.com se ha procedido a la búsqueda de las categorías “blog” y “blog educativo” y a raíz de estas han surgido nuevas subcategorías como son “blog de Ciencias Sociales” y “blog de Historia”. Una vez finalizado este proceso, hemos obtenido 334 blogs con estas características. Después de realizar una lectura

de los mismos, hemos elegido los tres blog citados anteriormente. El análisis efectuado a cada uno de los tres blogs ha consistido en la clasificación de los contenidos históricos según el curso al que va destinado y una breve explicación de la manera en la que estos son expuestos, es decir, si es un mapa conceptual, un texto explicativo, un enlace a otro web, etc. Este proceso se ha realizado mediante una tabla de cuatro entradas donde se recogen cada uno de los cuatro cursos que componen la Educación Secundaria (1º, 2º, 3º y 4º de E.S.O.). Una vez efectuado el análisis (Fig. 1), se ha procedido a comparar el contenido recopilado con el ofertado en el currículum de Educación Secundaria. Por otra parte, mediante la recopilación de las maneras en las que se presentan los contenidos nos ha permitido comprobar la utilidad que cada profesor le da a su blog.

**Fig. 1.** Ejemplo de tabla realizada para el análisis del contenido del blog Didáctica de las Ciencias Sociales y TIC

| Curso | Contenido histórico |
|---|---|
| **1º E.S.O.** | 7. La prehistoria<br>• Arqueología experimental y tecnología primate (vídeo demostrativo de cómo se vivía antes)<br>• Noticias (presencia de los neandertales y su forma de vida, cuevas, mandíbulas de antepasados, especies que habitaron, tatuajes y arcos neolíticos)<br>• Los primeros agricultores del Neolítico (documental).<br>• 20 libros sobre Historia Antigua (recurso)<br>• La Edad de los metales (explicación, fotografías de monumentos y mapa conceptual)<br>9. Primeras civilizaciones<br>• Momificación (explicación de cómo se realizaba, vídeo ello y documental)<br>10. Grecia<br>• Troya (enlace donde se explica todo lo relacionado con la guerra)<br>• Petra, Esparta, Tumba de Horemheb,… (artículos de revista)<br>• Esparta (vídeo inactivo)<br>• Pueblos colonizadores (presentación)<br>11. Roma<br>• La historia de Roma (Podcast)<br>• El mundo Romano y Prerromano con Astérix (enlace a cómics) |

A continuación, procederemos a explicar detalladamente el contenido de los tres capítulos por los que está formada esta investigación. El primer capítulo consistirá en una contextualización de los tres blogs escogidos, donde conoceremos aspectos básicos de ellos como es el año de creación, su dirección web, quien es el autor y su presencia en las redes sociales. Este capítulo, también contiene otra parte donde realizaremos el análisis de los contenidos en relación al currículo de Educación Secundaria. Este nos permitirá comprobar si se ofrecen en el blog los mismos contenidos y si en todos ellos se cumplen, estableciendo así diferencias entre ellos. El siguiente capítulo consistirá en el análisis los diferentes usos que hacen del blog sus autores, permitiéndonos así ver las distintas posibilidades que nos ofrece un blog como una herramienta innovadora de trabajo en el aula con los alumnos. En el último capítulo, se establecerán las conclusiones junto con los resultados obtenidos y podremos dar respuesta a las hipótesis planteadas al inicio de este trabajo.

## 2. Los blogs históricos

Para comenzar con el análisis de los blogs consideramos importante realizar una contextualización de cada uno de los tres blogs elegidos.

### Didáctica de las Ciencias Sociales y TIC

Este blog es dirigido por el profesor de Educación Secundaria Diego Sobrino López del CEO La Sierra en Prádena (Segovia). El año de creación de este blog fue en el 2007 y su frecuencia de publicaciones es constante, entre tres y cuatro veces al mes. Su dirección web es https://diegosobrino.com/ y cuenta con 13.215 seguidores en su blog, aunque también observamos que tiene presencia en otras redes sociales como son Twitter y Facebook (Fig.2).

**Fig. 2.** Cabecera del blog Didáctica de las Ciencias Sociales y TIC

### Claseshistoria.com

El blog es dirigido por el profesor de Educación Secundaria Jorge Juan Lozano Cámara. Actualmente es profesor del instituto Juan de la Cierva de Vélez-Málaga (Málaga). Este blog fue creado en 2004 y en la actualidad cuenta con presencia en otras redes sociales como son Facebook, donde tiene 26.951 seguidores y Twitter. Por último, la dirección web es http://www.claseshistoria.com/index.html (Fig. 3).

**Fig. 3.** Cabecera del blog Claseshistoria.com

**Bitácora de clase. Ciencias Sociales, Geografía e Historia**

El autor de este blog es el profesor de Educación Secundaria Manuel Pimienta Muñiz del instituto San Fernando de Badajoz. El blog fue creado en 2008 y es actualizado entre cuatro y cinco veces al mes. Por otro lado, cuenta con presencia en redes sociales como Instagram y Twitter y a pesar de que el blog tiene pocos seguidores tiene 856.677 visitas. Por último, su dirección web http://profe-manuel-pimienta.blogspot.com.es/ (Fig. 4).

**Fig. 4.** Cabecera del blog Bitácora de clase. Ciencias Sociales, Geografía e Historia

## 2.1. Los contenidos del currículum de Educación Secundaria en los blogs

Una vez realizado el análisis de cada blog, se han comparado los contenidos históricos de la E.S.O. que nos ofrecen con los que nos proporciona el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. En base a ello, hemos extraído los siguientes resultados de cada blog:

En lo referido al blog del profesor Diego Sobrino, podemos comprobar que los contenidos relacionados con el primer ciclo (1º, 2º y 3º de E.S.O.) se relacionan con los ofertados en el currículo. Hemos observado que se tratan temas como son La Prehistoria y la Edad de los Metales, el Mundo griego y romano, la época de los romanos y Visigodos en España. Por otro lado, también se centra en la Edad Media y Moderna con contenidos sobre El Cid Campeador, Al-Andalus, los reinos cristianos, el descubrimiento de América y el Imperio español. Cabe destacar que estos contenidos se encuentran repartidos entre los cursos de 1º y 2º de la E.S.O., habiendo así ausencia de contenidos históricos en 3º de E.S.O. En lo que respecta al curso de 4º de E.S.O., vemos que este trata contenidos desde el siglo XVIII hasta la actualidad, habiendo así una concordancia con lo exigido por el currículum de Educación Secundaria. Contamos con contenidos relacionados con el Antiguo Régimen y su crisis, las Revoluciones Liberales y la Industrial como así a personajes importantes de

esa época como fueron Luis XVII o Napoleón. También observamos contenidos sobre la I Guerra Mundial como así sus causas y consecuencia, la revolución rusa o el fascismo y nazismo. En lo que respecta a la Historia de España, se ha comprobado que se ofrecen contenidos específicos desde el siglo XIX hasta la actualidad. Destacamos los relacionados con las Cortes de Cádiz, la Constitución de 1812, sobre la Guerra Civil, la II República, la dictadura de Franco y la democracia española. Por último, vemos contenidos relacionados con el siglo XXI, donde se recogen muchos contenidos actuales, algunos de ellos aún no recogidos por el currículum como son los atentados de París en 2015.

En el siguiente blog analizado, el del profesor Jorge Juan Lozano, nos encontramos con contenidos históricos relacionados con los cursos de 1º y 4º de E.S.O. De 1º de E.S.O. vemos que se trabajan los relacionados con La Prehistoria como es la evolución del ser humano, la vida en el Paleolítico y Neolítico, Egipto en la Edad Antigua y Grecia con sus diferentes épocas históricas (Arcaica, Clásica y Helenística). Sobre Grecia y Egipto, se tratan aspectos en más profundidad con era la religión, la forma de vida, la economía, etc. En lo que respecta al curso de 4º de E.S.O., comprobamos que hay una relación con lo ofertado en el currículum mediante la presencia de contenidos relacionados con el Antiguo Régimen, la Revolución industrial, las Revoluciones Liberales y los nacionalismos, se trabaja sobre la figura de Napoleón y todo lo que supuso su gobierno, la Restauración, el Imperialismo y toda la evolución que hubo respecto a ello. Por otro lado, se trabajan contenidos sobre la I y II Guerra Mundial junto con sus causas y consecuencias, la Revolución Rusa, la economía en el periodo de entreguerras con contenidos sobre el Crack de 1929 y la Gran Depresión y el ascenso de los fascismos. Cabe destacar, que nos hemos encontrado con la total ausencia de contenidos relacionados con la Historia de España, como por ejemplo pueden ser la Dictadura de Franco, la Guerra Civil o las Cortes de Cádiz y con los relacionados con la época romana, Edad Media y Edad Moderna, donde se trabajan aspectos como el Descubrimiento de América, el Imperio de Carlos V, el Al-Andalus, las monarquías autoritarias, entre otros.

En relación al último blog analizado, el del profesor Manuel Pimienta, nos encontramos que todo el contenido de Historia se encuentra en el curso 4º de E.S.O. Comparándolos con los del currículum de Educación Secundaria, vemos que en este blog se añade un tema de repaso que trata desde La Prehistoria hasta el siglo XVII. Los demás contenidos tratan sobre el Antiguo Régimen, las Revoluciones Liberales y la Revolución Industrial y todos los cambios que estas supusieron. También cuenta con contenidos relacionados con el Imperialismo, la Revolución Rusa, I y II Guerra Mundial, el Periodo de entreguerras donde aparecen contenidos parecidos a los demás blogs y además, sobre la Guerra Fría y comparaciones entre el capitalismo y comunismo. En lo que respecta a España, nos encontramos solo con un tema dedicado a ello, donde se trata la situación de España en el siglo XIX proporcionando contenidos sobre la Primera República, la crisis de la Monarquía española, las Abdicaciones de Bayona, el reinado de Fernando VII, entre otros contenidos similares a los demás blogs.

Cabe destacar, la ausencia en los tres blogs de contenidos relacionados con la revolución tecnológica y la Globalización a finales del siglo XX y principios del XXI y la relación entre el pasado, el presente y el futuro a través de la Historia y la Geografía, contenidos recogidos por el currículum. A pesar de ello, los tres blogs recogen en mayor medida los contenidos de Historia del currículum aunque como hemos comentado, no tratan todos los temas por igual sino que se les da más importancia a unos u otros ofreciendo más contenidos sobre un tema en concreto. También es importante mencionar que el único blog que trabaja los contenidos que tratan sobre la Historia de España de manera completa que se ofrecen en el currículum de Secundaria es el de Diego Sobrino, siendo escasos o inexistentes en los otros dos.

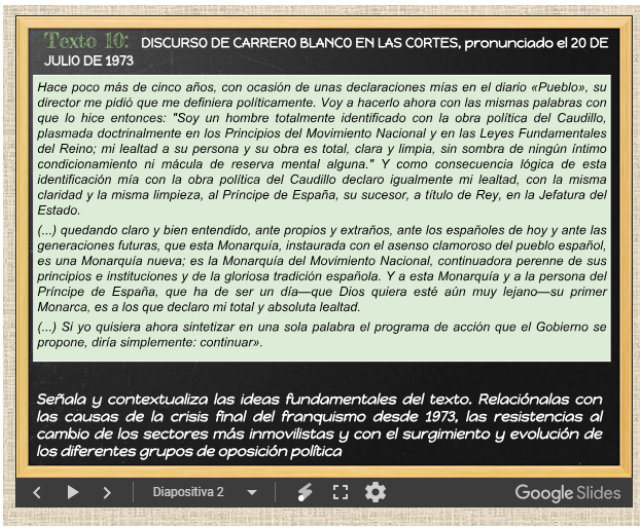
## 3. Los usos didácticos de los blogs

Autores como Vicente (2010) nos propone tres tipos de usos que los profesores le dan a los blogs, por lo que nos encontramos con el blog del profesor en el que el profesor es el encargado de publicar noticas, textos, actividades, etc., el blog del alumno, donde son los alumnos los que deben de incorporar entradas sobre la temática que el profesor indique y el blog grupal, siendo este tipo de blog es similar al anterior a diferencia de que son los alumnos en grupo los encargados de publicar entradas relacionadas con la temática que se indique.

En base a ello, el análisis realizado a cada uno de los blogs nos ha permitido comprobar los diferentes usos que los profesores le dan a sus blogs. En el blog de Diego Sobrino, comprobamos que es un blog al que el alumno puede recurrir a él como un complemento más de clase, donde puede aumentar sus conocimientos sobre el tema tratado. Esto es debido a que en él, nos aparecen una gran cantidad de recursos para cada uno de los contenidos, destaca la ausencia de grandes textos explicativos. En este destacan vídeos explicativos y documentales, fotografías características del tema que se esté tratando, curiosidades que pueden atraer la atención de los alumnos o de cualquier usuario de la red. Por otra parte, también se cuenta con enlaces a otras páginas web o blogs donde se puede ampliar la información y noticias sobre la temática tratada. También destacan algunas entradas en donde se muestra algunos de los trabajos de clase realizados por los alumnos, a páginas web interactivas donde se puede reforzar lo aprendido mediante juegos y fragmentos de películas que narran algún hecho histórico. Es importante comentar que muchos de los vídeos que se ofrecen en este blog están inactivos (Fig. 5). Otro blog que sigue una estructura de uso similar a este es el del profesor Manuel Pimienta. En él observamos que la estructura de todos los temas es similar, donde todo el contenido se basa en una presentación y se presenta todo mediante mapas conceptuales, imágenes explicativas, ejes cronológicos, etc. por lo que podemos ver que el blog se presenta como un resumen del temario trabajado, donde también el profesor cuelga algunos test y actividades como comentarios de texto, realización de ejes cronológicos, entre otras, que los alumnos deben de hacer y entregar en clase o para reforzar y repasar lo aprendido (Fig. 6).

**Fig. 5.** Ejemplo de actividad propuesta del blog de Diego Sobrino

**Fig. 6.** Ejemplo de actividad propuesta por el profesor Manuel Pimienta en su blog




En cuanto al blog del profesor Jorge Juan Lozano, observamos que en este predominan los textos explicativos, por lo que vemos que el blog se usa como un elemento alternativo al libro, ya que vemos que sus entradas se basan en textos que comentan la temática a la que se refiere (Fig. 7). También destacamos que aparecen fotografías relacionadas con el tema y son características de la época a la que se refiere. Asimismo, son destacables los numerosos enlaces a fragmentos de textos escritos en una época concreta que se relaciona con el contenido que se está dando, sirviéndole a los alumnos para comprender mejor algunos de los hechos que se están explicando y como ejemplo. Por otro lado, destacan algunos enlaces con actividades interactivas

que son como un resumen de lo explicado en el tema. Para finalizar, podemos considerar que el uso que el profesor le da a este blog es el del elemento principal, donde los alumnos recurren para aprenderse el temario y mediante las actividades pueden repasar todo lo aprendido.

**Fig. 7.** Ejemplo de entrada del blog Claseshistoria.com

Soldados griegos durante la fallida ofensiva italiana de la primavera de 1941

Al igual que había sucedido en el N. de África, Hitler acudió en **ayuda** de los italianos. Para invadir Grecia necesitaba atravesar los estados de Rumanía, Bulgaria y Yugoslavia. Alemania había conseguido en noviembre de 1940 atraer a **Rumanía** y **Hungría** a su órbita, estas habían entrado el Pacto Tripartito. **Bulgaria** lo hizo en noviembre de 1940. Sin embargo, fracasó en su tentativa de hacer lo propio con **Yugoslavia**, por lo que decidió **invadirla**.

Con independencia de haber acudido en ayuda de los italianos, Hitler estaba interesado en jugar una activa política en los **Balcanes**, tradicional zona de **influencia rusa**. Por otro lado, el control de esa zona por los **británicos** hubiese puesto en peligro el abastecimiento de petróleo procedente la **región petrolífera de Ploiesti** (Rumanía).

## 4. Conclusiones

Este trabajo ha tenido como objetivos principales comprobar que los contenidos históricos que se ofrecen en el currículum de Educación Secundaria se dan en los diferentes blogs educativos sobre Historia, permitiéndonos de esta manera la posibilidad de usar los blogs como una herramienta alternativa para la innovación de la enseñanza de la Historia, caracterizada por su facilidad de manejo tanto para el profesorado como para el alumnado. Por otra parte, hemos analizado los distintos usos didácticos que cada uno de los profesores de los blogs escogidos, dándonos cuenta de la cantidad de posibilidades que se pueden trabajar con ellos.

También gracias a esta investigación podemos dar respuesta a las hipótesis planteadas al inicio de la misma. Como hemos observado, los contenidos sí se adecúan a los que aparecen en el currículum de Educación Secundaria en mayor grado, y por otra parte, hemos comprobado que se les puede dar diferentes usos

didácticos a los blogs. Esto queda reflejado en cada uno de los blogs, que a pesar de tratar contenidos similares se puede presentar de diversas formas y darles un uso distinto.

Centrándonos en los capítulos que componen el trabajo, mediante el primer capítulo hemos podido conocer un poco más algunas de las características de los blogs, dándonos cuenta de aspectos como son la cantidad de años que llevan en funcionamiento, el número de seguidores, la frecuencia de uso, etc. Por otro lado, en este capítulo hemos comprobado que los blogs se ciñen a los contenidos que ofrece el currículum de Educación Secundaria, aunque no nos los encontremos todos y cada blog ofrezca unos u otros en función de sus preferencias y por decisión del profesor a cargo del mismo, los contenidos principales sí suelen aparecer en todos. Además podemos comprobar que la mayoría se repiten en los tres blogs. En el último capítulo, hemos analizado los diferentes usos que cada uno de los profesores le dan a sus blogs, observando así que a pesar de haber similitudes en los contenidos cada profesor se declina por usarlo de una manera u otra, es decir, algunos lo usan como un complemento a lo aprendido en clase, un espacio donde subir contenidos de ampliación, curiosidades y vídeos donde los alumnos pueden recurrir para resolver sus dudas. Por otro lado, también se puede usar como un espacio para colgar el material dado en clase con mapas conceptuales y en donde los alumnos acuden para la realización de las actividades. Por último, otro uso que se le puede dar que hemos observado es el de sustituto del libro donde el profesor sube el material que los alumnos han de estudiar junto con actividades de repaso.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS


Blanco García, A.I. (2016). El uso de blogs en la innovación docente: un nuevo paradigma de enseñanza-aprendizaje. *Actualidad Jurídica Iberoamericana*, (4), 27-44. Recuperado de http://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/54572/27-44.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Chawinga, W.D. (2017). Taking social media to a university classroom: teaching and learning using Twitter and blogs. *International Journal of Educational Technology in Higher Education, 14*(1), 1-19. doi: 10.1186/s41239-017-0041-6

Checa García, F. (2014). Usos específicos de los blogs como herramienta educativa. Nómadas. *Revista Crítica de Ciencia Sociales y Jurídicas, 42*(2), 105-113. Recuperado de https://revistas.ucm.es/index.php/NOMA/article/view/48773/45520

Fernández Chamorro, V. y Pérez Jiménez, S. (2015). Los blogs en la educación. Un ejemplo práctico. *Revista Tecnología, Ciencia y Educación*, (2), 30-38. Recuperado de http://tecnologia-ciencia-educacion.com/index.php/TCE/article/view/50

Hevia Artime, I. (2011). El blog como espacio de aprendizaje: experiencias con futuros maestros de Primaria. En *Educación mediática y competencia digital*. Segovia: E. U. de Magisterio de Segovia. Recuperado de http://www.educacionmediatica.es/comunicaciones/Eje%202/Isabel%20Hevia%20Artime.pdf

Martín Sánchez, M. A. y Alonso Díaz, L. (2009). Los blogs y su utilidad en la enseñanza de la Historia de la educación. En: M.R. Berruezo Albéniz y S. Conejero López (Coords.) *El largo camino hacia una educación inclusiva. La educación especial y social del siglo XIX a nuestros días: XV Coloquio de Historia de la Educación* (pp. 737-744). Pamplona: Universidad Pública de Navarra. Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2964358

Marzal García-Quismondo, M.Á. y Butera Fajardo, M.J. (2007). Los blogs en el nuevo modelo educativo universitario: posibilidades e iniciativas. *BiD: Textos universitaris de biblioteconomía i documentació*, (19). Recuperado de http://bid.ub.edu/19marza2.htm

Mestre-Mestre, E.M. (2015). La implicatura en los blogs educativos. Una aproximación pragmática. *@tic revista d'innovació educativa*, (15), 90-96. Doi: 10.7203/attic.15.5177

Molina Alventosa, P.; Valenciano Valcárcel, J. y Valecia-Peris, A. (2015). Los blogs como entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje de Educación Superior. *Revista Complutense de Educación, 26*(Núm, Especial), 15-31. Recuperado de http://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/43791/45929

Roldán Paz, L. (2016). Un ejemplo de innovación educativa en Historia: la utilización de blogs como estrategia de aprendizaje y evaluación. En J.A. Sánchez López y A.R. Fernández Paradas (Coords.) *Del individuo al aprendizaje colaborativo (I): la historia y la historia del arte ante los retos de la innovación educativa* (pp. 43-54). Antequera, Málaga: Exlibric

Sánchez Agustí, M.; González Gallego, I.; Revilla, D.M. y Martínez Rodríguez, R. (2015). Entornos de aprendizaje digital para la enseñanza de la historia reciente en España y Chile. Presentación de un proyecto de intervención en secundaria. *Andamio, 1*(3), 31-48. Recuperado de http://andamio.dynamiclab.cl/index.php/andamio/article/view/25

Sobrino López, D. (2013). El trabajo con blogs en Ciencias Sociales, Geografía e Historia. *Clio: History and History Teaching,* (39), 1-49. Recuperado de http://clio.rediris.es/n39/articulos/Sobrinoclio39.pdf

Tamayo Rodríguez, Y. y Ruíz Mulet, A. (2016). Los blogs educativos como recurso didáctico en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia. *Boletín Redipe, 5*(9), 73-81. Recuperado de https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/111

Vicente González, S.M. (2010). Visión del Docente sobre la utilización de los blogs en el Aula. (Trabajo fin de Máster). Recuperado de http://alasombradeltomate.es/wpcontent/uploads/2010/07/Vicente-González-2010.pdf

4

# LOS VIDEOJUEGOS EN LAS ESCUELAS BRASILEÑAS: UNA PROPUESTA EDUCATIVA A LA ENSEÑANZA DE HISTORIA Y LITERATURA

## *THE VIDEO GAMES IN THE BRAZILIAN SCHOOLS: AN EDUCATIONAL PROPOSAL TO THE TEACHING OF HISTORY AND LITERATURE*

**Gabrielly Aparecida Araujo**

Instituto de Ciencias Humanas y Letras. Facultad de Ciencias Humanas.
Universidad Federal de Alfenas. Alfenas, Brasil

Ese trabajo tuvo apoyo de FAPEMIG.

Estudiante del Programa de Posgrado en Historia Ibérica (PPGHI) en la Universidad Federal de Alfenas UNIFAL-MG, es licenciada en Letras con habilitación en español (2016) y actualmente cursa la habilitación del portugués en la misma institución.

gabriellyaj7@gmail.com

**Katia Aparecida da Silva Oliveira**

Universidad Federal de Alfenas

Doctora en Letras, Profesora de Literaturas de España en la Universidad Federal de Alfenas (UNIFAL-MG). También actúa como profesora en el Programa de Posgrado en Historia Ibérica de la misma institución.

katiaoli@gmail.com

**RESUMEN:**

Uno de los elementos que más se sobresale en la Literatura y en la Historia es el héroe. Mientras el texto se esfuerza para introducir el lector en su trama, y para eso utiliza una serie de estrategias y métodos (directos e indirectos), es el héroe aquel que más fácilmente seduce y encanta por su posibilidad de ubicarnos como protagonistas de las acciones descritas y vividas. Por esa razón, es coherente considerar que héroes históricos hayan inspirado o sido traspuestos para el texto literario, lo que generaría una naturaleza distinta entre estos personajes. Es en ese sentido que, para Hutcheon (2001), por trataren de sistemas de significación

que “dan sentido al pasado”, Literatura e Historia comparten el factor dialógico de producción de significados entre lo que fue, lo que es y lo que será, y el Héroe es el ejemplo más grande de eso. Por ser la figura que más tranquilamente transita entre estas dos áreas de saber, de modo a unirlas y sistematizarlas en personajes que hasta hoy son plenamente perfeccionadas, estudiar la evolución del Héroe y las transformaciones por las cuales pasa es esencial para comprender los cambios socioculturales que el hombre ha vivido. Por eso, en ese trabajo buscamos analizar el símbolo constituido por el Héroe en la Historia y en la Literatura, articulándole a las teorías psicoanalíticas que discuten la creación del mito, de forma que sea posible entender su importancia en nuestra sociedad occidental. Para la realización del trabajo, elegimos héroes medievales que se hacen presente en los romances castellanos escritos en el siglo XI: el Cid, el Rey don Sancho y el Rey Fernando I. Los romances serán entendidos, en esa investigación, como monumentos históricos que reprodujeron las configuraciones de la sociedad española en la Edad Media ya que, en ellos, se pueden observar rastros de la Historia (Ricoeur, 2015) y de la trayectoria del pueblo de España, exactamente por retomar personajes tales como los descritos arriba. Además, con las tecnologías actuales, creemos que es importante que la enseñanza repiense sus prácticas, buscando contextualizarse y adecuarse a las más distintas posibilidades de abordaje y, partiendo de eso, realizamos un estudio profundizado sobre el uso de estas medias en la educación. En fin, utilizamos un recurso tecnológico (el OTserv, un juego de código abierto) para la confección de una actividad que trabaje algunos personajes medievales, Héroes castellanos consagrados histórica y literariamente, de forma a utilizarlos en clase con un lenguaje accesible a los alumnos. Esperamos, con eso, posibilitar la enseñanza de Historia y Literatura por medio de herramientas gratuitas y accesibles, poniendo las TDIC al servicio de estudiantes y profesores brasileños. Por fin, somos gratos a la FAPEMIG por el apoyo recibido en la construcción de ese trabajo.
**Palabras Clave: Enseñanza de Historia; Literatura; Héroe; Objeto de Aprendizaje; Edad Media.**

**ABSTRACT:**
One of the elements that stands out most in Literature and History is the hero. While the text strives to introduce the reader into its plot, and for that it uses a series of strategies and methods (direct and indirect), it is the hero who most easily seduces and enchants by the possibility to locate us as protagonists of the actions described and lived. Because of that, it is coherent to consider that historical heroes have inspired or been transposed for the literary text, which would generate a different nature between these personages. It is in this sense that, for Hutcheon (2001), because they deal with systems of significance that “give meaning to the past”, Literature and History share the dialogical factor of production of meanings between what was, what is and what will be, and the Hero is the greatest example of that. As the figure that more calmly transits between these two areas of knowledge, in order to unite them and systematize them into characters that are still fully perfected, studying the evolution of the Hero and the transformations through which it passes is essential to understanding the socio-cultural changes that the man has lived.

Therefore, in this work we seek to analyze the symbol of the hero in history and literature, articulating psychoanalytic theories that discuss the creation of the myth, so that it is possible to understand its importance in our occidental society. For the accomplishment of the work, we chose medieval heroes that are present in the Castilian romances written in the eleventh century: the Cid, the king Don Sancho II and King Fernando I. The romances will be understood in this research as historical monuments that reproduced the configurations of Spanish society in the Middle Ages since, in them, you can see traces of History (Ricoeur, 2015) and the trajectory of the people of Spain, precisely by retaking characters such as those described above. In addition, with the current technologies, we believe that it is important for teaching to rethink its practices, seeking to contextualize and adapt to the most different possibilities of approach and, from that, we carry out an in-depth study on the use of these means in education. Finally, we use a technological resource (the OTserv, an open source game) for the preparation of an activity that works some medieval characters, Castilian heroes historically and literally consecrated, so that they can be used in class with a language accessible to students. We hope, therefore, to enable the teaching of History and Literature through free and accessible tools, putting the TDIC to the service of Brazilian students and teachers. Finally, we are grateful to FAPEMIG for the support received in the construction of this work.
**Key works History teaching. Literature. Hero. Learning Object. Middle Age.**

## 1. La enseñanza y su relación con el objeto de aprendizaje

Con la ascensión de las Tecnologías Digitales de la Información y Comunicación (TDIC), la sociedad ha buscado nuevas interacciones y vivencias. Una de las alternativas a este nuevo contexto son los Objetos de Aprendizaje (OA), que han ganado espacio en las discusiones por presentar varias posibilidades. Sin embargo, aunque existan estudios y aplicaciones en este sentido, que articulan el campo de la tecnología y el de la educación, es posible observar que el uso de los OA aún es poco explorado y, muchas veces, desconocido por la comunidad académica brasileña.

En los ambientes de enseñanza y aprendizaje de la actualidad, es normal depararnos con la discusión sobre diversos instrumentos tecnológicos, resultado de una sociedad informatizada y constantemente conectada por las redes de información y comunicación. Este contexto origina, también, configuraciones distintas para la educación, que batalla para mantenerse actualizada en el escenario mundial.

Podemos observar que, con las nuevas tecnologías, la enseñanza pasa a ser vista con carácter abierto, de coautoría. Eso significa que tanto el profesor cuanto el alumno son igualmente responsables por el proceso de enseñanza y de aprendizaje. Estas variables (Zabala, 1998) vienen ampliando las bases de la educación y redescubriendo nuevos abordajes y métodos para la realidad en que nos encontramos hoy, configurando la practica educativa en la actualidad. Las configuraciones del aula, por ejemplo, ya no se limitan a la noción tradicionalista, que anteveía alumnos sin cono-

cimientos y profesores plenamente instruidos, volviéndose, ahora, un ambiente de cooperación y construcción de conocimientos entre las dos partes.

Esas transformaciones fueron esenciales a la Educación a Distancia (EaD), una vez que presentaron soluciones por medio de herramientas de bajo coste y que alcanzan una parcela bastante grande de la población mundial. Además, ellas permitieron también que la EaD se configurase en una alternativa de igual calidad a la educación presencial, expandiendo ese campo y desmitificando ciertos prejuicios.

Es en este escenario que surge el concepto de Objeto de Aprendizaje. Entendemos por tal termino "qualquer recurso, suplementar ao processo de aprendizagem, que pode ser reusado para apoiar a aprendizagem, termo geralmente aplicado a materiais educacionais projetados e construídos em pequenos conjuntos visando a potencializar o processo de aprendizagem onde o recurso pode ser utilizado" (Tarouco et al., 2014: 14).

Es también en este contexto que se observa el aparecimiento de los *Open Educational Resource* (Recursos Educacionales Abiertos), definidos por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, Ciencia y Cultura como "materiais digitalizados oferecidos livre e abertamente para utilização e reutilização no ensino, na aprendizagem e na pesquisa" (OCDE, 2010: 36).

Por todo eso, el contexto educacional de determinados países ha sido reconfigurado y democratizado a partir de la inserción de estas nuevas herramientas en el ambiente educativo, y tornarse usuario efectivo de estas nuevas prácticas requiere un espacio educacional preparado y calificado.

Sin embargo, es importante recordar que estas nuevas configuraciones deben originarse a partir de "estudos da prática educativa a partir de posições analíticas" (Zabala, 1998: 16) una vez que "por trás de qualquer intervenção pedagógica consciente se escondem uma análise sociológica e uma tomada de posição que sempre é ideológica" (idem: 16).

A pesar de su estructura cristalizada, las universidades brasileñas han estado en proceso de adopción e implantación de estas nuevas tecnologías. Lamentablemente, en muchas partes del país la efectividad de las TDIC en el aula es mínima y se limita a la presentación del Power Point. Esta utilización caracterizaría tales tecnologías como simples soportes en la sustentación de una enseñanza que sigue conservadora.

No obstante, el ambiente tecnológico que se desea es entendido "como construção de conhecimentos" (Mauri, 2009: 88) e "pressupõe entender tanto sua dimensão como produto quanto sua dimensão como processo" (ídem). O sea, debe permitir desarrollar efectivamente las TDIC.

En este sentido, la UNESCO (2009, introducción) afirma que "para viver, aprender e trabalhar bem em uma sociedade cada vez mais complexa, rica em informação e baseada em conhecimento, os alunos e professores devem usar a tecnologia de forma

efetiva". Entonces, utilizar las TDIC de modo a explorar lo máximo de sus posibilidades, evitando un uso disimulado, es lo que se espera.

Concomitantemente, la tecnología integrada a la enseñanza y al aprendizaje evidencia maneras de repensar y remodelar el proceso metodológico educacional, que muchas veces sigue apartado de la realidad contemporánea. En la realidad virtual, por ejemplo, encontramos configuraciones particulares que pueden ser útiles en el proceso de aprendizaje, ilustrando el concepto de "ayuda ajustada" propuesto por Onrubia (2009: 126).

Por eso, la sociedad de la información permite que nuevas prácticas sean agregadas y nuevos recursos utilizados, y eso modifica el currículo y las metodologías tradicionalmente utilizadas:

> "Um novo tempo, um novo espaço e outras maneiras de pensar e fazer educação são exigidos na sociedade da informação. O amplo acesso e o amplo uso das novas tecnologias condicionam a reorganização dos currículos, dos modos de gestão e das metodologias utilizadas na prática educacional" (Kenski, 2004, p.92 apud Lima e Moita, 2011: 135).

O sea, tales tecnologías unidas a la práctica docente contribuyen para el desarrollo del aprendizaje colaborativo e interactivo. En este punto, es importante destacar el papel del profesor-tutor, que necesita tener cierto dominio sobre las herramientas digitales y estar en constante formación tecnológica para que pueda apropiarse creativamente de los recursos y traerlos al aula. También es necesario recordar que las nuevas generaciones de alumnos, nacidos en el universo tecnológico, pueden ser de gran ayuda en el proceso educacional y su conocimiento es esencial en este ambiente.

Como consecuencia directa de la práctica calificada en ambientes educacionales tecnológicos, este documento supone que los alumnos se volverán

> "Usuários qualificados das tecnologias da informação; pessoas que buscam, analisam e avaliam a informação; solucionadores de problemas e tomadores de decisões; usuários criativos e efetivos de ferramentas de produtividade; comunicadores, colaboradores, editores e produtores; cidadãos informados, responsáveis e que oferecem contribuições" (idem).

Sin embargo, tales resultados solo serán posibles en un espacio en el cual se pueda trabajar y explorar estos recursos de manera que los alumnos se muestren activos y seleccionen las informaciones, organizándolas coherentemente e integrándolas "a outros conhecimentos que possuem e que lhes são familiares" (Mauri, 2009: 89), posibilitando entonces la articulación de significados dentro del proceso.

Así, la educación tecnológica es una realidad nueva y desafiadora que está en constante crecimiento y desarrollo, e eso ocurre porque existe, en todos los aspectos, la necesidad de seguir el avance de las tecnologías. Esta categoría educativa aparece con mucho más

frecuencia “no contexto das sociedades contemporâneas” como opción “extremamente adequada e desejável para atender às novas demandas educacionais decorrentes das mudanças na nova ordem econômica mundial” (Belloni apud Costa e Moita, 2011: 157).

Es posible percibir, entonces, que tales innovaciónes pueden representar incómodo para algunas personas que no están familiarizadas con el avance tecnológico. No obstante, esta nueva realidad refleja padrones sociales más receptivos a este avance e ignorar este factor es rechazar la transformación propia de la sociedad.

En este sentido, Borba e Penteado (2001, apud Prata y Nascimento, 2007: 8) afirman que “para que o professor em todos os níveis aprenda a conviver com as incertezas trazidas pela mídia que tem características quantitativas e qualitativas novas em relação à memória, um amplo trabalho de reflexão coletiva tem que ser desenvolvido”. El trabajo colectivo se refiere al análisis de los que participan del proceso educativo para que, posteriormente, haya una mejor apropiación de los recursos disponibles.

Es en este contexto que los Objetos de Aprendizaje se hacen tan necesarios e indispensables. Como una nueva tecnología que utiliza abordajes y métodos pedagógicos, los OA pueden transformarse en una herramienta significativa para la educación.

Para constituirse en un OA, sin embargo, Mendes (2004, apud Tarouco, 2014: 14) afirma que estos materiales deben adecuarse a una serie de características importantes, como la reusabilidad, o sea, la capacidad de ser reutilizable en otras circunstancias. O sea, mucho más que simplemente llevar la computadora a la escuela es necesario pensar la práctica educativa y el contexto de enseñanza en que uno se encuentra.

Con la ayuda de los nuevos recursos presentados por la sociedad tecnológica contemporánea, el proceso educativo en el aula se encuentra transformado y la “ideia de educação como processo de desenvolvimento individual já não é mais vista como um modelo a ser seguido dentro da concepção de mundo globalizado” (Tarouco, 2014, p. 54).

Así, la “mudança de enfoque do individual para o social, político e ideológico, segundo Gadotti (2000), aponta para o entendimento da educação como processo de desenvolvimento social” (ídem) y como una “aventura coletiva” (Mauri, 2009: 121) en la cual todos los elementos del aula se conectan y construyen sentidos en conjunto.

Los Objetos de Aprendizaje, por eso, propician una enseñanza que considera factores sociales y culturales ya que, si explorados con criticidad, llevan a la integración de estudiantes de diversos contextos al proceso educativo. Eso ocurre por la observación y atención a la diversidad (Zabala, 1998: 34) promovida por estos materiales, que respetan el tiempo de cada alumno, tal como sus dificultades y habilidades.

Además, los OA igualmente posibilitan el desarrollo de hechos, conceptos, principios, actitudes y procedimientos, tales como fueron propuestos por Zabala (1998), por lo que la práctica educativa podría ser pensada y/o complementada perfectamente a través de ellos.

## 3. Historia y literatura: el héroe como arquétipo social

Desde la *Ilíada* de Homero, que retrata probables eventos históricos pasados en el periodo micénico, la Literatura ha utilizado partes de la Historia en su proceso de creación y hasta hoy esta es una dinámica bastante normal. Es decir, personajes históricos han inspirado o han sido transpuestos para el texto literario hace ya mucho tiempo, y eso genera una nueva configuración a los textos.

La Historia, por su vez, ha realizado este movimiento principalmente a partir del final del siglo XX, cuando ciertas nociones pasan a tener fronteras menos rígidas. Tal cambio empieza por vuelta del año 1929 con la fundación de la revista francesa *Annales*, por Lucien Febvre y Marc Bloch, por medio de la cual muchos historiadores han desarrollado la corriente de la Nueva Historia Cultural, que "trata da presente renovação da história cultural como uma reação às tentativas anteriores de estudar o passado que deixavam de fora algo ao mesmo tempo difícil e importante de se compreender" (Burke, 2004, introducción). A partir de eso, la Nueva Historia ha ganado fuerza y la visión positivista de otrora ha quedado dislocada.

Hoy, historiadores de diversas naciones se han posicionado sobre el tema y encontrado un lugar común en el cual la Literatura puede servir, en fin, de documento a la Historia. Chartier (1990) afirma, por ejemplo, que las nociones de Literatura son esenciales a la Historia ya que las dos "tem por principal objeto identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade cultural é construída, pensada, dada a ler" (apud Borges, 2010: 96). En este sentido, ambas se encuentran e se amparan.

Es también en el sentido de refutar teorías que juzgan Literatura e Historia como inconciliables que argumenta Hutcheon (2001):

> "O que a escrita pós-moderna da história e da literatura nos consignou é que a ficção e a história são discursos, que ambas constituem sistemas de significação pelos quais damos sentido ao passado ("aplicações da imaginação modeladora e organizadora"). Em outras palavras, o sentido e a forma não estão nos acontecimentos, mas nos sistemas que transformam esses "acontecimentos" passados em "fatos" históricos presentes. Isso não é um "desonesto 'refúgio para escapar à verdade", mas um reconhecimento da função de produção de sentido dos construtos humanos" (Hutcheon, 2001: 122)

Para la autora, las dos áreas, por constituyeren sistemas de significación que dan sentido al pasado, comparten el factor dialógico de producción de significados entre lo que fue, lo que es y lo que será. Entonces, al contrario de huir de la verdad que se propone a relatar, la Historia no es negada ni pierde su importancia frente a la Literatura: en realidad, esta última posee la capacidad de expandir tales discusiones y presentar nuevas perspectivas, muchas veces ignoradas por la Historia en su afán de imparcialidad. O sea, de todos modos, ellas se complementan.

Entonces, la Literatura abiertamente retoma la Historia y sus figuras, pero para Pesavento (2003) la primera es “muito mais do que outra marca ou registro do passado” (idem: 40) por conseguir trascender la realidad y alcanzar la abstracción de sentimientos y valores, estando siempre más allá de los discursos oficiales.

Así, para la autora, si el historiador tiene real interese en identificar y rescatar sensibilidades, valores, razones y sentimientos de una época, considerando que son estos que “que moviam as sociabilidades e davam o clima de um momento dado no passado, ou em ver como os homens representavam a si próprios e ao mundo, a Literatura se toma uma fonte muito especial para o seu trabalho” (ibídem: 39).

En el mismo sentido, Le Goff *et al* (1976: 140), uno de los grandes nombres de la Historia Cultural, defiende que los textos literarios proponen al “intérprete um objeto particular, único, especificado em sua forma e em seus pormenores; por contraste, encontramos a reflexão especulativa que, sobre a base: de um material documentário mais ou menos extenso mas sempre múltiplo e disperso, procura definir entidades ou essências”, siendo capaz de contemplar temas históricos de forma reflexiva y documental.

Así, por medio del microcosmo en que se concentra, la Literatura sería capaz de convertirse en un arma poderosa en el desarrollo del progreso humano, explicitando los propulsores de la Historia en favor del presente, lo que, a final, preserva memorias y representa el pasado de modo crítico.

Trouche (2006), a su vez, recuerda que el escenario de las literaturas hispanoamericanas siempre se ha dedicado a los dos temas en sus obras (vistos, por ejemplo, en las crónicas historiográficas de los siglos XVI y XVII), una vez que las transformaciones sociales ocasionadas en el período de la Conquista europea se relacionaron “diretamente à questão da imagem/identidade hispano-americana, verdadeiro trauma ontológico-cultural” (Trouche 2006: 140 apud Milton, 2007: 277).

Puesto que varios de los teóricos arriba apuntan la cuestión de las identidades (individual o colectiva) en las construcciones textuales históricas y literarias, subentendiese que el tema parece ser un “detonador” que instiga la búsqueda por una reflexión más profunda de algo, y es el personaje que, en la mayoría de las veces, encarna tales discusiones.

Con la evolución del personaje y con las transformaciones sociales que el planeta ha vivenciado, la figura del héroe se ha modificado drásticamente. Después de las configuraciones iniciadas por Homero, tuvimos los héroes medievales cuya compresión solamente puede ser completa cuando observamos la coyuntura cristiana instaurada por el Imperio Romano, que alteró las bases divinas que funcionaban como fundamento para la grandeza del héroe homérico (conocidos, muchas veces, como semidioses).

Los héroes medievales estaban mucho más cercanos a la realidad de sus conterráneos (y distantes del divino) por representaren caballeros, una figura recurrente de

esta sociedad. Justo por eso, ejercieron gran influencia sobre el pueblo y sobre los siglos posteriores. La gran mayoría de los héroes de esta época fue elaborada a partir de guerreros históricos, pertenecientes a las más diversas órdenes de caballeros y de posición social alta.

La figura del caballero se torna importante por vuelta del siglo XII, por las circunstancias propias a la realidad europea medieval, ya que desde el siglo VIII el continente fue ocupado por los pueblos islámicos. Eso, juntamente a una creciente noción de pertenecer a un territorio y a una ideología (la cristiana), ha iniciado el proceso de Reconquista, que tuvo en el caballero su más gran esperanza.

Entonces, si en Homero lo que volvía a los héroes seres superiores era su sangre divina, lo que los valorizaba en la Edad Media estaba más relacionado con la vida "mundana", como sus linajes y poses, que les permitía aproximarse de la figura representativa del celestial en la tierra: el rey.

Por eso, en el medievo este personaje presentará características que lo distinguirá de la concepción clásica de la teoría, pues muchos seguirán los ideales del cristianismo y de la monarquía como elemento representativo del moral humano.

La visión heroica medieval solo empieza a cambiar con las transformaciones provenientes del Renacimiento, que crean un personaje que difiere de los anteriores por su crisis con la religión y consigo. El héroe renacentista busca su identidad, busca conocerse y ponerse frente al mundo, sin desear otra medida que no sea él mismo. Aunque el modelo del Renacimiento haya recibido fuerte influencia clásica, la representación de este héroe subvierte los padrones heroicos que habían sido construidos, fijando una noción fragmentada y singular de individuo. A partir de entonces, el héroe pasa a representar y reproducir las grandes crisis modernas.

Debido a ciertas características, aparentemente inmutables, en la figura del héroe, muchos teóricos de la literatura y de la historia desarrollaron estudios que identificaron las razones de esta construcción. Además, por haber sido refinado en casi todas las culturas y contextos históricos, la universalidad del héroe siempre fue aspecto de curiosidad y de investigaciones extensas.

Por eso, el mito del héroe se convierte en una entidad colectiva, un elemento que pertenece a todas culturas y pueblos, por tener elementos que se aproximan de una construcción arquetípica y, por tratarse de un símbolo cultural, es por medio de el que se encuentra y se fija nuestra identidad colectiva.

La identidad colectiva es llamada por Jung (2016) de inconsciente colectivo y hace referencia a una parte de la psique que "retém e transmite a herança psicológica comum da humanidade" (ídem: 138). Eso ocurre porque la materia del inconsciente colectivo es extremadamente antigua, lo que hace que sea poco familiar a las generaciones posteriores, que no pueden entenderlas ni asimilarlas.

La Jornada Mítica del Héroe se convierte, así, en lo más conocido mito en todo el mundo por tener un significado demasiado importante en nuestra mente por representar un material formativo que enseña sobre el origen, sobre el Universo, sobre padrones sociales y morales, etc. Las etapas de la trayectoria del héroe reflejan precisamente los momentos de la vida humana, aunque tomen formas particulares para cada uno de nosotros, ya que la "psique do indivíduo se desenvolve (tal como o mito do herói) a partir de um estágio primitivo infantil" (Jung, 2016: 150).

Por tener tamaña importancia, la figura heroica ha ganado mucho espacio en todas áreas, especialmente en las artísticas. Por su gran capacidad de sintetizar aspectos de nuestras vidas y por la facilidad con que llega hasta nosotros, el héroe es el mejor símbolo que tenemos para comprender el pasado y pensar sobre él.

## 4. El videojuego como propuesta educativa

A partir de la revisión bibliográfica y del análisis de algunos recursos y Objetos de Aprendizaje, y de acuerdo con la propuesta del programa de Maestría en Historia Ibérica de la UNIFAL-MG, hemos desarrollado una sugerencia de cómo realizar las teorías expuestas hasta aquí.

El Objeto que proyectamos pretende ayudar en la compresión de lo que ha significado la Edad Media en el imaginario español, tal como facilitar el reconocimiento de los héroes que marcaron la época, de manera a trabajar la enseñanza de Historia y de Literatura a partir de ellos. Por todo eso, también será posible comprender la realidad socio-histórica de la Península Ibérica medieval, por lo que se cree que el ejemplo será bastante relevante.

En este sentido, creamos un juego electrónico de múltiples jugadores por medio del servidor OTserv (que tiene el código abierto). El código fuente del OTserv es el C++ y las alteraciones hechas en el utilizaron lenguajes LUA y XML, por lo que fue bastante simple configurarlo.

En el ambiente de juego, cada alumno o participante debe escoger uno de los héroes disponibles para jugar y deberá seguir su jornada a partir de los consejos que estarán ocultos en determinados momentos.

Es importante recordar que los héroes (o personajes) del juego fueron basados en figuras presentes en la Edad Media española y son elementos esenciales a la historia del país. Llevados a ese videojuego con un lenguaje más sencillo y sin preocupaciones estéticas, las jornadas de estas personalidades se van concretizando mientras las juegan los participantes.

Para la realización del videojuego, fueron investigados todos los poemas del Romancero Viejo disponibles en la Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes y agrupados según su

temática, época y personaje principal. Como no fue posible (por la cantidad de poemas) analizarlos a todos, optamos por elegir aquellos que se referían a la misma época, específicamente el siglo XI. Con eso, quedamos con quince poemas que tenían tres personajes principales: el Cid, el rey Fernando I de León y el rey Sancho II de Castilla.

Estos personajes han sido los que tuvieron correspondientes en el juego, o sea, el participante podrá escoger cualquiera de los tres y seguir con el hilo que sigue su historia conforme pasa por sus desafíos y obstáculos.

En el juego, será posible para los protagonistas interactuar con otros personajes menores, tales como animales, soldados y juglares. Un ejemplo de eso es cuando el Cid necesita encontrar un caballo y sale en busca de Babieca. Sin embargo, para eso, tendrá que realizar algunos desafíos para que tenga honor suficiente en alcanzarlo.

Además, en muchos momentos del juego surgirán enigmas que deberán ser ultrapasados. Estos enigmas serán confeccionados a partir de romances seleccionados del Romancero Viejo y que traten del personaje en cuestión.

Esta propuesta objetiva ser aplicada para alumnos de Historia de los años finales de la Enseñanza Fundamental y para la Enseñanza Media (según los ciclos educativos brasileños), pero pensamos que podrá ser posible utilizarlos en clases de literatura, tanto portuguesa cuanto brasileña, desde que se propongan a trabajar con la Edad Media en la Península Ibérica.

Esta reutilización será posible porque el juego interrelaciona áreas distintas del conocimiento, como la historia y la literatura, y no exige conocimientos avanzados de ninguna de ellas. La parte tecnológica igualmente es calculadamente básica.

Este Objeto de Aprendizaje prioriza, en nuestra visión, la construcción de conocimientos por medio de las relaciones entre los alumnos y sus diversos niveles de conocimientos previos (Zabala, 1998), de manera a posibilitar a todos los estudiantes la construcción de un aprendizaje significativo sobre el tema.

## 5. Consideraciones finales

Como podemos observar, las configuraciones sociales contemporáneas ayudan en el aparecimiento de diferentes formas de aprender. Por eso, comprenderlas y usarlas es esencial en el proceso de enseñanza y aprendizaje, que exige que los profesionales del área se adecuen a la nueva realidad.

Con el pasar de los siglos, el ser humano ha vivenciado diversas formas de enseñanza conforme las configuraciones socioculturales se han modificado. Desde los primeros pensadores de la Educación, todos atentaron para la relevancia de la sociedad en nuestras vidas y en siglo de la tecnología eso no se altera. Diferentemente, las nuevas

tecnologías buscan cada día más democratizar el campo educacional y ofrecer oportunidades a toda diversidad de personas.

En este sentido, el aparecimiento de los Objetos de Aprendizaje es revolucionario cuando proporciona cualidad y métodos pedagógicos ya aceptos y eficaces en el ambiente escolar tecnológico, convirtiéndose en un recurso rico y accesible a ser desarrollado con más seriedad en el contexto contemporáneo.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS


Brasil. *As novas tecnologias e as inovações curriculares*. http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/novas_tecnologias1.pdf. [Consultado 22/01/2018].

Burke, P. *O que é História Cultural*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor LTDA, 2004.

Fischer, R.M.B. (2011). Desafios de Foucault à teoria crítica em educação. En: Apple, Michael W. AU, Wayne y Gandin, L.A. (orgs). *Educação crítica: análise internacional* (pp. 233-248). Porto Alegre: Artmed.

Fischman, G.E. (2011). A (não domesticação da pedagogia do oprimido. Em M. Apple; W. AU y L. Gandin (Orgs). *Educação crítica: análise internacional* (pp. 262-269). Porto Alegre: Artmed.

Franco Júnior, H. *A Idade Média: nascimento do ocidente*. São Paulo: Brasiliense, 2001.

Moreira, A.F. Barbosa; Kramer, S. *Contemporaneidade, Educação e Tecnologia* (pp. 1037-1057). Campinas: Educ. Soc., 2007. http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1928100.pdf. [Consultado 30/01/2018].

OCDE. *El conocimiento libre y los recursos educativos abiertos***.** Espanha: Junta de Extramadura, 2010.

Prata, C.L.; Nascimento, A.C. Aun de Azevedo (Orgs). *Objetos de aprendizagem: uma proposta de recurso pedagógico.* Brasília: MEC, SEED, 2007.

Rede Nacional de Ensino e Pesquisa: *Saiba a diferença entre Recursos Educacionais Abertos e Objetos de Aprendizagem.* https://www.rnp.br/destaques/voce-conhece-diferenca-entre-recursos-educacionais-abertos-e-objetos-aprendizagem. [Consultado 15/01/2018].

Santos, Andreia Inamorato dos. *Recursos Educacionais Abertos no Brasil: [livro eletrônico]: o estado da arte, desafios e perspectivas para o desenvolvimento e inovação*. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2013. http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002279/227970por.pdf. [Consultado 30/01/2018].

Sousa, Robson Pequeno de; Moita, Filomena da M.C da S.C.; Carvalho, Ana Beatriz Gomes. *Tecnologias digitais na educação*. http://www.clam.org.br/bibliotecadigital/uploads/publicacoes/1484_991_sousa-9788578791247.pdf. Campina Grande: EDUEPB, 2011. [Consultado 17/01/2018].

Souza, Paulo Sérgio Lopes de. *Objetos de Aprendizagem (OAs) e Recursos Educacionais Abertos (REAs)*-LaSDPC/SSC/ICMC/USP. http://rea.lasdpc.icmc.usp.br/pt/. [Consultado 10/02/2018].

Tarouco, Liane Margarida Rockenbach. *Objetos de Aprendizagem: teoria e prática***.** Liane Margarida Rockenbach Tarouco, Bárbara Gorziza Ávila, Edson Felix dos Santos e Marta Rosecler Bez, Valeria Costa (Orgs.). Porto Alegre: Evangraf, 2014. CINTED/UFRGS, Porto Alegre, 2014. http://penta3.ufrgs.br/ObjetosAprendizagem/LivroOA-total.pdf. [Consultado 05/02/2018].

UNESCO**.** *Alfabetização midiática e informacional: currículo para formação de professores* / Carolyn Wilson, Alton Grizzle, Ramon Tuazon, Kwame Akyempong e Chi-Kim Cheung. – Brasília: UFTM, 2013. http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002204/220418por.pdf. [Consultado 22/01/2018].

5

# VIDEOJUEGOS E HISTORIA: POSIBILIDADES DE INNOVACIÓN EN EDUCACIÓN

## *VIDEO GAMES AND HISTORY: POSSIBILITIES FOR THE INNOVATION IN EDUCATION*

**Daniel Camuñas García**

Universidad de Granada
Estudiante del Grado en Educación Primaria en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada

danielcg1994@correo.ugr.es

**María de la Encarnación Cambil Hernández**

Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales
Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Granada

Licenciada en Filosofía y Letras Sección: Historia y Licenciada en Historia del Arte por la Universidad de Granada. Doctora en Historia del Arte en la misma Universidad y Máster en Gestión Cultural. Profesora Titular de la UGR y Directora del Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales

ncambil@ugr.es

**RESUMEN:**

En la actual Sociedad de la Información y el Conocimiento, los nuevos entornos digitales nos brindan una extraordinaria cantidad de valiosos recursos que pueden contribuir a un aprendizaje significativo de la historia, entre ellos, quizá por su naturaleza interactiva y la condición de medio de diversión, destaca el videojuego. Sin embargo, la enseñanza-aprendizaje de esta materia en las diferentes etapas educativas no ha sabido explotar este recurso, y sigue apostando por una metodología tradicional basada en datos de personajes históricos y fechas relevantes, que hace que el alumnado haya ido perdiendo interés por la historia al considerar ésta como una materia memorística y alejada de su realidad.

En esta comunicación se analizará el panorama actual de los videojuegos de temática histórica, mostrando el enriquecimiento que aportan para el aprendizaje

relevante y significativo de la historia grandes franquicias como *Assassin's Creed*, *Age of Empires* y *Civilization*, así como pequeños experimentos de desarrolladoras de juegos independientes (*Hellblade: Senua's Sacrifice*, *This War of Mine* y *Bury me, my Love*), que sitúan al estudiante en diferentes escenarios y que le otorgan el protagonismo para que sea él el que construya su propio aprendizaje de la historia a través del videojuego.
**Palabras clave: Innovación, Historia, Metodología, Audiovisuales, Videojuegos.**

**ABSTRACT:**
In the current Information and Knowledge Society, the new digital environments provide us with an extraordinary amount of valuable resources that can contribute to a meaningful learning of history. Among them, perhaps due to its interactive nature and the condition of fun, stands out the video game. However, the learning and teaching of this subject in the different educational stages has not been able to exploit this resource, and it continues betting on a traditional methodology based on data of historical figures and relevant dates, which means that the students have been losing interest in the history when considering this as a memorial matter and far from its reality.
In this communication, based on the analysis of the current panorama of historical video games, we will show the enrichment for a relevant and meaningful history learning that great franchises such as Assassin's Creed, Age of Empires and Civilization brings, as well as small experiments of independent video games developers (Hellbalde: Senua's Sacrifice, This War of Mine and Bury me, my Love), which place the student in different scenarios and give him the protagonism so that he is the one who builds his own learning of the history through the video game.
**Key words: Innovation, History, Methodology, Audiovisual, Video Games.**

## 1. Introducción

El aprendizaje por competencias supone, sin duda, una nueva forma de afrontar la enseñanza en la que la innovación metodológica debe estar presente. La Historia como materia presente en el currículo del Grado de Maestro en Educación Primaria se enmarca dentro de la Didáctica de las Ciencias Sociales. Los futuros docentes deben abordar su aprendizaje como un conocimiento en construcción al que conviene enfrentarse desde la investigación, la innovación y la comprensión del método histórico. Hay que tener en cuenta que la Historia es una ciencia social, que no solo está formada por un corpus de conocimiento transmitido a lo largo del tiempo, sino que también facilita la construcción del conocimiento y favorece el desarrollo de los diferentes procesos que nos llevan a formularnos las preguntas necesarias para llegar a comprender el pasado (Prats y Santacana, 2011).

Son numerosas sus posibilidades educativas para lograr que los/as futuros/as maestros/as adquieran las competencias necesarias para que en el ejercicio de su profe-

sión faciliten la enseñanza-aprendizaje del tiempo histórico a sus alumnos/as, desde la innovación y la calidad educativa que requiere la sociedad del siglo XXI, con el objetivo de formar a su alumnado para que, situándose en el presente, comprenda su pasado y sea protagonista de la construcción de su futuro.

En este modelo de enseñanza-aprendizaje de la historia no podemos dejar de lado que vivimos en la Sociedad de la Información y el Conocimiento, una sociedad digital en la que el gran desarrollo que han tenido las nuevas tecnologías desde la segunda mitad del siglo XX, ha hecho que su presencia sea habitual en todos los ámbitos sociales, culturales, políticos, económicos, educativos, etc., en los cuales no se entiende la realización de cualquier actividad social, académica o de investigación, sin la presencia de lo digital, razón por la que en esta comunicación analizaremos las posibilidades que nos ofrece el Nuevo Contexto Digital para la enseñanza-aprendizaje de la Historia.

Dentro de estas posibilidades, una de las más significativas, por el gran desarrollo que han tenido y por su incidencia social, son los videojuegos, los cuales, desde su nacimiento en la década de los cuarenta del siglo XX hasta la actualidad, se han ido consolidando como uno de los principal motores del entretenimiento global. Su industria, esencialmente digital, es cada vez más creativa y original, y ha ido definiendo técnicas, modelos y paradigmas que se aplican actualmente en ámbitos completamente distintos al entretenimiento, adentrándose en temas como la Historia o el Patrimonio, por lo que se consideran un medio de expresión cultural que presenta fuertes sinergias con otras industrias culturales como el cine, la animación, la literatura, la música y las artes visuales. Estos videojuegos ofrecen grandes oportunidades de aprendizaje para todos los miembros de la sociedad que entiendan estas oportunidades y tengan la voluntad y la capacidad de aprovecharlas.

## 2. “Cualidades” y dificultades de la enseñanza de la Historia

La enseñanza-aprendizaje de la Historia, tanto en la formación inicial de los maestros/as como en el ámbito escolar, debe entenderse como una aproximación a un conocimiento abierto y en continuo cambio, ya que, por su propia naturaleza, el tiempo histórico es percibido de forma diferente por las distintas sociedades. Esto es en función del contexto cultural y de las necesidades y exigencias de los distintos grupos sociales, por lo que existen formas alternativas de entender la historia, según el espacio y el tiempo. Para su estudio, igualmente se han utilizado diferentes recursos y se le ha otorgado distintas funciones que han hecho que su aprendizaje haya estado marcado por sesgos de carácter ideológico, patriótico, propagandísticos, etc.

Desde el punto de vista educativo es importante la presencia de la Historia en el currículo por su gran poder formativo, como señalan Prats y Santacana (2011): Como disciplina científica favorece la realización del análisis social, posibilita trabajar las habilidades intelectuales y favorece el desarrollo personal, contribuyendo con su

enseñanza-aprendizaje a que el alumnado adquiera las *competencias sociales y cívicas y conciencia y expresiones culturales*, capacitándolos para comprender los mecanismos de cambio y la complejidad de la causalidad histórica, para utilizar y analizar evidencias, formularse preguntas, sintetizar y comunicar la información, argumentar sus propios puntos de vista teniendo en cuenta los de los demás y valorar la diversidad cultural.

Capacidades que forman parte de los valores que deben tener los ciudadanos en una sociedad democrática y que pueden ser aplicados en su vida diaria. Igualmente, la enseñanza- aprendizaje de la Historia contribuye a conservar la memoria, entendida como el presente del pasado (Ricoeur, 1999: 16) reconociendo que los hechos y cambios históricos del pasado han sido entendidos e interpretados desde diferentes puntos de vista por las distintas sociedades, espacios culturales e ideologías (Jelin, 2002: 63).

Hechos históricos que, sin más, carecen de sentido y que hay que dotarlos de una interpretación la cual se lleva a cabo desde el presente, estableciendo causalidades e interdependencias y teniendo en cuenta y favoreciendo nuestra identidad cultural y social tanto individual como colectiva.

Ciertamente, a pesar de sus grandes posibilidades educativas y formativas, la enseñanza-aprendizaje de la Historia presenta dificultades tanto para el alumnado como en el profesorado (Prats, 2000).

Respecto al alumnado, los futuros maestros en formación, cuando tienen que enfrentarse al aprendizaje del tiempo histórico en general, muestran un escaso interés por la materia por diferentes razones, entre las cuales cabe citar: la propia naturaleza de la Historia como ciencia social cuyo aprendizaje requiere tener conocimientos básicos de nociones espaciales y temporales; el poco aprecio que tienen a esta materia cuyo aprendizaje han llevado a cabo a lo largo de las diferentes etapas educativas de forma memorística y basada en fechas, datos, acontecimientos y personajes importantes, que el alumnado considera alejados de su realidad y, por tanto, de su interés; el carácter abstracto del concepto del tiempo histórico que hace difícil su comprensión, hecho que, junto a la falta de interés por la materia, les hace pensar que la historia es una materia alejada del interés de los niños y niñas y que no es necesario su enseñanza-aprendizaje porque pueden disponer de cualquier dato en el momento que lo necesiten a través de la red, a lo que se añade la consideración de que la Historia no es necesario entenderla, sino que basta con memorizarla.

En cuanto al profesorado, las dificultades parten de: la utilización de forma continuada de una metodología «tradicional», basada en datos, hechos, personajes relevantes, etc., muy presente aún en los libros de texto, cuyos contenidos se han visto mediatizados por los sesgos subjetivos de sus autores y por la orientación ideológica de los partidos dominantes en el poder; la falta de una reflexión epistemológica necesaria antes de abordar las diferentes cuestiones que afectan a la docencia de esta materia

(Rozada, 1997); la necesidad de una formación continua, que solucione las dificultades a las que debe enfrentarse para adaptar, a su práctica docente en la escuela, lo que ha aprendido en la universidad y la falta de inquietud por la investigación y la innovación, tan necesaria para llevar a cabo una docencia de calidad como exige la sociedad del siglo XXI (Pagés, 2002).

## 3. Posibilidades educativas de los videojuegos

En la actualidad son muchos los niños/as que utilizan videojuegos para jugar, los cuales cada día ofrecen un abanico más amplio de posibilidades, no solo centradas en el *software* para videoconsola o PC, sino también para dispositivos móviles, en un avance sin límite que ofrece innumerables oportunidades para el entretenimiento.

La evolución visual que han tenido los videojuegos y la influencia que han alcanzado en los usuarios es un interesante ámbito de investigación, pues aunque se ha demostrado que la tridimensionalidad y la realidad virtual favorecen la intensidad de la "inmersión" perceptiva y emocional del jugador en el mundo virtual representado, la innovación tecnológica creativa que está teniendo lugar en la producción de videojuegos, en los que superando el carácter meramente lúdico, se están acercando a la cultura y el patrimonio, abre un mundo de infinitas posibilidades para la creación de materiales didácticos hipermedia, visualmente tridimensionales y dotados de sonido espacial, gracias a los cuales se pueden reproducir fenómenos reales difícilmente accesibles por otras vías que favorecen la enseñanza-aprendizaje, en nuestro caso, de la Historia. Razón por la cual, cada vez más, los videojuegos o la simulación virtual que tradicionalmente se han utilizado en el ámbito de la salud o en simulaciones para industrias como la automovilística o aeronáutica, se han readaptado y tienen cada día más presencia en educación.

A todo ello hay que añadir la propuesta de aplicar mecánicas y elementos de juego a entornos no lúdicos — lo que se conoce como gamificación — que "proporciona potentes herramientas tanto para ámbitos corporativos (en el marketing, las ventas y en las estrategias internas de recursos humanos) como para iniciativas del sector público" (DEV, 2018: 9) y que, cada día más, se esta utilizando en el ámbito educativo.

Por las razones expuestas consideramos que los videojuegos tienen un gran potencial como recurso didáctico, fuente de información o soporte para la formación que no ha pasado desapercibido ante los ojos de cada vez más profesionales del mundo de la educación y la enseñanza, que alaban sus excelentes virtudes para — a través de él — construir un aprendizaje significativo.

Aprender — y enseñar — con videojuegos directamente, ofrece la ventaja de utilizar varios sentidos y partes del cerebro al mismo tiempo para fortalecer la permeabilidad del proceso de aprendizaje y mantenimiento férreo de lo aprendido. El videojuego es, de entrada, un producto audiovisual, como una película o un documental, pero

contiene dos elementos extra que lo hacen muchísimo más potente y capaz de mantener la atención de quien lo practica durante horas, sin sensación de fatiga ni, mucho menos, aburrimiento:

- La interacción libre — o limitada —, pero que en cualquier caso deja en manos del jugador/a poder elegir qué ve, desde qué ángulo, qué hacen los personajes en pantalla, en qué centra su atención sin que le guíen, etc. Todo esto pasa de forma automática y desapercibida cada vez que jugamos a un videojuego, sea del género y estilo que sea.
- La adicción, la sensación de desafío, el objetivo que incita a seguir intentándolo, el llamado autorreto mediante el cual se genera una sensación de necesidad, urgencia y autoconsideración dentro de unas mecánicas y reglas establecidas en cada videojuego, de manera que se genera adicción al videojuego.

## 4. Utilización de los videojuegos en la enseñanza-aprendizaje de la Historia

¿Cómo podemos aprovechar las oportunidades que nos ofrecen los videojuegos para fortalecer la enseñanza-aprendizaje y el conocimiento de la historia en la formación inicial del alumnado del Grado de Maestro de Educación Primaria?

Dicha pregunta nace de las dudas que su utilización plantea pues, a pesar de las evidencias recogidas y el cambio de mentalidad del profesorado (Çeker y Özdamli, 2017), la introducción de los videojuegos en el aula suele producirse por circunstancias ocasionales (traídas o provocadas por agentes externos a la escuela), desaprovechando así el profundo impacto en el proceso de enseñanza-aprendizaje, que podría causar la utilización de los videojuegos de manera más continuada en entornos de aprendizaje seguros.

No obstante, su utilización presenta dificultades. Según Rubio (2012:118), las mayores dificultades para incorporar este recurso a la práctica docente tienen que ver con la burocracia y la organización de los centros educativos. Esto se debe a que este recurso debe ir acompañado por metodologías didácticas innovadoras que precisan de una mayor flexibilidad y una planificación diferente a la tradicional empleada hasta el momento.

Desde otra perspectiva, Pérez afirma que la principal dificultad ha sido y es la "escasa formación del profesorado en las competencias básicas necesarias para el uso eficaz de los videojuegos en las aulas" (2014: 135). Que incide directamente en el objetivo principal a la hora de incorporar videojuegos en el ámbito educativo: saber hacerlo de la manera efectiva y que sea útil para el proceso de aprendizaje. Y ahí, "una gran parte de la comunidad docente no está preparada para dar el salto" (Pérez, 2014: 135). Un videojuego puede ser tanto una herramienta de gran utilidad

educativa como una distracción más. Todo depende de qué juego sea y de cómo se incorpore al proceso educativo.

Desde nuestro punto de vista la mayor dificultad radica en la falta de competencia digital tanto por parte del profesorado como por parte del alumnado, entendida según la definición que hace la LOMCE, como: “El conjunto de destrezas, conocimientos y actitudes que necesita una persona para poder desenvolverse funcionalmente dentro de la Sociedad de la Información” (BOE núm. 295, 10 de diciembre de 2013).

El profesorado debe adquirir la competencia digital para aprovechar todos las posibilidades que ofrece el Nuevo Contexto Digital en el ámbito educativo, entre ellas, la utilización con un objetivo docente de los videojuegos, razón entre otras por lo que debe adquirir competencias digitales y ser capaz de ir más allá de la mera utilización de las TIC y las TAC, adentrándose en la gestión y tratamiento de la información, acción que lleva consigo adoptar un nuevo rol abierto a la innovación (De Pablos y Martínez, 2008: 15-28).

Igualmente deben situarse como protagonistas activos y reflexivos en su tratamiento y ser «facilitadores» en todo el proceso, logrando que el alumnado desarrolle una serie de competencias que le permitan el acceso a la gestión de la información disponible en la red, teniendo en cuenta su actualización constante y permanente, motivando al alumnado para que haga un uso de las nuevas tecnologías, en nuestro caso de los videojuegos, en situaciones de aprendizaje, para las cuales muchos de ellos no han sido diseñados, con el fin de lograr tanto las competencias, como los objetivos previstos para conseguir un aprendizaje más relevante; proporcionar apoyo e incentivos constantes para que el alumnado emplee herramientas tecnológicas en sus tareas de aprendizaje como algo normal, integrándolas en las distintas actividades que conforman su itinerario formativo. Para ello, deben diseñar contenidos, tareas y proyectos, con apoyo de las TIC y las TAC, entremezclándose diferentes modelos y metodologías que deben ir dirigidos a conseguir los objetivos, relacionándolos con situaciones reales.

Este Nuevo Contexto Digital debe entenderse también como facilitador de un cambio de paradigma, el cual, frente a un sistema jerárquico focalizado en los profesores y en fuentes de conocimiento «oficiales», hace una propuesta más plural donde los educadores deben cambiar su papel para convertirse en facilitadores del proceso de aprendizaje y los alumnos construir su conocimiento como usuarios (Cambil y Rojas, 2017).

Por tanto, no se trata únicamente de aplicar los videojuegos como recurso para la enseñanza de la historia, sino comprender lo cultural de su desarrollo y de lo digital que está transformado nuestra sociedad y nuestra forma de aprender, así como las dinámicas y metodologías educativas, por lo que debemos dirigir nuestra investigación e innovación hacia una apropiación educativa de las nuevas tecnologías que genere conocimiento.

## 5. Innovación en la enseñanza-aprendizaje de la historia: aplicaciones didácticas de los videojuegos

La innovación educativa es necesaria para la mejora de la enseñanza-aprendizaje del tiempo histórico en el nuevo contexto digital, el cual favorece el aprendizaje por competencias al permitir que seamos creadores de nuestros propios contenidos.

Los videojuegos nos brindan numerosos recursos y herramientas para lograr el aprendizaje significativo de los diferente periodos históricos, pues nos permiten conocer de forma intensiva diferentes culturas, hechos y periodos históricos en todos sus aspectos, lo que les otorga un gran potencial en educación y supone una verdadera revolución, pues actúa directamente sobre el papel del alumnado y del profesorado, produciendo un cambio que contribuye a mejorar el aprendizaje significativo.

Hay materias que, por su contenido, son más propicias que otras a incorporar los videojuegos en su proceso de enseñanza-aprendizaje. Una de ellas es la Historia, debido al elevado número de videojuegos de temática histórica que existen en el mercado, los cuales ofrecen grandes posibilidades de aprendizaje.

En este trabajo es imposible llevar a cabo un análisis detallado de todos los videojuegos de temática histórica que existen. Por sus posibilidades didácticas en relación con la enseñanza -aprendizaje de la Historia, vamos a analizar los siguientes:

- Videojuegos de acción y aventura histórica: la saga de videojuegos *Assassin's Creed*.
- Videojuegos de estrategia en tiempo real (*Age of Empires)* y por turnos (*Civilization)*.
- Videojuegos que no pertenecen directamente al género histórico, pero que se desenvuelven en contextos históricos y sociales singulares, reales o ficticios, como *Hellbalde: Senua's Sacrifice, This War of Mine and Bury me, my Love*.

### 5.1. Videojuegos de acción y aventura histórica

Dentro de este género coexisten videojuegos de diversa índole. Algunos ejemplos son: *Kingdom Come: Deliverance*, un videojuego de acción RPG en primera persona ambientado en la Edad Media o *Ryse: Son of Rome*, un videojuego de acción en tercera persona ambientado en la antigua Roma. Pero, sin lugar a dudas, la serie *Assassin's Creed* es el mejor representante de este género.

*Assassin's Creed* es un videojuego de ficción histórica con un apartado gráfico de impresionante realismo. Sus posibilidades didácticas se encuentran en la posibilidad que ofrece al jugador de recorrer con libertad ciudades reproducidas en el videojuego con todo tipo de detalles y gran precisión histórica. Su aplicación en el aula es ideal para explicar las culturas antiguas, los grandes acontecimientos y otras disciplinas que se basan en esquemas urbanísticos y estructurales del pasado.

Un ejemplo de sus posibilidades didácticas sería la siguiente propuesta de aplicación en el aula:

- Este recurso lo podemos utilizar para acompañar y complementar la clase magistral, aprovechando su incorporación para reforzar conceptos y mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje gracias a su impacto visual. La serie ha tenido maravillosas representaciones de la guerra de la Independencia de los Estados Unidos, del París de la Revolución francesa, de la Jerusalén de las cruzadas o de la Roma y Florencia renacentistas. Abordar, con la ayuda de este recurso, estos temas en clase, hará que se vuelvan significativos y no se olviden con facilidad.

## 5.2. Videojuegos de estrategia

Dentro de este género, por su potencial didáctico, nos centraremos en: videojuegos de estrategia en tiempo real, entre los que destaca *Age of Empire*, y videojuegos de estrategia por turnos, entre los que sobresale la serie *Civilization*. Ambos son simuladores de gestión de sociedades históricas y son muy útiles para reconocer las relaciones de cambio, multicausalidad y simultaneidad; comprender temporalmente y espacialmente los hechos y procesos relevantes de la Historia; entender los conceptos temporales básicos; e incluso comprender la relación del hombre con el mundo físico (en el presente y en el pasado). De estos dos videojuegos existe abundante bibliografía sobre propuestas de aplicación en el aula.

Por su disponibilidad y fácil accesibilidad, son ya varias las experiencias de aprendizaje que han incorporado videojuegos de estrategia como recursos didácticos, sirva de ejemplo la de Mugueta et al. (2015), que realizaron varios talleres con grupos de sexto de Primaria, en los cuales se utilizó *Age of Empires II* — un videojuego de temática histórica —, con el objetivo "de desarrollar un procedimiento didáctico que permitiera a los/as alumnos/as entender aspectos complejos de la Historia por medio de un videojuego comercial". Los resultados de dicha experiencia mostraron la particular

aportación de *Age of Empires II* al aprendizaje de dos conceptos fundamentales en las Ciencias Sociales: el tiempo y el espacio.

Aun así, aquí destacamos una propuesta didáctica que permite el aprovechamiento más pleno de sus potencialidades educativas:

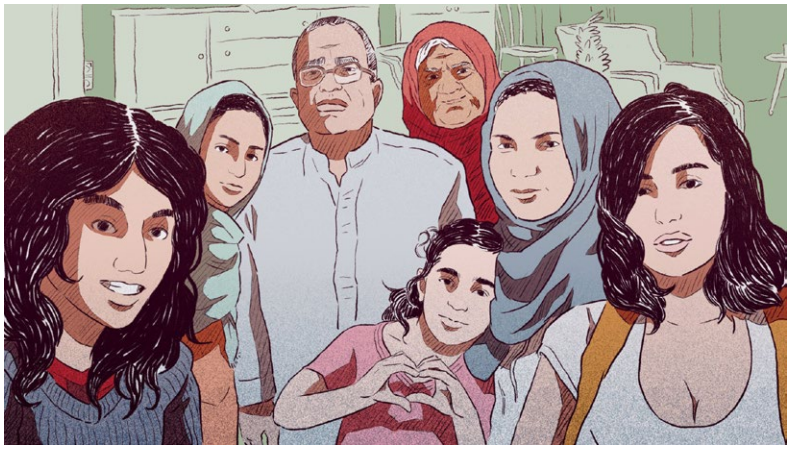
- En esta propuesta, cada alumno/a, además de dirigir a su civilización, encarnará al cronista de la misma, por lo que deberá recopilar datos e informaciones que considere oportunas para la realización de su crónica y posterior exposición de ésta. En primer lugar, los/as alumnos/as escogerán una civilización la cual tendrán que investigar e indagar antes de comenzar a jugar. En segundo lugar, a lo largo de la partida, harán anotaciones sobre su proceso. Y, finalmente, los/as alumnos/as expondrán su experiencia. Momento en el que el/la profesor/a puede dar cuenta de los aprendizajes logrados, las conexiones establecidas entre economía, tecnología, cultura, política, educación, etc., y el papel que juegan el tiempo y el espacio en el proceso de desarrollo de su civilización.

## 5.3. Otros videojuegos

Existen también videojuegos que no pertenecen directamente al género histórico, pero que se desenvuelven en contextos históricos y sociales singulares, reales o ficticios, pero que en cualquier caso resultan de gran ayuda a la hora de comprender acontecimientos cercanos, como el sitio de Sarajevo (véase *This War of Mine*) o la crisis de los refugiados (véase *Bury Me, My Love*), o remotos, por ejemplo, el tratamiento de la psicosis en tiempos vikingos (véase *Hellblade: Senua's Sacrifice*).

Estos videojuegos, debido a su relativamente corta duración y accesibilidad en dispositivos móviles, son especialmente idóneos para traer al aula, jugar y generar debate sobre las diversas temáticas presentes en ellos. Al igual que una película o una novela, su tratamiento didáctico en el aula debe partir de la reflexión sobre si pueden servir

para desarrollar un aprendizaje puntual, memorístico o concreto; ayudar a aumentar la motivación de los/as alumnos/as; crear momentos significativos de aprendizaje, etc. El debate posterior debe poner de relieve todos aquellos aspectos del conocimiento adquirido por el/la alumno/a a través del juego (conceptos, procedimientos, actitudes, teorías implícitas, concepciones) que, de una manera u otra, permitirá al alumnado contrastar su conocimiento.



## 6. Conclusión

La Historia es una materia con contenidos variados (datos, informaciones y explicaciones; lugares, personajes y fechas), cuya enseñanza se aborda tradicionalmente organizada por apartados, separadamente, lo cual no facilita su comprensión, es más, dificulta la tarea de pensar históricamente por falta de conexión directa entre ellos, lo que empuja a los/as alumnos/as a aprender memorísticamente información tras información. Superar esta metodología tradicional y sus dificultades supone un reto para los docentes que consiste en abordar la enseñanza-aprendizaje de la historia en las diferentes etapas educativas de un modo relacional, conectándose entre sí los contenidos expuestos, empatizando con el pasado.

Para lograrlo, los videojuegos como sitio de enlace entre contenidos y su utilización de la narrativa como instrumento organizador de la información, es un recurso didáctico excepcional por el que la enseñanza y el aprendizaje de la Historia resultan mucho más atractivos al facilitar los videojuegos, por su propia estructura, su enseñanza, ya que la gran mayoría de estos videojuegos se estructuran en torno a un relato, una narrativa, una forma de organizar la información que, en lugar de dividirla en apartados, párrafos y frases (como se presenta en los libros de texto), la ordena a lo largo de una historia con un/a protagonista — que solemos encarnar dentro del juego —, una misión que cumplir, más de un contratiempo y, en la mayoría de los casos, una victoria final. La narrativa recoge la información compleja procedente de los libros de texto y le da un nuevo sentido más vital y más dinámico.

Las actividades de los/as jugadores/as dentro del videojuego cobran sentido gracias a su narrativa, lo que termina por generar una realidad que sólo vive en el videojuego. Esa nueva realidad reclama del jugador/a una especial atención hacia los fenómenos que ocurren dentro del videojuego, constante acción, reflexión y entrenamiento, lo que facilita enormemente la consecución de un aprendizaje significativo.

Ahora bien, no podemos olvidar que cada juego debe analizarse por separado, en función de las posibilidades didácticas, ventajas que nos ofrece para favorecer, enriquecer y motivar el desarrollo de aprendizajes en distintas áreas, ya sea para estudiar Historia de una manera constructiva, o para obtener información histórica y elaborar distintos trabajos favoreciendo que nuestro alunando alcance una aprendizaje de calidad como exige la sociedad del siglo XXI.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS


Alsawaier, R.S. (2018). The Effect of Gamification on Motivation and Engagement. *International Journal of Information and Learning Technology, 35*(1), 56 - 79. doi: 10.1108/IJILT-02-2017-0009

Cambil, M.E. y Rojas, M.B. (2017). Enseñanza y aprendizaje del Patrimonio Cultural en el nuevo contexto digital. En M. E. Cambil y A. Tudela (Coords.), *Educación y Patrimonio Cultural. Fundamentos, contextos y estrategias didácticas* (pp. 81-99). Madrid, España: Pirámide.

Çeker, E. y Özdamli, F. (2017). What "Gamification" is and What it's not. *European Journal of Contemporary Education, 6*(2), 221 - 228. doi: 10.13187/ejced.2017.2.221

De Pablos, J. y Jiménez, R. (2007). Buenas prácticas con TIC apoyadas en las Políticas Educativas: claves conceptuales y derivaciones para la formación en competencias. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa* (*RELATEC)*, *6* (2), 15-28. Recuperado de http://mascvuex.unex.es/revistas/index.php/relatec/article/view/345

DEV. (2018). *Libro Blanco del Desarrollo Español de Videojuegos 2017*. Recuperado de http://www.dev.org.es/libroblancodev2017

Gross, B. (2009). Certezas e Interrogantes Acerca del Uso de los Videojuegos para el Aprendizaje. *Comunicación, 7*(1), 251 - 264.

Jelín, E. (2002). *Los trabajos de la Memoria*. Madrid, España: Siglo XXI.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la Calidad educativa (LOMCE). *Boletín Oficial del Estado*. Madrid, 10 de diciembre de 2013, (295), 1 - 64.

Mugueta, I.; Manzano, A.; Alonso, P. y Labiano, L. (2015). Videojuegos para Aprender Historia: Una Experiencia con Age of Empires. *Revista DIM: Didáctica, Innovación y Multimedia*, (32). Recuperado de http://dim.pangea.org/revista32.htm

Moffat, D.C.; Crombie, W. y Shabalina, O. (2017). Some Video Games can Increase the Player's Creativity. *International Journal of Game - Based Learning, 7*(2), 35 - 46. doi: 10.4018/IJGBL.2017040103

Pagès, J. (2002). Aprender a enseñar Historia y Ciencias Sociales: el currículo y la didáctica de las Ciencias Sociales. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educacional Iberoamericana*, *30*, 255-269. Recuperado de http://www.pensamientoeducativo.uc.cl/files/journals/2/articles/222/public/222-523-1-PB.pdf

Pérez, A. (2014). El Aprendizaje con Videojuegos. Experiencia y Buenas Prácticas Realizadas en las Aulas Españolas. *Escuela Abierta: Revista de Investigación Educativa,* (17), 135 - 156.

Prats, J. y Santacana, J. (2000). Dificultades para la enseñanza de la Historia en Educación Secundaria. *Revista de teoría y didáctica de las Ciencias Sociales*. 5, s/p. Recuperado de http://www.ub.edu/histoDIDÁCTICA/index.php?

Prats, J. y Santacana, J. (2011). ¿Porqué y para qué enseñar historia? En Rodríguez F. L. y García, N. (Coords.), *Enseñanza y aprendizaje de la Historia en la Educación Básica*. Cuauhtémos, México. D. F.: Secretaría de Educación Pública. Recuperado de http://www.ub.edu/histoDIDÁCTICA/images/documentos/pdf/ensenanza_aprendizaje_historia_educacion_basica.pdf

Ricoeur, P. (1992). *La lectura del tiempo pasado. Memoria y olvido*. Madrid, España: Arrecife.

Rozadas, J.M. (1997). *Formarse como profesor*. Madrid, España: Akal.

Rubio, M. (2012). Retos y Posibilidades de la Introducción de Videojuegos en el Aula. *Revista de Estudios de Juventud,* (98), 118 - 134.

Steiner, C.; Hollins, P.; Kluijfhout, E.; Dascalu, M.; Nussbaumer, A.; Albert, D. y Westera, W. (2015). Evaluation of Serious Games: A Holistic Approach. En: L. Gómez Chova, A. López Martínez, y I. Candel Torres (Eds.), *8th Annual International Conference of Education, Research and Innovation* (pp. 4334 - 4342). Sevilla, España.

Valverde, J. (2008). Aprender a Pensar Históricamente con Apoyo de Soportes Informáticos. *Cultura y Educación, 2*(20), 181 - 199.

Vergara, J.J. (2015). *Aprendo Porque Quiero. El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), Paso a Paso*. Madrid, España: Ediciones SM.

6

# ASSASIN'S CREED Y EL CAMBIO DE PARADIGMA. EL VIDEOJUEGO COMO HERRAMIENTA DIDÁCTICA PARA LAS CIENCIAS SOCIALES

## *ASSASSIN'S CREED AND THE CHANGE OF PARADIGM. THE VIDEOGAME AS A TEACHING TOOL FOR SOCIAL SCIENCE*


**José Manuel Leiva Aldea**

Graduado en Historia del Arte (Universidad de Málaga, 2017) y Erasmus Estudio en la Università degli Studi di Firenze (Italia, 2015-2016). Becario de Colaboración del Departamento de Historia del Arte de la Universidad de Málaga (2016-2017). Actualmente Becario de Iniciación a la Investigación y cursando Máster en Desarrollos Sociales de la Cultura Artística (Universidad de Málaga). Principales líneas de investigación en torno al arte del Renacimiento y Barroco en Florencia y Videojuegos.

joseleivaaldea@gmail.com

**José Alberto Ortiz Carmona**

Graduado en Historia del Arte en el año 2017 por la Universidad de Málaga. Su principal línea de investigación se centra en las manifestaciones artísticas de la Edad Moderna, en concreto en el estudio de las yeserías barrocas de la provincia de Málaga. Otras líneas abiertas en la actualidad giran en torno al uso del cuerpo en las creaciones contemporáneas, entre las que se pueden destacar las relacionadas con la pervivencia del Barroco en la posmodernidad. Igualmente, de un tiempo a esta parte viene realizando algunas incursiones en el ámbito de la innovación educativa dentro de la Historia del Arte. En la actualidad se encuentra realizando el Máster en Desarrollo Sociales de la Cultura Artística de la Universidad de Málaga.

yusabe_46@hotmail.com



**RESUMEN:**

Los videojuegos se han convertido en uno de los objetos de entretenimiento más importante de las últimas décadas. Desde su nacimiento, en los años 70' del siglo pasado, han ido adquiriendo mayor presencia en la vida cotidiana de los seres humanos, siendo hoy día un útil que se encuentra en prácticamente todos los

hogares de la sociedad occidental y sobre todo oriental (principalmente en Japón). Recientemente se ha ido popularizando la idea de que los videojuegos, además de ser un elemento de ocio y entretenimiento, pueden convertirse en recursos educativos muy útiles para el aprendizaje del fenómeno histórico, artístico o social, sobre todo aquellos que centran su trama en algún período concreto de la Historia Universal. Un caso paradigmático de estos videojuegos históricos es *Assassin's Creed*, franquicia creada por la empresa desarrolladora Ubisoft Montréal. Desde su primer título, publicado en 2007, hasta el más reciente, de 2017, el usuario ha podido ''viajar'' a través de numerosos períodos históricos muy variados (Las Cruzadas, el Renacimiento Italiano, Constantinopla, la Revolución Americana y Francesa, el Londres Victoriano o el Egipto Ptolemaico, entre otros. Lo interesante de esta saga en lo que se refiere al aprendizaje, es la inclusión de Bases de Datos dentro del videojuego en las que se te explican algunos de los hitos históricos o artísticos más relevantes que el jugador encuentra conforme avanza en la trama. Más recientemente, en el último título de la saga, *Assassin's Creed Origins*, se ha desarrollado un nuevo modo de juego específico para la explicación de los aspectos sociales, históricos y culturales del Egipto Ptolemaico. Con el nombre de *Discovery Tour*, este nuevo sistema de juego, testeado en diversos centros educativos, se convierte en una herramienta muy poderosa para incentivar a los alumnos en el estudio y conocimiento del mundo egipcio.
**Palabras clave: Videojuegos, Historia, Arte, Didáctica, Assassin's Creed.**

**ABSTRACT:**
Video games have become one of the most important entertainment objects of recent decades. Since its birth, in the 70's of the past century, they have been acquiring a greater presence in the daily life of humans, being today a tool that is found in practically all homes of Western and especially Eastern society (mainly in Japan). Recently it has been popularized the idea that video games, in addition to being an element of leisure and entertainment, can become very useful educational resources for learning the historical, artistic or social phenomenon, especially those that focus their plot in some period concrete of Universal History. A paradigmatic case of these historical video games is Assassin's Creed, a franchise created by the developer Ubisoft Montréal. From its first title, published in 2007, to the most recent, in 2017, the user has been able to '' travel '' through many varied historical periods (The Crusades, the Italian Renaissance, Constantinople, the American and French Revolutions, the Victorian London or the Ptolemaic Egypt, among others. The interesting thing about this saga in what refers to learning, is the inclusion of databases within the video game in which you are explained some of the most important historical or artistic milestones that the player finds as he advances in the plot. More recently, in the last title of the saga, Assassin's Creed Origins, a new specific game mode has been developed to explain the social, historical and cultural aspects of Ptolemaic Egypt. With the name of Discovery Tour, this new game system, tested in various educational centers, becomes a very powerful tool to encourage students in the study and knowledge of the Egyptian world.
**Key words: Video Games, History, Art, Teaching, Assassin's Creed.**

## 1. El videojuego como producto de masas

siguiendo la definición oficial de la RAE, un videojuego es un ‘’juego electrónico que se visualiza en una pantalla’’. Aunque dicha definición sea bastante acertada, consideramos que está incompleta, ya que en ella se omite la característica principal que diferencia a los videojuegos del resto de producciones audiovisuales, la interacción que se produce entre el usuario/jugador y lo visualizado en la pantalla. Ésta genera un *feedback* entre el mundo virtual y real, a través de intermediarios como la pantalla y la consola. En la mayoría de ocasiones hay que cumplir una serie de misiones principales y secundarias dentro del mundo recreado en el juego. Esta industria nace a principios de los años 60 del siglo pasado, en un contexto en el que la informática iba desarrollándose poco a poco, a raíz de las innovaciónes tecnológicas en este ámbito que se habían producido durante la Segunda Guerra Mundial. Y es que los científicos Aliados pretendían crear nuevos sistemas de comunicaciones que les permitieran obstener ventaja sobre el Eje. La mayoría de estos videojuegos pioneros se desarrollaron en el ámbito universitario estadounidense, ya que algunos estudiantes pretendían dar un uso lúdico a los nuevos sistemas informáticos que, hasta entonces servían únicamente como medio de comunicación. Los primeros ejemplos fueron: *Spacewar!* (Massachussets Institute of Technology, 1962) o *Computer Space* (Nutting Associates, 1971), entre otros. El éxito internacional del videojuego permitió que diversas compañías de todo el mundo fueran desarrollando consolas de uso personal, destacando las de Atari, Nintendo, Microsoft o Sony, siendo estas última la empresa que lideran el mercado internacional con su ***PlayStation***.

**Fig.1.** Logotipo de la consola PlayStation 4. 2013

Hoy día, la industria del videojuego goza de una salud excelente, habiéndose convertido en la más rentable dentro de la industria ocio/entretenimiento a nivel global, rozando los 110.000 millones de dólares en 2017. El éxito de los videojuegos modernos se encuentra principalmente en el hecho de ser macro-producciones con presupuestos multimillonarios (Videojuegos AAA). El desarrollo suele durar varios años, de ahí que los resultados sean muy satisfactorios. Un caso paradigmático es el del juego *Grand Theft Auto V* (Rockstar Games, 2013), producido entre 2009-2013 con un presupuesto de 210 millones de dólares aproximadamente. Solo en el día de su lanzamiento se lograron unos 815 millones de dólares en venta a nivel global.

Para estas superproducciones (principalmente en las que recrean períodos históricos), el equipo creativo y de desarrollo contará con una serie de expertos en arte, arquitectura y sociedad de la época para que la recreación de las diversas ciudades sea lo más fie

dedigna posible. En el caso de *Assassin's Creed*, durante el desarrollo del producto, los asesores artísticos viajarán a las ciudades que aparecerán en el juego y tomarán ideas generales y bocetos sobre la misma. Estas ideas preliminares, y sobre las que trabajan los desarrolladores, son reelaboradas por ordenador (*Concept Art*). Nos muestran el proceso de del desarrollo de un producto audiovisual concreto. La conexión del videojuego con las diversas manifestaciones artísticas ha permitido que algunos títulos se hayan adaptado al mundo del cine o literatura, y viceversa, casos paradigmáticos como *Star Wars*, *El Señor de los Anillos* o el propio *Assassin's Creed*, entre otros.

Sería prudente hacer mención de las diversas creaciones artísticas populares que, de mayor o menor calidad, realizan innumerables fans de los videojuegos a nivel internacional para manifestar su admiración por el producto en cuestión. Este tipo de representaciones, que suelen ser plásticas, se conocen como *Fan Art*. Otra actividad artística co-cultural dentro del ámbito del *Fan-Art,* que ha adquirido gran importancia durante los últimos años es el fenómeno del *Cosplay*. Surgido en Japón hacia los años 70 del siglo pasado, podría considerarse como una tendencia o subcultura en la que los seguidores se disfrazan de sus personajes preferidos del mundo del cine o el videojuego, con algunas propuestas muy logradas. Además, las propias franquicias productoras de los videojuegos suelen lanzar al mercado piezas, por lo general escultóricas, que recrean personajes y/o hitos representativos de la historia. En ocasiones, estas pequeñas esculturas son de un gran realismo y calidad, deseadas por los coleccionistas, de ahí que se vendan por sumas económicas considerables. No obstante, en la industria del videojuego, la dependencia respecto al *merchandising* para obtener beneficios es muchísimo menor que en el ámbito del cine, en el que el filme actúa a modo de tráiler para que el gran público compre los productos de la película una vez vista.

## 2. Assassin's Creed

***Assassin's Creed*** es una franquicia trans-media creada por *Ubisoft Montréal*, una de las empresas desarrolladoras de videojuegos más relevantes de los últimos tiempos. Es la subsidiaria canadiense de la francesa *Ubisoft Entertainment*, fundada en 1986 (Brittany, Francia). Además del que trataremos, la compañía ha publicado otras series de videojuegos con gran impacto a nivel internacional, como *Prince of Persia* (1989), *Rayman* (1995) o *Tom Clancy's* (2000).

**Fig.2.** Logotipo de la franquicia Assassin's Creed. 2007

¿Pero qué es el fenómeno ‘’trans-media?

La primera referencia sobre él lo encontramos en un artículo de Henry Jenkins (2003) publicado en *Technology Review*, y se definiría como la producción o creación de líneas narrativas a través de distintos canales de comunicación (cine, videojuegos, literatura o música, a los que se añade la promoción comercial o *merchandising*) que se complementan entre sí. Scolari (2013: 23-58). La aparición de *AC* (acróstico con el que se conoce popularmente a *Assassin's Creed*) en el mercado tuvo lugar en el 13 de noviembre de 2007, coincidiendo con el lanzamiento de *Assassin's Creed*, primer videojuego de la compañía canadiense.

La trama se desarrolla en la Tercera Cruzada (concretamente en 1191), en la que encarnamos a Altaïr Ibn-La'Ahad, miembro de la Hermandad de los Asesinos, con el que el jugador hará frente a la Orden Templaria en diversas ciudades de Oriente Medio (Jerusalén, Acre y Damasco). La acogida fue muy positiva, habiéndose vendido 11 millones de unidades hasta la fecha. Este, y los demás videojuegos se encuentran disponible para casi todas las plataformas y consolas del mercado (*PlayStation*, *Xbox*, *PC*, *Mac OS, Nintendo DS, Nintendo Wii* y dispositivos *Android*). Gracias al éxito internacional de esta propuesta, la compañía decide lanzar al mercado otros productos que han sido muy interesantes para los seguidores, con historias paralelas a los hechos de los distintos videojuegos de la saga. Entre ellos queremos destacar los cómics, publicados por diversas editoriales como Planeta De Agostini o Panini Comics, entre otros. A éstos se le suman una serie de libros que cuentan de forma novelada el guion argumental de cada uno de los títulos de *AC*, como *Renaissance*. Bowden (2010), sirviendo como fuente de gran valor para conocer todos los diálogos y el argumento del videojuego.

En lo referente al ámbito cinematográfico se han rodado varios cortometrajes con los que se pretende contar historias adicionales de los distintos personajes de la saga, como *Assassin's Creed: Lineage*. Uno de los últimos logros de la empresa ha sido la producción de su primer largometraje, estrenado durante el pasado mes de diciembre de 2016, contando con Michael Fassbender como actor principal de la cinta. La historia se ambienta en la Sevilla del s. XV, donde se enfrentarán los templarios (Santa Inquisición) contra la Hermandad de los Asesinos.

## 2.1. El videojuego

El principal responsable del éxito internacional de *AC* han sido sus diversos videojuegos, desde que se lanzara *Assassin's Creed* (2007) hasta el más reciente, *Assassin's Creed Origins* (2017). A falta de confirmaciones oficiales, se cree que el próximo título se centrará en la Grecia romana. Según Raphaël Lacoste, director de marca de *Assassin's Creed*, el objetivo de la empresa es viajar en el tiempo, re-imaginar y revivir la historia y presenciar de algunos de los momentos más importantes de la Humanidad. Lacoste (2015: 10). En los diversos videojuegos de *Assassin's*

*Creed* tendremos la posibilidad de visitar momentos claves de la Historia Universal gracias al *Animus*, un dispositivo de alta tecnología que accede a la secuencia genética de un antepasado de una persona del s. XXI. Algunos de estos hitos históricos son las Cruzadas, la Florencia del *Quattrocento*, Estambul tras la conquista Otomana, las Revoluciones Americana y Francesa, el Londres victoriano o el Egipto Ptolemaico, entre otros.

**Fig.3.** Vista de Florencia en Assassin's Creed II. The Ezio Collection. 2016

Todos estos episodios históricos se caracterizan por un hilo argumental común, la lucha entre la Hermandad de los Asesinos y la Orden Templaria. Por lo general, el protagonista de cada videojuego, controlado por el jugador, será un miembro de los Asesinos (conocidos también como *Hassassins*), que tendrá que hacer frente a los antagonistas templarios. El origen de esta orden es incierto, pero algunas fuentes lo relacionan con una secta ismaelita (chiítas) del s. XI fundada supuestamente por un tal Hassan bin Sabbah en Alamut (Irán), localización traducida del persa como ''Nido de águila''. (Blázquez, 2016: 7-9). Este es un concepto muy familiar para los jugadores de *AC*, ya que el águila es el animal más vinculado a la Hermandad.

Ambas órdenes lucharan por hacerse con la posesión del Fruto del Edén, un artefacto de origen extraterrestre con el que se pueden controlar las mentes de los seres humanos. Por ello, cada orden pretenderá utilizarlo acorde con la ideología de esta. Mientras que los Asesinos defienden el libre albedrío y el relativismo, los Templarios quieren lograr la paz mundial a costa de dominar los pensamientos de todos los humanos.

En cada período histórico, el jugador conocerá figuras destacadas, que simpatizan con una orden un otra. En el caso de los Asesinos contamos con Nicolás de Maquiavelo, George Washington, Napoleón Bonaparte y Winston Churchill, entre otros. Por otro lado, templarios famosos fueron Jacques de Molay, Isabel la Católica, Rodrigo Borgia (Papa Alejandro VI) o Adolf Hitler.

## 2.2. Assassin's Creed origins

El 27 de octubre de 2017, coincidiendo con la inminente campaña de Navidad, se lanzaba el último título de la franquicia hasta el momento, con el nombre de ***Assassin's Creed Origins***. Con esta nueva entrega, la saga iniciaba una nueva etapa tras el fracaso de ventas en los predecesores *Unity* (2014) y *Syndicate* (2015), a los que la crítica acusó de haberse desarrollado de forma precipitada. Ubisoft decidió dar un giro radical al concepto de los videojuegos de AC, apostando por un toque de rol y progresión del personaje al que los usuarios no estaban acostumbrados. Además, cada una de las ambientaciones de los distintos *Assassin's Creed* había ido sucediéndose de forma cronológica, llegando al Londres Victoriano, pero con este lanzamiento, los desarrolladores habían apostado por retroceder siglos y siglos, concretamente al Egipto Ptolemaico ocupado por Roma.

En este capítulo encarnamos a dos personajes, Bayek y Aya, una pareja de guerreros que buscará venganza tras el asesinato de su hijo. El primero es un *medjay*, protectores de los ciudadanos del Antiguo Egipto, mientras que ella era guardiana oficial de la reina Cleopatra VII. Un dato curioso de esta pareja de personajes jugables es que desde el 2007 al 2015 solo podían utilizarse personajes masculinos, pero en *Assassin's Creed Syndicate y Origins* pueden alternarse tanto un hombre como una mujer, tónica que confiemos que se repita en próximas entregas.

En el mapa del juego, visitaremos ciudades como Alejandría, Cirene Menfis, Guiza o Herakleion, entre otras. Podremos adentrarnos en las grandes pirámides, escalar al desaparecido Faro de Alejandría, luchar en arenas de gladiadores, participar en carreras de cuádrigas en un circo o maravillarnos con la inmensidad de los templos dedicados a dioses como Apis o Ptah.

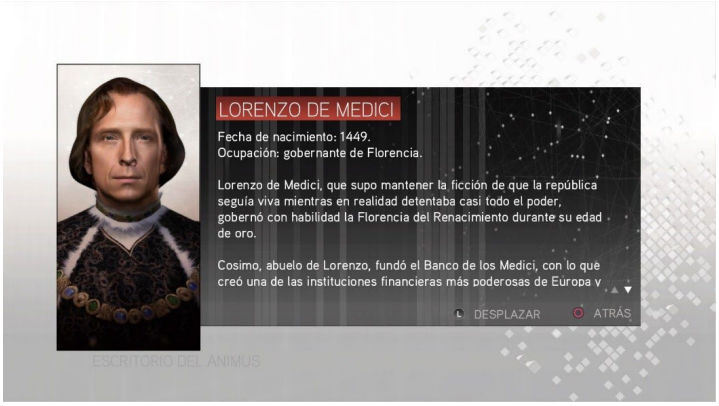
**Fig.4.** Una de las entradas al Templo de Apis en Menfis. Assassin's Creed Origins. 2017

Además, nos encontraremos con algunas de las personalidades más conocidas del Egipto Ptolemaico, como Cleopatra VII, Ptolomeo Filópator XIII, Cayo Julio César, Pompeyo o Vitruvio.

## 3. Discovery Tour y el cambio de paradigma en la didáctica de los videojuegos

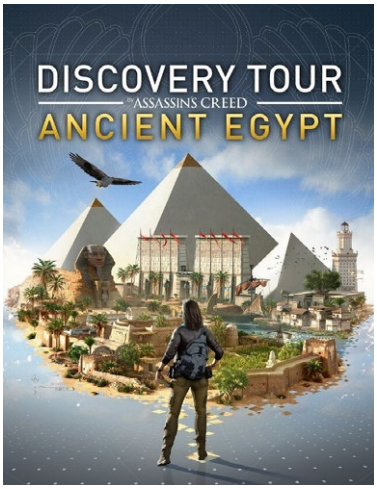
Para los primeros Assassin's Creed, Ubisoft dispuso unas bases de datos a las que se podía acceder desde el menú principal. En ellas, el usuario se encontraba con una serie de entradas en las que se explicaban, de forma muy breve y con ciertos toques de humor, algunos de los aspectos históricos más interesantes de cada ambientación (personajes, monumentos, obras de arte o hechos históricos). No obstante, y aún siendo un recurso bastante útil para catalogar todos los hitos históricos/artísticos que aparecían, no dejaba de ser una herramienta bastante escueta en cuanto a la infora mación y el modo de transmitirla, puesto que se basaba en textos ilustrados con una única fotografía.

**Fig.5.** Imagen de una entrada en la Base de Datos de Assassin's Creed II. 2009




El 20 de febrero de 2018, Ubisoft lanzaba un parche actualización en el que, además de incluirse distintas mejoras técnicas de la interfaz, se añadía un nuevo modo de juego a *Assassin's Creed Origins*, el **Discovery Tour** (Modo descubrimiento en su versión en castellano) objeto de estudio en este artículo

**Fig. 6.** Imagen promocional del Modo Descubrimiento en Assassin's Creed Origins. 2018



En el **Discovery Tour** se permite a los jugadores moverse libremente por todo el mapa de *Assassin's Creed Origins* desprovistos de armas y de cualquier misión disponible para explorar libremente. Además de Bayek y Aya, hay disponibles otros 25 personajes (todos los históricos que aparecen en la trama y otros actuales como exploradores). El usuario tendrá a su disposición 75 rutas prefijadas para conocer mejor la historia de Egipto y la vida cotidiana en las ciudades (egipcias, helenizadas y romanas). Cada una de las rutas está diseñada por historiadores y egiptólogos de prestigio, acompañándose con ilustraciones y fotografías de calidad que complementan visualmente la experiencia del usuario.

Los distintos tipos de rutas son:

- Egipto: el territorio, la geografía y la fauna.
- Pirámides: los lugares más emblemáticos de Egipto.
- Alejandría: explicación de la influencia griega que comenzó con Alejandro Magno.
- Vida diaria: información sobre la gente y no sólo los monumentos.
- Romanos: varias visitas sobre la creciente influencia de Roma en la época del juego.

**Fig.7.** Vista ejemplo del Modo Descubrimiento y las distintas rutas. 2018

## 3.1. El cambio de paradigma

Hablar de un cambio de paradigma en el interior de la didáctica del videojuego puede ser, a priori, algo que resulte totalmente presuntuoso. Sin embargo, lo cierto es que con la creación de este nuevo modo la compañía Ubisoft ha dado un paso más, una nueva vuelta de tuerca en esto de enseñar mediante la diversión inmersiva. El primero de los caminos que debemos señalar por el cual se ha producido este giro tan interesante es que, además de formar parte del menú principal del juego, el **Discovery Tour** se encuentra disponible de una forma totalmente independiente del juego, es decir, se puede adquirir sin la necesidad de comprar el juego completo. Sin duda aquí nos

encontramos con una de las primeras novedades, una nueva forma de entender el mundo de los videojuegos de una forma totalmente independiente que, llevado a gran escala, nunca antes se había realizado. Sin duda esto tiene una finalidad concreta, ser capaz de servir como una herramienta para que tanto universidades como institutos puedan adquirirlo y así ser usado de una forma directa como una herramienta creada *ex profeso* para enseñar.

Y he aquí una de las grandes novedades de este modo descubrimiento, pues desde su inicio fue concebido con ese fin, con el de servir dentro de las aulas, de ahí que el cambio de paradigma sea notable a la hora de repensar los límites del videojuego. La inversión ha sido total, y ya no tenemos un videojuego que nos puede servir, de forma informal, para enseñar parte de las Ciencias Sociales; ahora tenemos una herramienta fabricada por una gran empresa que, apoyada en la labor de grandes investigadores comandados por el profesor de la Universidad de Montreal Marc-André Éthier, y supervisados Maxime Durand, investigador principal y asesor de historia de la franquicia *Assasin's Creed*.

La puesta de largo del juego en España tuvo lugar en la Facultad de Informática de la Universidad Complutense de Madrid, lo que supuso todo un revuelo, qué duda cabe, toda una llamada de atención. Un modo dentro de videojuego que está destinado a servir como herramienta dentro de las aulas tenía que ser presentado en una, no podía ser en otro sitio. La importancia de esta nueva forma de concebir un videojuego comercial como una herramienta al servicio del aprendizaje fue algo que destacó Daniel Mozos, decano de la Facultad, quien afirmó que "es un juego lúdico creado con inversiones brutales y eso es algo nunca habíamos tenido en un formato educativo, porque ninguna empresa de desarrollo de videojuegos puramente educativos se puede permitir un juego como este" (Mozos, 2018)

Y esto es, precisamente, lo que se enunciaba en el artículo publicado por el periódico estadounidense *The New York Times* en su edición impresa del 17 de mayo del presente 2018. En él, Justin Porter establece una nueva paradoja, la nueva misión de *Assasin's Creed* no es otra que trabajar dentro del aula. En él, Evelyne Ferron, especialista en historia egipcia y colaboradora del proyecto, afirmó, entre otras cosas, que pretendía que aquellos jugadores se dieran cuenta de los colores de Egipto, unos colores que hoy día aparecen totalmente velados tras el paso del tiempo y que, en su día, fueron totalmente vivos, de ahí que la experiencia sea total, y que, todo alumno que se sumerja dentro del submundo del **Discovery Tour** podrá experimentar.

Mediante la inmersión en este nuevo modo de juego, todo aquel jugador/estudiante que se sumerja en sus profundidades tendrá la posibilidad de escudriñar Egipto y conocer mejor su historia y su cultura, y todo de una forma totalmente libre y divertida, sin ningún tipo de ataduras temporales y de trama. Como decíamos anteriormente, este nuevo episodio de la saga ha eliminado la base de datos pero, en cambio, en *Origins* tenemos este nuevo modo. El acceso al modo de juego es totalmente simple y,

como curiosidad, se puede restablecer todas y cada una de las veces que queramos. La voz en *off* que continuamente nos irá aconsejándonos hará la suerte de profesor interactivo, algo más que interesante si lo unimos a que, como hemos mencionado anteriormente, no existirá una trama concreta, pues para ello se han eliminado todo tipo de interacción violenta, lo que nos permitirá una inmersión más que interesante dentro del modo.

**Fig. 8.** El usuario se sumerge en todos los aspectos de la vida egipcia. En este caso, visita una reconstrucción virtual de la desaparecida Biblioteca de Alejandría. 2018

A modo de información más concreta, cada tour dispone de una total información con respecto a lo que nos va a deparar, al número de paradas y al tiempo aproximado de duración del mismo, lo que nos puede ofrecer una suerte de guía de lo que estamos por descubrir. Igualmente, también se dispone de una cronología de Egipto, lo que va a permitir al jugador/estudiante establecer con certeza el periodo histórico en el que se van a desarrollar los hechos.

Otro de los aspectos notables que presenta el modo descubrimiento es, sin duda, el elenco de personajes del que disponemos. Podemos escoger, desde el principio, desde grandes personajes históricos como Julio César o Cleopatra VII hasta personajes normales de la vida diaria, lo que nos abre una oportunidad a uno de los discursos más omitidos dentro de la historia de los videojuegos, la historia de aquellos personajes inferiores, de los subalternos. Y es precisamente aquí donde nosotros hemos podido encontrar algo de suma interés a la hora del conocimiento y reconocimiento de las subalternidades, pues existen diversos puntos donde, simplemente con acercarnos, podemos realizar de primera mano las distintas actividades como realizaban los habitantes del Egipto, así como emular las actividades lúdicas y laborales de la civilización. A nuestro juicio, se ha producido algo de gran interés con la irrupción e incorporación de esto, pues desde el punto de vista socios lógico y antropológico la ampliación del conocimiento para el jugador/alumno puede ser más que interesante, pues está derrocando directamente la figura del personaje principal prototípica.

**Fig. 9.** Además de la macro-historia, podremos conocer todos los aspectos de la sociedad, incluyendo a los estratos más bajos, como las tareas de los viñadores. 2018

Con respecto al *gameplay* es también más que interesante, pues se puede ir andando, correr, ir a caballo o invocar a Senu para viajar por cualquier parte del mapa sin problemas. Lo interesante es realizar las distintas actividades sobre la cultura que se produce mediante la interacción directa sobre la luz amarilla, donde se nos hará saber el número de paradas que hay y una voz que nos dirá los distintos puntos de interés, todos ellos unidos por un camino que podemos, o no, seguir. Cada uno de estos puntos presenta la novedad de incluir diversas informaciones mezcladas con imágenes reales que están plenamente identificadas, por lo que supone para el alumnado la creación de una base de datos más que interesante a la hora de ubicar los distintos materiales didácticos que se han utilizado.

Una de las cosas que nos ha parecido más curiosa dentro de este modo es el uso que los desarrolladores le han dado a la censura, pues diversas figuras clásicas aparecen con conchas tapando las partes más íntimas, algo que, sin lugar a dudas, pervierte la realidad y que ha suscitado una gran polémica entre los usuarios. Ante esto la compañía respondió de forma tajante mediante un comunicado expresando que "desde el principio en la creación del Discovery Tour, nos planteamos que fuera una forma de permitir al máximo número de personas posible disfrutar y aprender sobre el Antiguo Egipto. Lo que significa que queríamos que el Discovery Tour pudiera ser utilizado por los niños con sus padres y por adolescentes, ya fuera en casa o en el colegio, en todos los países. Así que decidimos utilizar una versión adecuada para todo tipo de público, incluidos los más jóvenes, teniendo también en cuenta las sensibilidades culturales que pueden variar de un país a otro" (González, 2018). Una respuesta clara y concisa que viene a incidir en lo que aquí venimos comentando, la idea principal de este nuevo modo de juego es, sin lugar a dudas, el ser utilizado como una herramienta más dentro del aprendizaje de una forma totalmente directa.

Otro de los aspectos más que interesantes resulta ser el hecho de que, en muchos casos, se ha falseado la historia de una forma totalmente consciente. En algunos ca-

sos esta falsedad resulta ser, a todas luces, muy oportuna, pues por ejemplo si asistimos a las clases podemos ver cómo el aula es mixta, pero si abrimos el menú nos indica de una forma concisa que eso es un falso histórico y que, en la realidad, nunca se habría dado de esa forma. Este ejercicio de falseamiento de la historia también obtuvo una respuesta por parte de la compañía, quien alegó que "el equipo tomó la decisión de mostrar a los dos géneros que asistían a clase en el contexto del mundo del juego. A pesar de que es históricamente inexacto, el equipo sintió que no era necesario priorizar el sexismo histórico por encima del juego inclusivo" (Osorio, 2018). En nuestra opinión es todo un acierto la decisión tomada, pues representa toda una inclusión en el aspecto visual y una negación absoluta a los condicionantes de género en el aula, algo que es crucial en el aprendizaje de cualquier alumno/jugador. Como hemos podido ver, la idea principal de este modo es que el jugador/alumno pueda tener la oportunidad de interactuar con el mundo para que así pueda tener una mejor idea de la vida que se llevaba por aquel entonces en el Antiguo Egipto. El trabajo de la cerámica, el hecho de asistir a una ceremonia religiosa o el asistir, de primera mano, a una momificación o andar por el interior de la gran Biblioteca de Alejandría no dejan de ser una parte de esta herramienta didáctica de nuevo cuño que, bien usada, puede poseer una alta potencialidad para que puedan aprender más cosas de este periodo histórico tan interesante, y todo ello de la mano de historiadores y egiptólogos de primer nivel internacional.

**Fig. 10.** En Assassin's Creed Origins se tomaron conscientemente ciertas licencias históricas en pro de crear un discurso que incluyera a aquellos sujetos subalternos, como las mujeres

## 4. Conclusión

La posibilidad de moverse libremente por el Antiguo Egipto en un mundo sin conflictos, trama, presiones de tiempo o limitaciones de juego permite presentar este nuevo modo como una herramienta didáctica de gran potencial dentro de un aula. De esta

forma, **Discovery Tour** actúa como una especie de libro interactivo en el que uno mismo decide cuáles son los contenidos que más te interesan y cuáles son los que menos. Todo ello permitirá que el jugador/alumno adquiera un conocimiento de una forma inmersiva y divertida, lejos del papel y cerca del medio tecnológico donde cov habita la mayor parte del tiempo, por lo que, en nuestra opinión, el aprendizaje podrá ser mucho más potente.

Así mismo, pensamos que el hecho de haber extirpado el modo del juego y haberlo hecho totalmente independiente resulta totalmente paradigmático dentro del campo de la didáctica de los videojuegos comerciales. La creación de un modo *ex profeso* para poder utilizar en un aula es, sin lugar a duda, ir un paso más allá a la hora de pensar y plantear la posibilidad de una nueva forma de descubrir el mundo del Antiguo Egipto.

Por último, creemos firmemente que el modo descubrimiento nunca puede ser planteado como un sustituto, sino más bien como una herramienta que, mediante una inmersión total, permita al alumno desarrollar sus capacidades dentro del aprendizaje de las Ciencias Sociales. Prueba de su eficacia es, sin duda, el estudio que el Sr. Éthier realizó con un grupo de 330 estudiantes de nueve escuelas de Montreal, a los que dividieron en grupos de 40. Tras realizar una prueba inicial, la mitad de cada grupo tomó el *Tour* de Alejandría, mientras que la otra recibió clases de una forma totalmente reglada tradicional. Lo curioso de todo es que, tras una segunda prueba, se demostró que la eficacia del modo era más que evidente pues, a pesar de que los alumnos que tuvieron una enseñanza reglada obtuvieron mejores resultados, aquellos que lo hicieron mediante el juego mostraron una mejoría de entre el 22% y el 44%, lo que resulta significativo cuando hablamos de un videojuego.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS


Blázquez, V. (2016). *Assassin's Creed. Los secretos de la Hermandad*, Palma de Mallorca: Dolmen Editorial.

Bowden, O. (2010). *Renaissance*, Madrid: La Esfera de los Libros.

Lacoste, R. (2015). *Assassin's Creed. La Historia definitiva ilustrada*, Gerona: Panini Comics.

Scolari, C.A. (2013) '' ¿Qué son las Narrativas Transmedia? En Scolari, C.A., *Narrativas Transmedia. Cuando todos los medios cuentan* (pp. 23-58). Barcelona: Deusto S.A. Ediciones.


## REFERENCIAS WEB


Fernández, J. citando a Mozos, D. *Discovery Tour by Assassin's Creed, la materia de la que están hechos los sueños de todo egiptólogo* http://www.ucm.es/tribunacomplutense/215/art3134.php#.WwNFuNWFPL9 [Consultado 21/05/2018].

González, A. Citando declaraciones oficiales de Ubisoft. *Ubisoft responde sobre la censura del modo Discovery Tour en AC: Origins*. https://vandal.elespanol.com/noticia/1350704094/ubisoft-responde-sobre-la-censura-del-modo-discovery-tour-en-ac-origins/ [Consultado 21/05/2018].

Osorio, M. Citando a Porter, T. *Ubisoft admite haber reescrito la historia en Assassin's Creed: Origins Discovery Tour*. https://www.comunidadxbox.com/100999-2/ [Consultado 21/05/2018].

Porter, J. *Assassin's Creed has a New Mission: Working in the Classroom.* The New York Times https://www.nytimes.com/2018/05/16/arts/assassins-creed-origins-education.html [Consultado 21/05/2018].

http://dle.rae.es/srv/search?m=30&w=videojuego [Consultado 14/05/2018]

http://www.definicion.de/cosplay/ [Consultado 14/05/2018]

http://www.gamerevolution.com/features/ubisofts-assassins-creed-hiatus-is-a-300-million-dollar-investment-for-franchises-future [Consultado 14/05/2018]

http://www.imdb.com/title/tt2094766/releaseinfo?ref_=tt_ov_inf [Consultado 13/05/2018]

https://assassinscreed.ubisoft.com/game/es-es/news/detail.aspx?c=tcm:157-318914-16&ct=tcm:157-76770-32 [Consultado 14/05/2018]

https://www.imagecampus.edu.ar/programas-profesionales/concept-art [Consultado 14/05/2018]

https://www.ubisoft.com/en-US/company/overview.aspx [Consultado 14/05/2018]

https://www.ubisoft.com/es-ES/game/assassins-creed/ [Consultado 14/05/2018]

7

# HISTORIA E INTERNET. LA WEB COMO RECURSO DOCENTE PARA EL APRENDIZAJE DE LA HISTORIA LOCAL MALAGUEÑA EN EL AULA

## *HISTORY AND INTERNET. THE WEB AS A TEACHING RESOURCE FOR THE LEARNING OF MALAGA LOCAL HISTORY IN THE CLASSROOM*

**Israel David Medina Ruiz**

Departamento de Historia Moderna y Contemporánea. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Málaga, España. Es Licenciado en Historia por la Universidad de Málaga, Graduado en Magisterio de Educación Primaria por la Universidad Camilo José Cela (Madrid), Máster en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria (UMA) y doctorando del departamento de Historia Moderna y Contemporánea en la Universidad de Málaga. Entre sus principales líneas de investigación está la innovación docente y nuevas tecnologías en educación, por lo que ha participado como ponente en diferentes jornadas y congresos internacionales.

israelmedina@uma.es.

**RESUMEN:**

Motivados por programas estatales como el de Escuela 2.0, hemos asistido a una irrupción de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en las aulas de los colegios españoles, propiciando entre los docentes el uso de recursos educativos con los que antes no se contaba o eran de difícil acceso. Así, desde el Proyecto de Innovación Educativa 17-020 de la Universidad de Málaga, cuyo objetivo es la mejora de las competencias digitales en humanidades, hemos visto adecuado el estudio y análisis de la visualización de Málaga en internet, realizándose un repaso de las principales webs dedicadas a la historia, cultura, geografía, folclore, y demás aspectos de interés de Málaga y su provincia. Con estos datos vamos a poder crear actividades colaborativas innovadoras donde los alumnos puedan integrar de forma natural las competencias digitales en su aprendizaje, teniendo como objetivo el que sean ellos mismos quienes busquen y procesen la información necesaria para su estudio y exposición en el aula.

**Palabras clave: Málaga, Historia, Ciencias Sociales, innovación educativa, TIC.**

**ABSTRACT:**
Motivated by state programs such as School 2.0, we have witnessed an irruption of Information and Communication Technologies in the classrooms of Spanish schools, has favored among teachers the use of educational resources that were previously unknown or difficult to access. From the Educational Innovation Project 17-020 of the University of Malaga, whose objective is the improvement of digital competencies in humanities, we have seen the study and analysis of the visualization of Malaga on the internet adequate, making a review of the main websites dedicated to history, culture, geography, folklore, and other aspects of interest in Malaga and its province. With this data we will be able to create innovative collaborative activities where students can naturally integrate digital skills in their learning, with the objective that they themselves seek and process the necessary information for their study and classroom exposure
**Key words: Malaga, History, Social Sciences, educative innovations, ICTs.**

## 1. La adecuación del uso de páginas web como recurso didáctico

Las tecnologías de la información y la comunicación, son los instrumentos que sustentan la cultura digital, determinantes en el quehacer cotidiano de la adolescencia. Los estudiantes del s. XXI han experimentado un cambio radical en relación a sus inmediatos predecesores. No se trata sólo de las habituales diferencias de argot, estética, indumentaria y ornamentación personal o estilo que van quedando patentes al establecerse una analogía entre jóvenes de cualquier generación respecto a sus antecesores como indica Prensky (2010), sino que es algo mucho más complejo, profundo, ya que se ha producido una discontinuidad importante que constituye toda una singularidad. Los estudiantes de hoy constituyen la primera generación formada en los nuevos avances tecnológicos, a los que se han acostumbrado por inmersión al encontrarse desde siempre rodeados de ordenadores, videos y videojuegos, música digital, telefonía móvil, etc.

Por tanto, vemos cómo los adolescentes no son usuarios pasivos de las TIC sino todo lo contrario, son agentes activos. Como afirman Valor y Sieber (2004), los adolescentes han sido los usuarios más activos tanto de internet como de la telefonía móvil en los últimos años. Estos jóvenes se comunican con sus amigos a través de correos electrónicos y mensajes de móvil, navegan a diario por la red, hacen amigos en los chats y, de hecho, son muchas veces los que van descubriendo los nuevos usos de las tecnologías.

Ante este panorama, desde las escuelas, debemos los docentes dar respuesta e integrar, de forma efectiva y continuada el uso de las TIC como recurso educativo ya que va a proporcionar un aprendizaje significativo y relevante en el alumno porque, por un lado, utiliza unos medios que son cercanos a ellos y de los que hacen uso activamente fuera de la escuela y, por otro lado, conlleva un modo de aprendizaje distinto al simple hecho memorístico o de trabajo con el libro de texto ya que den-

tro de la gran cantidad de información que proporciona internet el alumno deberá seleccionar la que le es de utilidad, haciendo procesos nuevos de aprendizaje relacionando los conocimientos que ya posee con la nueva información que necesita y le es de interés.

Así, la enseñanza y el aprendizaje relevante requieren, como señala Pérez Gómez (2012: 197) "la actividad del sujeto en un proceso continuo de construcción y reconstrucción como viene afirmando la ciencia cognitiva desde hace mucho tiempo y como confirma ahora la neurociencia desde hace treinta años", siendo de vital importancia la implicación de los alumnos en el proceso de aprendizaje. Para ello las actividades planteadas de forma activa y práctica y la integración de las TIC en el proceso de enseñanza – aprendizaje, darán como resultado el desarrollo de experiencias de aprendizaje centradas en el alumno, la reflexión, la comprensión y la construcción del conocimiento.

Estamos viendo con claridad que las TIC nos obligan a pensar que lo que los alumnos necesitan son profesionales que enseñen a ordenar y procesar la información convirtiéndola en conocimiento, a integrarla en la vida, por tanto, se necesitan educadores que trabajen desde otras claves distintas, con un rol de mediación que acompañe el proceso que el alumno realiza, reflexionando cómo facilitar que cada alumno aprenda. En este sentido, el papel del profesorado supone una visión centrada en el alumno como persona y en su proceso de maduración (Blanchard y Muzás, 2005).

Para Pérez Gómez (1992: 73), los docentes debemos programar actividades para "que se activen las preconcepciones habituales de los alumnos en los procesos de aprendizaje en el aula" ya que, aunque dicho aprendizaje de conocimiento sea significativo, no existe ninguna garantía de que sea relevante para el alumno y que éste vaya a utilizarlo como herramienta intelectual en su vida cotidiana. Este aprendizaje relevante se refiere a aquel tipo de aprendizaje significativo que, por su importancia y por su utilidad para el sujeto, provoca la reconstrucción de sus esquemas habituales de conocimiento, por lo que supone un proceso de distanciamiento, reflexión, reconstrucción y reelaboración de los esquemas de conocimiento previos en el que el proceso experimental se amplia y complementa con el conocimiento experto (Pérez Gómez, 1999).

Pero ¿cómo realizar este tipo de actividades usando las nuevas tecnologías en el aula? Por lo general, en mi opinión, la mejor opción de trabajo en el aula con los ordenadores es dividir la clase en pequeños grupos para que realicen un trabajo colaborativo propuesto por el docente. El trabajo colaborativo conlleva evitar que los alumnos sean dependientes del profesor como única autoridad de conocimiento de los contenidos de la asignatura, sino que se crea un tándem profesor – alumno convirtiéndose en una comunidad que busca el saber (Barkley, Cross y Major, 2007). Como medio para realizar este trabajo colaborativo es útil el uso de internet como esa nueva "gran biblioteca" llena de información a la que podemos acceder fácilmente desde nuestros ordenadores, tablets, smartphones, etc. La información está ahí, la combinación del

uso de esta tecnología con la educación hace que se conecte al alumno con la realidad tecnosocial en la que vive, dotándole de destrezas para su correcto uso como algo propio. Este es uno de los objetivos propuestos por las competencias básicas que se deben desarrollar en cada uno de nuestros alumnos aunque, en la actualidad, no siempre se realiza de forma efectiva dicha competencia ya que si bien cada día hay más medios para su desarrollo en la práctica docente, sí que existen aún miedos en su implementación por parte de los docentes ya que no se sienten cómodos con su utilización.

La implementación del uso de internet como recurso didáctico ciertamente necesita de un esfuerzo extra por parte de los docentes ya que no solo deben crear la actividad sino que deben seleccionar previamente todas aquellas web que traten sobre el tema que se quiere desarrollar en la misma. Esto es especialmente importante cuando estamos trabajando en las primeras etapas educativas en donde el profesor debe ser guía para que aprendan a utilizar y seleccionar la información contenida en las web. A medida que vamos subiendo en los niveles educativos esta guía va desapareciendo, permitiendo al alumno más libertad para que busque él mismo la información relevante que necesita. Si hacemos estos pasos y creamos a alumnos competentes y con criterio de selección y búsqueda correcta de información, haciéndoles competentes realmente en el uso de las nuevas tecnologías, evitaremos lo que ha venido sucediendo desde hace varios años que es el uso único como fuente de información en internet de la ya famosa Wikipedia. Si bien este hecho haya podido ocurrir por apatía por parte del alumnado, la realidad más bien deriva en que no se les ha enseñado correctamente a usar, buscar, seleccionar, analizar y comprender la información existente en internet y cómo conseguirla.

## 2. La visibilidad de Málaga en la red de redes

Una vez analizado de forma rápida la conveniencia del uso de la web en el aula como recurso didáctico, dentro de las ciencias sociales tenemos la posibilidad de su implementación de forma realmente sencilla. Para el tema que nos ocupa, Málaga y su visibilidad en internet, contamos con no pocas web con las que poder acceder para según qué tema queramos tratar con el alumnado. Desde el punto de vista histórico, en la web se ha hecho un esfuerzo por parte de historiadores y personas interesadas en ella, que han creado varios sitios web y blogs, los cuales nos brinda una información más o menos pormenorizada en algunos casos sobre las distintas etapas históricas.

Pero no solo podemos encontrar información sobre acontecimientos históricos sino que va más allá, ya que la cultura, los museos, el folclore popular, incluso las leyendas y demás curiosidades sobre Málaga, se hace eco internet. Veamos de forma más detallada los distintos sitios seleccionados por su contenido relevante sobre Málaga.

## 2.1. Páginas web sobre la historia, museos, fiestas y demás datos generales

**http://www.malagahistoria.com/**
**http://www.webmalaga.com/**
**http://www.esp.andalucia.com/ciudades/malaga/home.htm**
**http://www.andalucia.org/es/destinos/provincias/malaga/municipios/malaga/historia/**

Estas cuatro páginas web son las que, en su conjunto, más información general aporg tan sobre Málaga y su provincia. No solo tratan la historia sino también las fiestas, cultura, tradiciones, ocio, espacios naturales, etc., así como información de cada uno de los pueblos que conforman la provincia.

De todas las mencionadas malagahistoria.com es con la que más fácilmente se puede trabajar con el alumno en las distintas etapas ya que cuenta con la información bien esquematizada y de fácil y rápido acceso desde la página de inicio. En lo referente al contenido indicar que se hace un repaso por la historia desde la prehistoria hasta el siglo XX, más pormenorizado que en otras web, además de ir acompañado de un rico material gráfico que ilustra el contenido y ayuda a la comprensión. Además de este repaso histórico general la web cuenta con entradas específicas de acontecimientos históricos concretos, así como de monumentos, lugares de interés o aspectos culturales.

**http://www.malagainformation.com/**
En malagainformation.com nos encontramos una web que proporciona información básica sobre Málaga: breve historia, principales monumentos de la capital, museos, periódicos… así como restaurantes o playas malagueñas. Ciertamente la web va destinada a aquellos viajeros cuyo destino sea Málaga para proporcionarles una visión rápida de conjunto sobre la ciudad. La peculiaridad que tiene dicha web es que está creada en formato multilingüe y, por lo tanto, puede ser de utilidad en aquellos grupos bilingües ya que es posible acceder al contenido en inglés o francés.

**http://malagavirtual.com/index.htm**
Málaga virtual es un sitio dedicado a realizar visitas virtuales a diferentes enclaves de la ciudad, actualmente están disponibles los siguientes:

- Alcazaba
- Catedral
- Jardín Botánico
- Gibralfaro
- Teatro Romano
- Málaga romana
- Museo de Artes y Costumbres populares
- Museo Picasso

Realmente es una web de utilidad porque podemos adentrarnos en esos lugares desde el aula por medio de la PDI, para que los alumnos fácilmente interactúen y conoz-

can de primera mano cómo y qué partes conforman dichas localizaciones. Junto a las fotografías de 360º encontramos un texto explicativo de lo que estamos viendo.

**http://www.ciudadjardinmalaga.es/historia_inicial_css.htm**
La web ciudadjardinmalaga.es pretende dar a conocer la historia de este barrio de Málaga. Desde el punto de vista didáctico lo que nos interesa de esta web es, por un lado, el archivo gráfico e histórico que posee sobre este barrio, así como de otras zonas de Málaga y, por otro lado, la historia del acueducto de San Telmo.

**http://archivomunicipal.malaga.eu/es/index.html**
La inclusión de esta web en el presente estudio es de vital importancia a la hora de acercar a los alumnos a las fuentes históricas primarias. Gracias a las TIC se han ido digitalizando documentos históricos de los diferentes archivos municipales, provinciales y estatales. El portal PARES es un buen ejemplo de ello, siendo una herramienta de indiscutible valor para todo historiador. La web del Archivo Municipal de Málaga proporciona acceso libre a un buen número de documentos del archivo y la práctica totalidad del fondo de prensa histórica de la hemeroteca. Un acceso fácil a la historia en sus documentos desde la misma aula, donde los alumnos pueden hacer múltiples actividades de investigación histórica sin tener que desplazarse a un archivo. Además de estar libre de riesgo del posible daño o deterioro de los documentos históricos.

## 2.2. La wiki: construyendo la información

Con la llegada de la web 2.0 aparecieron nuevas formas de entender la web y de dar opciones de su uso, entre ellas tenemos las wikis. Una wiki es un sitio web cuyo contenido puede ser creado y editado por cualquier usuario usando su propio ordenador (Fissore, Gómez y Tanburi, 2010). El uso más recurrente de las wikis y por lo que ha recibido mayor fama es por la creación de enciclopedias colaborativas. Un ejemplo de esto lo tenemos en la siguiente web:

**http://malagapedia.wikanda.es/wiki/Portada**
*Malagapedia* es una enciclopedia sobre la provincia de Málaga que usa el concepto de wiki para su desarrollo. Esta web cuenta con 8342 artículos y 9705 imágenes sobre historia, arte, fiestas, calles, etc., de Málaga capital y provincia. Al ser una wiki está abierta a la publicación de nuevos artículos sobre temas que aún no se hayan tratado así como a la corrección de los ya existentes en caso necesario.

## 2.3. Los blogs, otra forma de contar el pasado y el presente de Málaga

**http://historiademalaga.blogspot.com.es/**
En este blog encontraremos profusa información centrada en la historia reciente de Málaga, desde la Segunda República hasta nuestros días. Una de las características

más destacables del blog son los enlaces a capítulos de libro o artículos publicados en revistas científicas sobre la historia reciente malagueña, por lo que se hace altamente recomendable para trabajar con él en el aula, sobre todo en los ciclos superiores de la ESO y Bachillerato.

**http://www.malagaenblancoynegro.com/**
Blog centrado mayormente en el s. XIX y XX, tiene la peculiaridad de que cada artículo está acompañado de un importante material gráfico. El blog aborda temas como calles y plazas, costumbres y personajes, economía, fútbol, monumentos, cines, barrios, semana santa, etc. Debido al aporte de imágenes con las que cuenta el blog es de gran utilidad para la visualización en el aula de la historia de Málaga durante el último siglo.

**http://www.malagaenelcorazon.com/**
Este es uno de los blogs más completos sobre Málaga que podemos encontrar en internet. Está dividido en diferentes secciones como personajes ilustres malagueños, paisajes de Málaga, cultura en Málaga, arquitectura, restos arqueológicos, etc., en los que se trata tanto la historia pasada en sus distintas expresiones culturales como el momento actual, pudiendo incluso encontrar las nuevas pinturas que se han realizado en los edificios del SOHO por parte de diferentes artistas.

No solo es recomendable el uso de este blog para adquirir información diversa sobre Málaga capital y algunos pueblos de la provincia, sino por el rico aporte gráfico con el que cuenta, siendo en muchos casos material original realizado por el propio autor del blog.

**http://monumentosdemalaga.wordpress.com/**
El blog “Málaga. Arte y patrimonio” enumera los principales monumentos de Málaga y, a través de sus enlaces ofrece información histórica sobre el monumento en cuestión. La información transmitida se apoya en material gráfico y algunos videos explicativos de corta duración, idóneos para su visionado en el aula.

**http://malagaysushistorias.blogspot.com.es/**
Interesante blog en el que encontramos datos e imágenes sobre la historia de lugares emblemáticos de la ciudad como pueden ser la Farmacia Mata en calle Larios, el Hospital Civil o los Baños del Carmen. Además de ofrecer datos sobre empresas malagueñas, tanto las que aún siguen en funcionamiento como las que no, y demás curiosidades como el hundimiento de la fragata alemana “Gneisenau”.

**http://malaga2016-cjorgendcm.blogspot.com.es/**
Por último, he de hacer mención a un blog que, si bien no tiene continuidad y no se actualiza con nuevas entradas, los post con los que cuenta añaden datos curiosos e históricos con los que no cuentan los otros blogs dedicados a Málaga, como el ¿qué tienen en común el Puente de Santo Domingo y la calle Compositor Lehmberg Ruiz?

## 2.4. Otros aspectos de interés específicos sobre la historia y cultura malagueña

### 2.4.1. SEMANA SANTA

La Semana Santa en Málaga es una de los más importantes eventos anuales de carácter religioso, cultural y social. A partir de 1980 es declarado de Interés Turístico Internacional ya que es un acontecimiento que aglutina a miles de personas cada año, tanto autóctonas como foráneas. Ante tal relevante manifestación religioso-cultural en la capital es comprensible que existan varias web en las que se aborde el tema desde diferentes prismas. A continuación se expondrán las que son más relevantes desde un punto de vista histórico y didáctico.

**http://www.semana-santa-malaga.com/**
En esta web se recopila la historia de la Semana Santa malagueña, las diferentes cofradías que participan en ella, etc. No proporciona una información extensa pero sí concisa y clara para hacer una idea de conjunto. Es de destacar dos aspectos, uno es el plano y los itinerarios de las procesiones, con el cual se pueden hacer actividades con los alumnos sobre la situación de los diferentes templos y, de paso, investigar por qué han sido levantados en esos enclaves concretos algunos de ellos. El otro aspecto destacable de la web es el hecho de estar en formato bilingüe.

**https://lasemanasantademalaga.wordpress.com/**
Al hilo de la anterior tenemos esta web en formato blog con una interesante y extensa información sobre la semana santa malagueña, tanto de las distintas cofradías como de actos cofrades. Esta web tiene un interés didáctico importante por dos motivos. El primero es el diccionario cofrade que contiene, en donde el alumnado puede aprender todo aquél vocabulario específico vinculado a la semana santa y todo lo que ella engloba. El segundo motivo es la inclusión en audio de las distintas marchas procesionales, un aspecto importante a la hora de hacer ver cómo la música aparece ligada a la historia tantas veces, y en el caso de la historia de la semana santa como expresión popular y cultural lo hace de forma particular.

**http://agrupaciondecofradias.es/**
De las cuatro webs seleccionadas para el estudio de la Semana Santa en Málaga ésta es la que más información nos proporciona ya que, al ser la página oficial de la agrupación de Cofradías de la Semana Santa de Málaga, recopila datos de cada una de las diferentes cofradías existentes en la ciudad. Otro punto a destacar son las noticias de actualidad de las que se hacen eco, todas ellas en lo concerniente a las Cofradías y la Semana Santa.

Junto a la historia de cada hermandad nos encontramos con el nombre de las imágenes procesionales, el año de la talla o el de su bendición, y demás detalles que nos dan a conocer este patrimonio sacro con el que cuentan las diferentes iglesias en las que se adscriben cada hermandad.

Por último, destacar que junto a los datos generales de cada cofradía existe un link a la web concreta de cada una en la que ya hay una información más extensa y detallada de ellas.

**http://semanasanta.diariosur.es/100-curiosidades/**
La última web traída al caso es la de "curiosidades de la Semana Santa de Málaga". En ella encontramos datos sobre aspectos anecdóticos de la Semana Santa malagueña como la razón de que se suban los tronos "a pulso", el porqué de "pedir la venia", qué es la Tribuna de los Pobres o cuál es la túnica de Cristo más antigua. Interesante para mostrar al alumnado otros elementos que conforman la propia intrahistoria de la Semana Santa.

#### 2.4.2. EL CEMENTERIO INGLÉS

**http://www.cementerioinglesmalaga.org/**
Esta web está dedicada al cementerio inglés de Málaga, cuya importancia radica en ser el primer cementerio protestante que se estableció en España. En él han sido enterrados importantes personajes de la vida económica de la ciudad y ha sido declarado Bien de Interés Cultural en 2012 por sus monumentos sepulcrales y tumbas con elementos clásicos, neogóticos y modernistas, además de encontrarse la capilla de San Jorge que, desde 1850, es la primera iglesia protestante construida en España.

#### 2.4.3. EL JARDÍN DE LA CONCEPCIÓN

**http://laconcepcion.malaga.eu/**
El Jardín Botánico – Histórico La Concepción cuenta con este portal propio en el cual se destacan aspectos interesantes como su historia, el patrimonio histórico y vegetal con el que cuentan. La Concepción, considerado Bien de Interés Cultural, fue creado en 1855 por los marqueses de Casa Loring y posteriormente ampliado por la familia Echevarría – Echevarrieta, siendo en la actualidad propiedad del Ayuntamiento de Málaga, el cual lo abrió al público a partir del año 1994.

#### 2.4.4. HISTORIA DEL AUTOMÓVIL EN MÁLAGA

**http://historiadelautomovilenmalaga.blogspot.com.es/**
Este blog nos proporciona abundante información sobre la historia del automóvil en Málaga desde el año 1907 hasta nuestros días. A pesar de que está en construcción, el blog cuenta con numerosas entradas con las que comprender la evolución del automóvil, y todo lo que lleva parejo, en Málaga. Podemos analizar datos interesantes como la introducción de la zona azul en el año 1966, la implantación del semáforo en 1959, el primer accidente mortal de tráfico en 1913, las diferentes ediciones del rally Gibralfaro, etc. Hay que hacer mención especial al rico material gráfico con el que cuenta el blog, con imágenes en muchos de los casos inéditas.

#### 2.4.5. EL PUERTO DE MÁLAGA

**http://www.puertomalaga.com/es/**

El puerto de Málaga cuenta con una web propia realizada por el Ministerio de Fomento en la cual se dan a conocer las principales características de este puerto, así como su historia desde los orígenes hasta la actualidad. Además nos ofrece información sobre las actividades que se desarrollan en él, tales como el tráfico de mercancías, pasajeros, etc., dando cifras concretas de estas actividades.

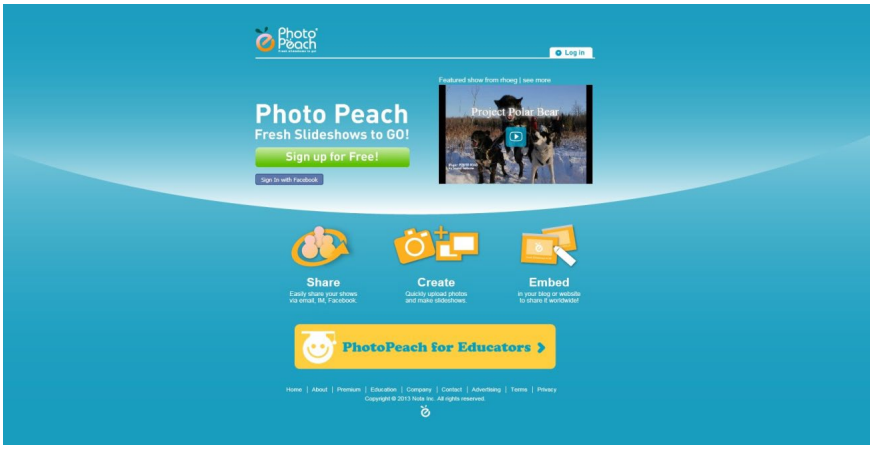
## 3. Propuestas didácticas

Para que los alumnos usen internet es necesario plantearles actividades en las que puedan integrarse de forma fácil y lógica el uso de internet como medio de recogida de información. A continuación, se van a plantear tres propuestas de actividades que podemos desarrollar en nuestras aulas con los alumnos usando las páginas web que hemos analizado anteriormente.

### 3.1. Actividad 1. Presentación con Photo Peach

*Photo Peach* es una aplicación de trabajo online en donde, una vez registrados, podemos crear presentaciones dinámicas con imágenes, texto y audio. El uso de su interfaz es sumamente sencillo e intuitivo por lo que desde educación primaria podemos trabajar con él en el aula.

**Fig. 1.** Photo Peach. Fuente: http://photopeach.com/




Para esta ocasión les propondremos crear grupos heterogéneos de 5 alumnos cada uno, los cuales deben hacerse cargo de buscar información sobre 3 monumentos de Málaga en las webs que les propondremos para ello y, a su vez, crear una presentación con imágenes de esos monumentos. Gracias a este software, esta presentación con imágenes puede contener una descripción grabada por ellos mismos e insertada

en la presentación a modo de explicación de lo que se está viendo, así como acompañarlo de un texto a pie de foto ya que el programa nos da esa posibilidad.

Con esta actividad buscamos tanto familiarizarlos con el uso de las TIC como la investigación propia sobre Málaga usando las páginas web que hemos seleccionado. La aplicación es sumamente intuitiva y no requiere de mucho aprendizaje previo para su correcto uso por parte del alumnado.

## 3.2. Actividad 2: Webquest, miniquest, caza del tesoro: investigaciones en internet

Tanto la webquest como la caza del tesoro son actividades didácticas que proponen trabajar con las TIC en las aulas de forma constructivista. En la webquest, como nos indica Adell (2004) los alumnos usarán la información: analizarán, sintetizarán, comprenderán, transformarán, crearán, valorarán, crearán nueva información, etc. Los alumnos se convertirán en investigadores pero con la peculiaridad de que toda la información con la que los alumnos tendrán que trabajar proviene de internet. Para el caso que nos ocupa es un buen recurso para la utilización de las páginas web que hemos propuesto para su uso por sus distintos elementos de interés que hemos descrito.

Como por lo general la webquest tiene una estructura concreta y suele alojarse en internet, en la página web del centro educativo, del área científica o en el mismo blog del profesor, he decidido introducir a modo de ejemplo un modelo de investigación que es más similar a la caza del tesoro ya que es de estructura más simple: buscar, seleccionar, interpretar la información recogida en las páginas web propuestas para que los alumnos puedan dar respuesta a las preguntas que previamente les han sido dadas.

Para tal fin, y a modo de ejemplo, proponemos la siguiente actividad a entregar al alumnado para que investigue en el aula un aspecto concreto de la historia local que queremos que aprendan:

**ACTIVIDAD: LA IMPORTANCIA DEL ACUEDUCTO DE SAN TELMO EN LA HISTORIA MALAGUEÑA**

**Fig. 2.** Acueducto de San Telmo. Fuente: Israel David Medina Ruiz

A continuación vamos a realizar un estudio sobre el acueducto de San Telmo, obra hidráulica de importancia en la capital malagueña, por el que vamos a conocer tanto la funcionalidad de los acueductos en general como las características históricas propias de este acueducto en su relación con la ciudad de Málaga en un periodo de tiempo concreto.

**Propuesta de trabajo:**
Consulta las webs seleccionadas que aparecen más abajo y responde brevemente al cuestionario. Debes consultar todos los enlaces para que puedas responder a las cuestiones formuladas.

**Enlaces de interés:**
http://www.webmalaga.com/
http://monumentosdemalaga.wordpress.com/
http://laconcepcion.malaga.eu/opencms/opencms/laconcepcion/portal/portada
http://www.ciudadjardinmalaga.es/historia_inicial_css.htm
http://malagapedia.wikanda.es/wiki/Portada

**Cuestionario:**

1. ¿Qué es un acueducto? ¿Cuál es su utilidad?
2. ¿Cuál fue el año de su construcción?
3. ¿Quién fue el promotor del proyecto?
4. ¿Cuántos kilómetros tiene de longitud y por qué zonas de Málaga se extiende?
5. ¿Existe una relación entre el acueducto de San Telmo y el jardín histórico-botánico La Concepción?
6. ¿Quién es su actual propietario?
7. ¿Cuál es el estado de conservación en la actualidad?
8. ¿En dónde podemos encontrar el Arca principal?
9. ¿El acueducto de San Telmo está catalogado como Bien de Interés Cultural (BIC)? Razona tu respuesta.
10. ¿Conocéis otros acueductos en España? Di cuales.

## 3.3. Actividad 3. Recorrido por la Semana Santa a través de Google Maps

Para esta actividad vamos a pedirles a los alumnos que busquen en las páginas web con las que contamos, las cofradías de la Semana Santa y cuáles son sus iglesias. Una vez localizadas todas las iglesias tendrán que dividirse en grupos de 5 alumnos y repartirse las iglesias entre los grupos resultantes. Cada grupo será responsable de buscar la información concreta de esa iglesia, sus datos históricos más relevantes, y serán los encargados de introducirlos en el mapa común que tendrán que crear de forma colaborativa entre todos los grupos. El resultado final será una visión de todas las parroquias procesionales de Málaga y les servirá a los alumnos tanto para conocer la distribución espacial de la ciudad como la historia sacra de la misma. La profundidad de análisis en cuanto a la historia, arte, cultura y demás de cada iglesia vendrá

determinada tanto por el nivel educativo en el que se encuentre el grupo con el que estamos trabajando, como por el tiempo que dispongan para el desarrollo de la actividad, que será marcado por el docente.

## 4. Conclusiones

Como hemos podido apreciar, internet nos abre una excelente posibilidad de trabajo de investigación con los alumnos de forma sencilla y colaborativa. La forma en la que educamos con TIC está cambiando indefectiblemente la metodología que usamos los docentes cosa que, si bien requiere un esfuerzo por nuestra parte, vemos que tiene múltiples ventajas para con los alumnos y enriquece el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Hemos analizado numerosas páginas web sobre Málaga y, por tanto, hemos apreciado cómo existe un esfuerzo por mostrar al mundo esta ciudad de forma, en la mayoría de los casos, desinteresada. Es la divulgación y el compartir el conocimiento en la red. He de decir que existen otras más que, si bien introducen algún rasgo característico de Málaga en alguna de sus facetas histórico-culturales, no han sido llevadas a análisis por falta de rigor en sus informaciones.

En cuanto al tema de su uso en el aula, se han introducido tres ejemplos didácticos, los cuales se pueden desarrollar perfectamente en el ámbito del aula con los alumnos, pudiéndose utilizar desde primaria hasta bachillerato, será el docente el que eleve o baje el grado de profundidad en las búsquedas y las investigaciones. También, como podemos apreciar, son solo tres ejemplos de los múltiples que se pueden desarrollar, el límite lo pondrá la imaginación del docente ya que las TIC nos ofrecen una rica variedad de opciones desde el punto de vista didáctico.

Para finalizar, y desde la experiencia, cabe decir que el alumnado es proclive a aceptar favorablemente este tipo de propuesta, creándose una implicación mayor por su parte en el desarrollo de la actividad en contraposición a otros formatos didácticos que se están quedando obsoletos al no vincularse con la realidad que rodea a los alumnos. Así, ante la demanda del uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación por parte del alumnado, creo que el profesorado tiene una oportunidad excelente para motivar el aprendizaje en las aulas a través de su uso.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS


Adell, J. (2004). *Internet en el aula: las WebQuest*. Edutec, 17. Disponible en http://edutec.rediris.es/Revelec2/revelec17/adell_16a.pdf [consulta: 12-10-2017]

Barkley, E.; Cross, P.; Major, C. (2010). *Técnicas de aprendizaje colaborativo*. Madrid: Morata.

Blanchard, M.; Muzás, M. D. (2005). *Propuestas metodológicas para profesores reflexivos.* Madrid: Narcea.

Fissore, M.; Gómez, G.; Tanburi, D. (2010). *Web 2.0: Wikis – RSS*. Argentina: Eduvim.

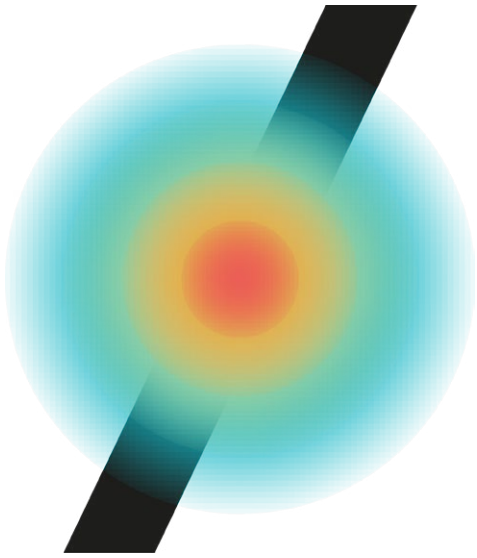
Pérez Gómez, Á.; Gimeno, J. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.

Pérez Gómez, Á. (1999). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.

Pérez Gómez, Á. (2012). *Educarse en la era digital*. Madrid: Morata.

Prensky, M. (2010). *Nativos e inmigrantes digitales*. Cuadernos SEK 2.0. Disponible en: http://www.marcprensky.com/writing/Prensky-NATIVOS%20E%20INMIGRANTES%20DIGITALES%20(SEK).pdf, [consulta: 4-10-2017]

Valor, J. y Sieber, S. (2004). Uso y actitud de los jóvenes hacia internet y la telefonía móvil. E-business Center, PwC & IESE. Disponible en: http://www.iese.edu/es/files/Est_EBCenter_JovenesInternet_tcm5-5356.pdf, [consulta 6-11-2017]



# tres

Innovación docente
y metodológica para la
enseñanza de la historia.
Mirada interdisciplinar:
arte, sociedad y cultura

1

# SOBRE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA… HURGANDO EN LA MOCHILA DEL TIEMPO

**Ramón Galindo Morales**

Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales. Facultad de Educación, Economía y Tecnología. Universidad de Granada. Campus de Ceuta. España.

Catedrático de Escuela Universitaria de Didáctica de las Ciencias Sociales. Doctor en Historia. Posgrado en Formación de formadores de Didáctica de las Ciencias Sociales (Universidad Autónoma de Barcelona). 38 años de docencia. Decano de Facultad (2008-2016). Líneas de investigación: enseñanza-aprendizaje del tiempo histórico y educación intercultural en Ciencias Sociales. Co-autor de textos universitarios, de artículos sobre Didáctica de las Ciencias Sociales y de textos de Ciencias Sociales, Geografía e Historia de Educación Primaria y Secundaria.

rgalindo@ugr.es

**RESUMEN:**

A partir de interrogantes básicos se establecen ideas estructurales sobre enseñanza y aprendizaje de la Historia, relacionadas con los conocimientos previos, el entorno, la actualidad, el pensamiento crítico o la diversidad cultural; el trabajo cooperativo, la diversidad de recursos o de estrategias didácticas, constituyen la plataforma didáctica a utilizar. Las ideas compendian una concepción sobre lo que significa enseñar y aprender Historia en la actualidad, asumiendo el pasado que, como docentes, tenemos presente.

**Palabras clave: Historia - Enseñanza - Aprendizaje - Buenas prácticas - Formación profesorado**

## 1. Consideraciones previas[1]. A modo de introducción

Decía Fernando Pessoa que*… todas nuestras opiniones son de otros*, esta máxima guía el texto que aquí compartimos. Las ideas que presentamos pertenecen a muchas personas con las que he ido trabajando en los más de 35 años de actividad docente,

1 En el texto utilizamos el masculino para referirnos a ambos géneros, desde un respeto a la igualdad entre los mismos.

la mayor parte de ellos dedicada a la formación inicial y permanente del profesorado. Pertenecen a los muchos alumnos con los que he trabajado, de distintos niveles, que me han enseñado mucho sobre la enseñanza de la Historia, compartiendo reflexiones sobre cómo la han ido aprendiendo, cómo se las han ido enseñando y qué dificultades se han encontrado (Galindo, 2017); pertenecen a docentes de primaria y secundaria, con los que he trabajado, me han enseñado cómo enseñan la Historia, qué dificultades se han encontrado para hacerlo; pertenecen a compañeros de otras universidades, investigadores que han consagrado su actividad profesional a la enseñanza de la Historia, quiero ejemplificarlo en Joan Pagès i Blanch, recientemente fallecido y del que no he dejado de aprender, a compañeros de mi departamento, como Antonio L. García Ruiz o Ángel Liceras Ruiz, que me han acompañado en la apasionante tarea de formar maestros; pertenecen, en definitiva, a las muchas lecturas realizadas a lo largo de los años.

Todo ello ha ido dejando un pozo de conocimiento, engordando una mochila de experiencias que, a día de hoy, sigue tomando cuerpo en una forma de entender lo que es enseñar y aprender Historia. El objetivo es plantear unas ideas básicas para una buena enseñanza y un buen aprendizaje de la Historia. Se parte de tres interrogantes: ¿cómo se aprende mejor el conocimiento histórico? concretando la respuesta en la importancia de desarrollar una serie de principios didácticos; ¿qué conocimiento es necesario para enseñar Historia?, subrayando la importancia del *conocimiento didáctico del contenido* como vertebrador del mismo; por último, ¿cómo tenemos que enseñar para favorecer este aprendizaje? en cuya respuesta se concretan unas ideas básicas que guardan relación con los conocimientos previos del alumnado, la utilización del entorno como un referente básico, la presencia destacada de la Historia del Presente y las relaciones con el pasado, el desarrollo de un pensamiento crítico, la superación de una Historia episódica y conceptual o el respeto por la diversidad cultural y la identidad de distintos pueblos.

Este texto es un reconocimiento al profesorado que enseña Historia en escuelas e institutos, en condiciones que no son las mejores para ello, desarrollando experiencias innovadoras, reales, que muchas veces no trascienden las paredes del centro, de las que tenemos que aprender y a los que tenemos que tener muy en cuenta cuando construimos Didáctica de la Historia.

## 2. De dónde partimos. algunos interrogantes básicos

Partimos de dos interrogantes básicos: ¿cómo se aprende mejor el conocimiento histórico? y ¿qué conocimiento es necesario para enseñar Historia? las respuestas, tentativas, constituyen las bases de la propuesta que presentamos que nos deben conducir a un tercer interrogante: ¿cómo podemos que enseñar para favorecer este aprendizaje, tomando en consideración el conocimiento necesario?

## 2.1. ¿Cómo se aprende mejor el conocimiento histórico?

La respuesta es compleja. La investigación didáctica ha ido poniendo de manifiesto distintas conclusiones (Pagès y Santiesteban, 2014; Miralles y Rodríguez, 2015); a modo de síntesis las concretamos en unos principios didácticos (Galindo, 2016), entendemos que se aprende mejor Historia…

Cuando se relacionan los conocimientos previos (preconceptos, prejuicios, tópicos o estereotipos) con el contenido a aprender, averígüense aquellos y actúese en consecuencia, nos decía Ausubel, esto es, desarrollemos el principio de significatividad. La Historia es un producto humano, colectivo, con distintos grados de protagonismo, su enseñanza debe asumir esta idea fundamental: no puede enseñarse ni aprenderse de forma individual un conocimiento que es colectivo, compartido y construido entre muchas personas. Ello nos lleva a potenciar un aprendizaje socializado, interactuando con otros compañeros, con el entorno, con distintas fuentes históricas, con personas ajenas al aula, con las T.I.C., con todo lo que pueda aportarnos conocimiento histórico; el trabajo colaborativo constituye una plataforma didáctica que contribuye a un buen aprendizaje histórico*… lo que importa no es llegar solos y pronto, sino juntos y a tiempo*, nos decía León Felipe.

La Historia se aprende mejor cuando se educa en la participación, en valores democráticos (Benejam, 1997; Dewey, 2004; Pagès, 2009), considerando al alumno como sujeto activo en los procesos de enseñanza y aprendizaje, protagonista en la construcción del conocimiento histórico (principio de participación). La utilización de distintas estrategias y/o técnicas didácticas, diversas formas de agrupamiento espacial y distribución temporal, distintos entornos de aprendizaje o diversos materiales didácticos, contribuyen a un aprendizaje social y constructivista del conocimiento histórico (principio de diversidad).

Es muy importante que se vea sentido y utilidad a la Historia que se aprende, se aprecie que sirve para comprender realidades actuales, próximas o distantes, que tienen un trasfondo histórico, información que se recibe a través de la cultura de las pantallas, de los distintos medios de comunicación y redes sociales; que se valore el conocimiento histórico como algo vivo (principio de funcionalidad). Por otra parte, la Historia que se aprende debe responder y relacionarse con intereses, necesidades y motivaciones del alumnado, cuanto más avancemos en este sentido, mejor será el aprendizaje (principio de motivación).

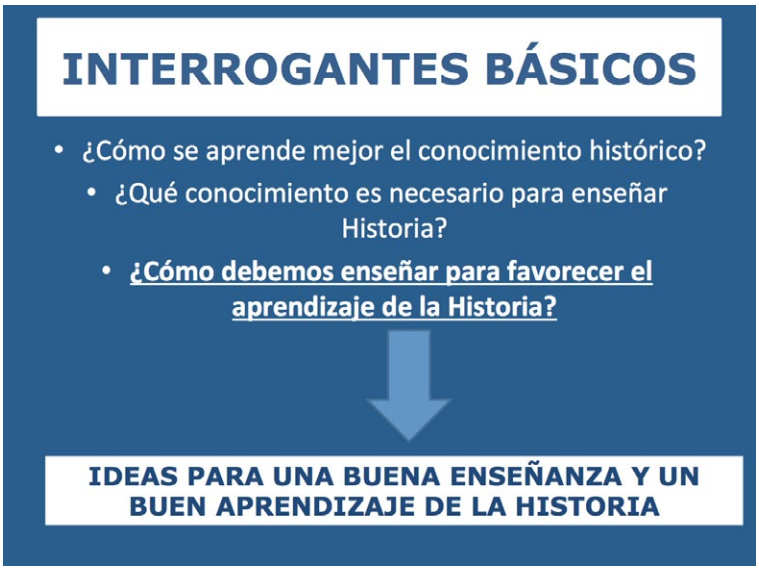
Se aprende mejor Historia cuando se hace de forma globalizada, recurriendo a distintas capacidades intelectuales y a conocimiento de diferentes ámbitos científicos y de creación humana (principios de globalización), más allá de lo específicamente histórico, aprender Historia implica saber Geografía, Economía, Filosofía, Sociología, Arte o Literatura.

En definitiva, el conocimiento histórico se aprende mejor cuando se hace de manera significativa, participativa, interactiva y socializada, diversificada, motivadora, funcional y globalizada.

## 2.2. ¿Qué conocimiento es necesario para enseñar Historia?

Enseñar Historia, es una labor compleja y difícil, son muchos los factores que influyen, relacionados tanto con la naturaleza del conocimiento a enseñar, como con el destinatario de la enseñanza y el contexto socio-político y cultural en el que se desarrolla. El docente debe disponer de un conocimiento complejo y diverso, relacionado con los problemas didácticos del conocimiento histórico, con las dificultades de enseñanza y aprendizaje que plantea (Liceras, 2000; Prats, 2017), con el valor formativo de este conocimiento (García y Jiménez, 2010), con la intersección entre conocimiento de la materia y principios científico-didácticos considerados válidos para una buena enseñanza (García y Jiménez, 2007); todo ello toma cuerpo en lo que se ha venido en llamar *Conocimiento Didáctico del Contenido* (Galindo, 1998; Bolívar, 2005), una amalgama de conocimiento de la materia, del alumnado, del currículum, del entorno, psicopedagógico…. Además, debemos añadir su exposición pública y mediática, el uso y abuso que se hace de la misma, su instrumentalización política: *"… los políticos la suelen utilizar como si de un carrito de supermercado se tratara, eligiendo y metiendo en él cualquier cosa que les sirva"* (Sassoon 2020: 13).

Enseñar Historia implica tender puentes entre el conocimiento de la materia y el que puede ser incorporado-aprendido por el alumnado; un contenido que distingue al buen docente del erudito. Es fundamental saber trasladar y transformar el conocimiento de la materia en representaciones comprensibles para el alumnado, realizar una transposición didáctica, esto es, el paso del saber científico al saber enseñado.




## 3. ¿Cómo podemos enseñar para favorecer este aprendizaje? Algunas ideas fundamentales

De las respuestas que demos a los interrogantes anteriores debemos obtener implicaciones la actuación docente. Hay una serie de consideraciones generales que debemos hacer antes de concretarlas:

Se trata de una propuesta para compartir reflexiones, fruto de una trayectoria profesional. Entendemos que estas ideas plantean obviedades de las que somos muy conscientes pero que es conveniente repensarlas y readaptarlas a los nuevos entornos de aprendizaje y ponerlas de forma continuada y actualizada en valor. Veamos distintas ideas.

### 3.1. Tomar en consideración los conocimientos previos del alumnado

La Historia constituye un conocimiento muy socializado, mediatizado y politizado; todo ello influye en el alumnado con el que vamos a trabajar, generándole pre-conceptos, pre-juicios, experiencias previas, tópicos o estereotipos sobre la misma. Las ideas previas están formadas por una amalgama entre conocimiento académico y extra-académico, la mayoría de las veces incorrecto y/o incompleto, en cualquier caso, condicionando el que va a aprender; la cultura de las pantallas, las redes sociales, los entornos digitales, que enriquecen mucho la enseñanza y el aprendizaje, también condicionan, influyen y mediatizan el aprendizaje histórico (Revilla, 2017).

Se trata, por tanto, de un conocimiento muy expuesto a la manipulación, a influencias ajenas a la enseñanza, sometido al debate público, bien sea a través del cine, las series, la novela histórica, sus usos políticos o la presencia en los medios de comunicación (Sassoon, 2020).

Es fundamental, en la enseñanza, tener muy presentes estos conocimientos previos, para poder intervenir y construir didácticamente sobre ellos. Debe atenderse tanto al ámbito conceptual (conceptos, características, lugares, acontecimientos, personajes, etc. relacionados con el tema) como al procedimental (técnicas de trabajo, estrategias, destrezas, habilidades,…) y, especialmente, al actitudinal (actitudes y valores ante el tema a desarrollar). Ausubel nos enseña que de todos los factores que intervienen en la enseñanza hay uno que es fundamental: qué saben nuestros alumnos de lo que le vamos a enseñar, averígüese esto y actúese en consecuencia. Entendemos que esto es especialmente importante cuando tratamos de conocimiento histórico (Cohen, 2016).

El torbellino de ideas, la toma de contacto, los debates, las puestas en común, la lectura de imágenes, entre otras, son estrategias básicas para trabajarlos, es fundamental comenzar los distintos temas históricos tomando en consideración los conocimientos previos, provocando que afloren. Fomentar un buen ambiente de trabajo en el aula, generando complicidad y confianza entre docente y alumnado. Es importante huir de un planteamiento clásico de la evaluación, pues ello desvirtúa el sentido de lo que planteamos (Galindo, 2016).

### 3.2. El entorno constituye un referente básico en la enseñanza y el aprendizaje de la Historia

El pasado lo tenemos presente a nuestro alrededor, en nuestro paisaje, en nuestro patrimonio, material e inmaterial, en el camino de casa al centro educativo. Es fundamental aprovecharlo e incorporarlo a la enseñanza. El espacio y el tiempo constituyen dos ejes fundamentales en la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales en general y de la Historia en particular, están obligados a entenderse, este hecho se concreta y evidencia en el entorno, donde la temporalidad se manifiesta en un espacio determinado.

Debemos considerarlo como un referente fundamental en la enseñanza y el aprendizaje de la Historia, cuestión que cuenta con una larga tradición didáctica (Luc, 1985).

La presencia del pasado en nuestro entorno adopta distintas formas: restos históricos, museos, nomenclátor de calles y plazas, estatuaria, edificaciones, usos, costumbres o conmemoraciones; en definitiva, lugares de la memoria y/o de la historia (Nora, 1998; Aróstegui, 2004). El entrono, además de sus dimensiones tradicionales: geográficas (espacio) e histórica (tiempo), tiene, en la actualidad, una dimensión digital (entornos digitales), las T.I.C. traspasan estas dimensiones del entorno, tienen la capacidad de trasladarnos a espacios y tiempos muy alejados de una experiencia directa; las T.I.C. provocan que, en la actualidad, se replanteen los límites del entorno. En esta triple dimensión, puede ser considerado, más que como un conocimiento a enseñar, como un recurso para la enseñanza. En este sentido es preciso alertar contra el riesgo de convertir la utilización del entorno en un instrumento para trasladar una visión localista y/o nacionalista de la Historia, frente a una perspectiva diversa e integradora.

Podemos partir de él en el desarrollo de un tema, utilizarlo para concretar y ejemplificar conceptos históricos, abstractos por naturaleza o para desarrollar estrategias de indagación e iniciación a la investigación. El profesorado debe tener un buen conocimiento del entorno, debe saber apreciar y utilizar didácticamente el pasado que tenemos presente, trabajar tiempos distintos simultáneos, esto es, realidades históricas que suceden en un mismo tiempo cronológico pero en un espacio distinto, lo que hace que los tiempos históricos sean diferentes. La Historia local es un buen recurso para trabajar en la enseñanza de la Historia, ayudando a comprender conceptos como causalidad, sucesión, periodización, ritmos, continuidades, cambios y permanencias. El itinerario didáctico, el estudio de casos, la lectura de imágenes, las entrevistas o el trabajo comparativo entre distintos entornos históricos, constituyen estrategias básicas. El estudio del nomenclátor de las calles puede ser un buen ejemplo de lo que decimos (Galindo y Romero, en prensa).

### 3.3. La enseñanza la Historia debe ser respetuosa con la diversidad cultural

Muy en relación con la idea anterior, la enseñanza histórica debe considerar la diversidad cultural como patrimonio a preservar y valorar, como un eje vertebrador del conocimiento a enseñar (Carretero, 2007).

En nuestras sociedades se hace cada vez más visible la diversidad cultural, hecho que no es nuevo en la Historia, sí su mayor protagonismo en la actualidad, debido a fenómenos como el incremento de los movimientos migratorios y la globalización, en su vertiente cultural, favorecida por la expansión de las T.I.C. Es necesario que la enseñanza de la Historia asuma esta realidad, incorporándola a los distintos planes de estudio, superando un planteamiento eurocéntrico y endogámico, apoyándose en el respeto a otras lecturas histórico-culturales del pasado (Prats, Barca y López Facal, 2014). El respeto a la diversidad cultural redundará en un mayor grado de inclusión y

de integración social, especialmente entre aquellos colectivos identificados con planteamientos culturales distintos de los autóctonos o hegemónicos (Galindo, 2005).

No se trataría tanto de introducir nuevos temas en el currículum como de replantear muchos de los que vienen estando presentes en los distintos planes de estudio, asumiendo, especialmente en contenidos históricos, perspectivas distintas al etnocentrismo y/o eurocentrismo imperantes: en la civilización romana, incorporando la visión de los pueblos ocupados, los "bárbaros" (Vallejo, 2020); en la época de los descubrimientos geográficos, la visión de las culturas autóctonas , las "culturas precolombinas" (Pozo, 2020) ; en las colonizaciones y los imperialismos, la situación de los territorios sometidos; en la expansión del Islam, destacando las aportaciones de la cultura islámica a occidente; en el proceso de descolonización, la precaria situación en que quedaron la gran mayoría de los nuevos estados y la responsabilidad de las naciones descolonizadoras... Reflejar de una forma completa y coherente la realidad histórica desde diferentes perspectivas.

Distintos elementos del currículum: objetivos, contenidos, actividades y recursos, deben tratar costumbres, estilos de vida y tradiciones de las minorías culturales, de manera respetuosa, superando un tratamiento jerárquico o tolerante (Campani, 1998). Los personajes y acontecimientos considerados como significativos por los grupos culturales deben ser presentados de forma positiva, destacando su influencia en el desarrollo histórico. En definitiva, que las luchas de grupos culturales, de distintos pueblos, para conquistar y desarrollar su independencia, se enseñen como procesos históricos en sí mismos relevantes y no como meros enfrentamientos con occidente, con imperios o potencias europeas. Los espacios fronterizos son entornos en los que, especialmente, estas ideas adquieren relevancia (Galindo, 2012).

### 3.4. La Historia reciente debe tener una presencia destacada

La Historia del presente, vivida o reciente (Aróstegui, 2004; Soto, 2004; Pérez Garzón, 2012) debe tener un tratamiento didáctico que vaya más allá de un criterio cronológico; constituye un referente en la enseñanza de la Historia, estableciendo las relaciones que sean posibles con el tiempo cronológico que estemos desarrollando (González y Pagès, 2014).

El conocimiento del pasado, próximo o lejano, debe contribuir a comprender mejor el presente que nos ha tocado vivir (Muñoz, 2014). Esa debe ser una de las grandes finalidades del aprendizaje de la Historia: estudiar el pasado para explicar y comprender el presente, sin buscar justificaciones, sí causas y consecuencias, continuidades y cambios, superando un planteamiento "presentista", alertando sobre los abusos del conocimiento histórico, los riesgos de su manipulación; el estudio del pasado no debe servir para trasladar una interpretación interesada del presente. El caso español consideramos que es paradigmático de que no hemos sabido enseñar bien nuestra historia reciente (Valls, 2007).

Esta idea pone en valor la importancia de la Historia Oral, de la memoria histórica, del trabajo con protagonistas anónimos de distintos acontecimientos históricos. Todo ello tiene muchas posibilidades didácticas (Galindo, 2018).

Las conmemoraciones históricas pueden ser un buen recurso para trabajar la Hª del Presente. Todos los años podemos encontrar conmemoraciones de acontecimientos que podemos utilizar en la enseñanza. Es importante que nuestro alumnado se aproxime a visiones inter-generacionales sobre distintos acontecimientos, desde un pensamiento crítico, trabajando el pasado que tenemos presente, temas controvertibles, huyendo de planteamientos institucionales y/o político-partidistas que se limitan, fundamentalmente, a ensalzar el acontecimiento en cuestión a o utilizarlo partidistamente para justificar actuaciones o posiciones en el presente.

Todo ello puede ayudar a encontrar sentido al aprendizaje de la Historia, apreciando su funcionalidad, también ayuda a valorar la historia como un producto humano, más allá de los grandes personajes históricos. Las T.I.C. deben tener un importante protagonismo en esta idea, para recoger, tratar, contrastar, representar o compartir información sobre el acontecimiento estudiado.

### 3.5. La enseñanza de la Historia debe ir más allá de un aprendizaje de hechos y conceptos.

El debate sobre qué Historia enseñar y qué enseñar de la misma es muy intenso y diverso, tanto desde la epistemología de la Historia como desde la didáctica de ella. Planteamos unas conclusiones sobre las que existe consenso, especialmente desde la perspectiva didáctica, deben estar muy presentes en la enseñanza:

El conocimiento histórico a enseñar no debe limitarse a hechos, fechas, conceptos, personajes o lugares; con ser fundamentales y vertebradores, deben contemplarse junto a una serie de estrategias, destrezas y habilidades asociadas a la Historia, relacionadas básicamente con la recogida, tratamiento y representación de información histórica; no menos importante debe ser el aprendizaje de valores y actitudes de la misma, como el rigor científico, su valoración de esta un producto humano o el respeto hacia identidades culturales diversas (Pagés, 2007).

Hay que superar una concepción positivista de la Historia, presente en planes de estudio y en la enseñanza, avanzar hacia una concepción más global, holística, reconsiderando el papel del acontecimiento. La causalidad múltiple, la explicación intencional o empatía, la utilización de información divergente y contradictoria, el respeto hacia el patrimonio, hacia formas de vida de épocas históricas anteriores y de culturas diferentes, el rigor en la utilización del vocabulario, la fundamentación de argumentos y posicionamientos críticos, los cambios y permanencias, deben ocupar un lugar destacado en la enseñanza (Galindo y Bonilla, 2016).

Ello enriquece el conocimiento a aprender, trasladando a la enseñanza una concepción global de lo que es la Historia y cómo se construye; concreta y clarifica competencias históricas a desarrollar, potencia la funcionalidad del conocimiento histórico (Santisteban y Pagès, 2011). Es importante, al comenzar un tema, clarificar, compartiendo con el alumnado, qué vamos a enseñar y por qué y para qué vamos a enseñarlo. El uso de la agenda de clase, de planes de trabajo, de blogs o plataformas digitales puede ayudar a ello.

### 3.6. Aprender conocimiento histórico requiere pensamiento crítico

Debemos enseñar a pensar críticamente el conocimiento histórico. Su naturaleza, composición y características hacen que esté muy expuesto a la manipulación, al abuso, a una utilización espuria (MacMillan, 2014; Juliá, 2006 o Todorov, 2000). Hacer frente a estos riesgos requiere enseñar habilidades y destrezas propias del pensamiento crítico.

Es necesario pasar de una enseñanza transmisora, descriptiva y memorística, dogmática, contemplativa y complaciente con el poder, a otra más reflexiva, analítica y crítica. La tradición crítica constituye la plataforma teórica idónea para ello (Parra y Fuertes, 2019). Observar, reflexionar, cuestionarse, analizar, debatir, interpretar y reinterpretar, construir y reconstruir, explorar e imaginar, proponer alternativas, contrastar, controlar emociones, prejuicios, tópicos o estereotipos…. son habilidades del pensamiento crítico necesarias en el aprendizaje de la Historia (Minte-Münzenmayer y Ibagón-Martín, 2017).

Es muy necesario cuando enseñamos Historia reciente, un conocimiento más expuesto a una contaminación mediática y político-partidista, “temas controvertidos” (Moreno, 2018); pero no es menos necesario cuando se enseñan otros temas más alejados en el tiempo pero también de mucha actualidad y controversia (descubrimiento de América, esclavitud, guerra de sucesión, colonización o descolonización).

Los debates, el aprendizaje basado en problemas, los estudios de caso, las simulaciones históricas o los itinerarios didácticos constituyen estrategias que ayudan a trabajar este pensamiento (Galindo, 2016).

## 4. PARA TERMINAR…

Con nuestro trabajo hemos queremos establecer nexos entre las aportaciones de la renovación pedagógica en Didáctica de la Historia, en los últimos 30 años, y los nuevos modos de construir Historia y cómo enseñarla en contextos enriquecidos de aprendizaje; E. Cambil y A. J. Rui (2019) señalan que *“La Historia y la educación histórica, pasan por ser dos pilares fundamentales sobre los que “reconstruir” y asentar las sociedades modernas virtuales, interconectadas, transmediales”* (Cambil y Rui – Coords.- 2019: 18).

Las ideas propuestas están por encima de temas, asignaturas o cursos concretos, entendemos que son susceptibles de aplicación y desarrollo en diferentes contextos, desde Educación Primaria a formación de docentes.

No hay unas más importantes que otras, en la interacción entre todas entendemos que reside su potencialidad didáctica, superando una enseñanza expositiva y un aprendizaje memorístico, asumiendo que otra forma de enseñar y de aprender Historia es posible. No somos ilusos, somos conscientes de las dificultades de distinto tipo, más allá de las estrictamente didácticas, que implica enseñar Historia, especialmente en las aulas de educación secundaria.

En el contexto actual, en la sociedad del conocimiento y de la información, fuertemente digitalizada y mediatizada, la enseñanza de la Historia debe enfrentar una serie de retos, que no son nuevos, pero sí su manera de manifestarse: el papel de la mujer en la Historia, el uso de la tecnología, las distintas formas de globalización en el pasado, la superación de un planteamiento eurocéntrico y endogámico, el respeto a otras lecturas histórico-culturales del pasado, la incorporación de colectivos invisibilizados, el tratamiento de temáticas controvertible o la manifestación y presencia de distintos acontecimientos del pasado en espacios públicos, constituyen, entre otras, temáticas que contemplar. Nos encontramos ante un conocimiento complejo, muy difícil de enseñar, en gran parte por lo que venimos diciendo, pero también por su naturaleza y estructura, por cómo se va construyendo tanto como conocimiento científico como educativo. Compartimos la reflexión de A. Valero y G. Zermeño, (2017): "… *en décadas recientes ha llamado la atención su aparente insuficiencia (la Historia) para cumplir ciertas funciones sociales con las que se asocia de manera tradicional, ya se trate de ofrecer modelos de identidad colectiva, de forjar marcos de referencia para la vida en común o de anudar los lazos entre el presente y el pasado. Ahora bien, ¿cómo devolver relevancia al ayer e infundir un sentido al cambio, cuando se halla en juego no sólo el porvenir de una disciplina sino nuestra relación misma con el tiempo, sea éste individual o colectivo, histórico o vivencial?"* (Valero y Zermeño 2017: 8). Esperemos que nuestro trabajo contribuya a dar respuesta a estos retos.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS


Aróstegui Sánchez, J. (2004). Retos de la memoria y trabajos de la historia. *Pasado y Memoria. Revista de Historia Contemporánea*, 3, 5-58.

Benejam Argimbau, P. (1997). Las finalidades de la educación social. En P. Benejam y J. Pagès (Coords.) *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la Educación Secundaria.* Barcelona. Horsori – I.C.E. de la Universidad de Barcelona.

Bolívar Botía, A. (2005). Conocimiento didáctico del contenido y didácticas específicas. En *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 9, 1-39. Recuperado de http://www.ugr.es/local/recfpro/Rev92ART6.pdf

Cambil Hernández, Mª E. y Rui, A. J. (2019). Presentación. En Mª E. Cambil et al. (Coords.) *La Historia en el ámbito educativo: Contexto y realidades.* Granada. Editorial Técnica Avicam.

Campani, G. (1998): Currículum y multiculturalismo en la escuela secundaria: la cultura histórica. Aspectos del debate en Francia y en Inglaterra. En X. Besalú; G. Campani y J. M. Palaudàrias (Coords.) *La educación intercultural en Europa. Un enfoque curricular.* Barcelona. Pomares-Corredor.

Carretero, M. (2007). *Documentos de identidad. La construcción de la memoria histórica en un mundo global*. Buenos Aires. Paidós.

Cohen, L. (2016). Los conocimientos previos en el proceso de aprendizaje de contenidos históricos en el contexto escolar. En *Revista de Didácticas Específicas*, 15, 28-50.

Dewey, J. (2004). *Democracia y educación.* Ediciones Morata. Madrid.

Galindo Morales, R. (1998). La didáctica de las ciencias sociales desde la perspectiva de la teoría de Shulman sobre el conocimiento didáctico del contenido: una propuesta para la formación inicial. *Íber, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 18, 85-92.

Galindo Morales, R. (2005). Cambios curriculares en Ciencias Sociales para responder a la multiculturalidad, en C. García et al. (Coords.), *Enseñar Ciencias Sociales en una Sociedad Multicultural. Una mirada desde el Mediterráneo,* 305-343. Almería. Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales, Servicio de Publicaciones Universidad de Almería.

Galindo Morales, R. (2012). Educar en la frontera: una propuesta desde Ceuta y desde la enseñanza de las ciencias sociales. En F. Benlabbah; S. Montenegro y N. Ben Ayad (Coords.). *Repensar las fronteras. Culturas: continuidades y diferencias África-Europa-América Latina.* Rabat. Instituto de Estudios hispano-lusos.

Galindo Morales, R. (2016). Enseñar y aprender Ciencias Sociales en Educación Primaria. Modelo didáctico y estrategias metodológicas. En A. Liceras y G. Romero (Coords.), *Didáctica de las Ciencias Sociales. Fundamentos, contextos y propuestas*, pp. 74-93. Madrid. Pirámide.

Galindo Morales, R. (2017). Aprendiendo a enseñar Ciencias Sociales. El pasado que tenemos presente. *UNES,* 3, 30-44.

Galindo Morales, R. (2018). Enseñar Historia del presente. Reflexiones sobre el papel de la memoria. *UNES*, 5, 98-123.

Galindo, R. y Bonilla, A. L. (2016). Enseñar y aprender Historia en Educación Primaria. En Liceras, A. y Romero, G. /Coords.) *Didáctica de las Ciencias Sociales. Fundamentos, contextos y propuestas,* 119-139. Madrid. Pirámide.

Galindo, R. y Romero, G. (en prensa). El callejero como objeto de estudio histórico-patrimonial y recurso didáctico. El caso de Ceuta.

García Ruiz, A.L. y Jiménez López, J.A. (2007). *La implementación de los principios científico-didácticos (P.C.D.) en el aprendizaje de la Geografía y de la Historia.* Granada. Edt. Universidad de Granada.

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

González, M.P. y Pagès, J. (2014). Historia, memoria y enseñanza de la historia: conceptos, debates y perspectivas europeas y latinoamericanas. *Revista Historia y Memoria*, 9, 275-311. Recuperado de http://www. scielo.org.co/scielo.php?script=sci_abstrac t&pid=S2027-51372014000200010.

Juliá, S. (2006). Bajo el imperio de la memoria. Revista de Occidente, (302-303), 7-20. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/28114108_Bajo_el_imperio_de_la_memoria

Liceras Ruiz, Á. (2000). *Tratamiento de las dificultades de aprendizaje en Ciencias Sociales.* Granada. Grupo Editorial Universitario.

Luc, J. N. (1985). *La enseñanza de la Historia a través del medio.* Madrid. Edt. Cincel.

McMillan, M. (2014). *Usos y abusos de la Historia*. Barcelona: Ariel.

Minte-Münzenmayer, A.; Ibagón-Martín, N. J. (2017). Pensamiento crítico: ¿competencia olvidada en la enseñanza de la historia? *Entramado*, 13, 186-198 http://dx.doi.org/10.18041/entramado.2017v13n2.26228

Miralles Martínez, P. y Rodríguez Pérez, R. (2015). Estado de la cuestión sobre la investigación en Didáctica de la Historia en España. *Índice Histórico Español*, 128, 67-95.

Moreno-Vera, J.R. (2018). El pensamiento crítico en la enseñanza de la historia a través de temas controvertidos. *Actualidades Pedagógicas*, 72, 15-28. doi: https://doi.org/10.19052/ ap.5215.

Muñoz Reyes, E. (2014). Las relaciones pasado-presente en la enseñanza de la historia. En Pagès, J. y Santisteban, A. (Eds.). *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro. Investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales*. Barcelona. Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales y Universidad de Barcelona.

Nora, P. (1998). *Les lieux de mémoire*. París. Gallimard.

Pagès i Blanch, J. (2009). El desarrollo del pensamiento histórico como requisito para la formación democrática de la ciudadanía. *Revista de Enseñanza de la Historia,* 7, 69-91.

Pagès, J. y Santiesteban, A. (2014). ¿Qué sabemos sobre la enseñanza y el aprendizaje de la historia en España? 20 años de investigación. En Plá, S. y Pagès, J. (Coords.). *La investigación en la enseñanza de la historia en América Latina.* Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional.

Parra, D. y Fuertes, C. (Coords.). *Reinterpretar la tradición, transformar las prácticas: ciencias sociales para una educación crítica.* Valencia. Tirant lo Blanch.

Pérez Garzón, J. S. (2012). Memoria e Historia: reajustes y entendimientos críticos. *Revista Ayer*, 86, 249-261.

Pozo Serrano, N. (2020). La llegada europea a Abya-Yala, la conquista cultural y la invención de América. Una propuesta didáctica a partir de las representaciones sociales del "descubrimiento" y conquista de América. En Riviere, A. (Coord.). *Hacia una enseñanza de la historia renovada (Reflexiones críticas y propuestas didácticas),* 193-256. Madrid. Asociación Cultural y Científica Iberoamericana.

Prats, J.; Barca, I. y López-Facal, R. (Eds.) (2014). *Historia e identidades culturales.* Centro de Investigação em Educação. Minho. Universidade do Minho.

Prats Cuevas, J. (2017). Retos y dificultades para la enseñanza de la Historia. En Sanz, P.; Molero, J. M. y Rodríguez, D. (Eds.). *La historia en el aula. Innovación docente y enseñanza de la historia en la educación secundaria.* Lleida. Editorial Milenio.

Revilla Arizaca, C. (2017). Las TIC y su aplicación a la enseñanza de la Historia. *Diacrónica,* 4, 89-100. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/315168717_Las_TIC_y_su_aplicacion_a_la_ensenanza_de_la_Historia

Santisteban, A. y Pagès, J. (2011). Enseñar y aprender el tiempo histórico. En Santisteban, A. y Pagès, J. (Coords.). *Didáctica del conocimiento del medio social y cultural en educación primaria. Ciencias sociales para aprender, pensar y actuar*, 229-247. Madrid. Síntesis.

Sassoon, D. (2020). *Síntomas mórbidos. Anatomía de un mundo en crisis.* Barcelona. Crítica.

Soto, A. (2004). Historia del Presente: estado de la cuestión y conceptualización. *Historia Actual Online*, 3, 101-116. Recuperado de http://historia-actual.org/Publicaciones/ index.php/haol/ article/viewArticle/34.

Todorov, T. (2000). *Los abusos de la memoria*. Barcelona: Paidós.

Valero, A. y Zermeño, G. (2017). La historia en un tiempo "presentista". *Desacatos*, 55, 8-11.

Vallejo Casillas, L. (2020). Identidad y alteridad: el ejemplo de Roma y los bárbaros. En Riviere, A. (Coord.). *Hacia una enseñanza de la historia renovada (Reflexiones críticas y propuestas didácticas),* 123-193. Madrid. Asociación Cultural y Científica Iberoamericana.

Valls, R. (2007). La Guerra Civil Española y la dictadura franquista: las dificultades del tratamiento escolar de un tema potencialmente conflictivo. *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de Investigación*, 6, 61-73.

2

# APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS EN HUMANIDADES. UN EXPERIENCIA EN LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA

## *PROJECT-BASED LEARNING FOR HUMANITIES. A UNIVERSITY-CONTEXT EXPERIENCE*

**Aintzane Erkizia Martikorena**

Departamento de Historia del Arte y Música. Facultad de Bellas Artes.
Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea. Leioa, Bizkaia, España.
Facultad de Bellas Artes

Doctora por la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea. Con una amplia experiencia como técnico de Museo, en 2014 se incorpora como personal docente en la UPV/EHU donde imparte en grado y postgrado. Su línea de investigación es el arte de la época moderna en el País Vasco, en especial los muebles como sagrarios y retablos. Ha participado en numerosos congresos nacionales e internacionales y tiene publicaciones en revistas y capítulos de libros.

aintzane.erkizia@ehu.eus

**RESUMEN:**
La incorporación de metodologías activas es una asignatura pendiente en el campo de las Humanidades, ya que proyectos educativos como el Aprendizaje Basado en Proyectos se aplican casi con exclusividad en los grados científicos. En esta comunicación presentamos una propuesta de ABP implementada en la asignatura Historia General del Arte, impartida en 2º curso de los grados artísticos de la Universidad del País Vasco, buscando abrir nuevos caminos que ayuden a la adquisición de unas competencias y capacidades relacionadas con la Historia del Arte.
**Palabras clave: Aprendizaje Basado en Proyectos; Aprendizaje activo; Historia del Arte; enseñanza superior.**

**ABSTRACT:**
Including active methodologies is a pending subject in the Humanitie's field; educational projects such as Project-Based Learning are mostly applied in scientific studies. This presentation focuses in a PBL applied to the General History of Art

subject, which is part of the 2nd grade in the artistic degrees at the University of the Basque Country. It tries to open up new ways to help acquire the competences and skills related to History of Art.
**Key words: Project-Based Learning; Activity learning; History of Art; university-level teaching.**

## 1. Justificación del proyecto

En este trabajo pretendemos compartir una metodología innovadora llevada a cabo en la Facultad de Bellas Artes de la UPV/EHU para ponerla en común y contrastarla con otras experiencias. Se trata de la aplicación del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) en la asignatura *Historia General del Arte*. La iniciativa procede de un proceso formativo en metodologías activas del plan de Formación docente del profesorado universitario (FOPU) y está amparado por el Servicio de Asesoramiento Educativo (SAE-HELAZ), que pone en marcha numerosos programas de innovación educativa. Además, se ha podido desarrollar gracias al interés que muestra el equipo docente del Departamento de Historia del Arte y Música por implementar metodologías innovadoras.

Por nuestra experiencia en la docencia de esta asignatura se ha observado la **necesidad de poner al día** la metodología y los procedimientos para alcanzar el nivel de competencia marcados para los grados en los que se imparte, que son Arte, Creación y Diseño, y Conservación y Restauración de Bienes Culturales. En este sentido decidimos poner en marcha un ABP siguiendo el modelo estandarizado del método (Blumenfeld et al, 1991), porque consideramos que es una metodología especialmente adecuada en estos grados de carácter creativo que cuentan con un buen índice de experimentalidad[1], excepcional en el entorno de las disciplinas humanísticas. El perfil del alumnado de estos grados se caracteriza por el gusto por la experimentación y por ser más refractario a las fórmulas tradicionales de aprendizaje unívoco. Teniendo en cuenta que el ABP requiere de un espíritu abierto, un ánimo innovador e iniciativa de acción, creemos que esta metodología es especialmente eficaz en este ámbito.

El proyecto tiene como marco las **competencias** de las titulaciones en las que implementa, porque está diseñado para la adquisición de diversas competencias explicitadas en la tabla 1.

1 Índices de experimentalidad de los grados en la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea: https://www.ehu.eus/es/web/estudiosdegrado-gradukoikasketak/prezio-publikoak-eta-ordaintzeko-moduak [consultado 22/05/2018]

**Tabla 1.** Competencias generales (G), transversales (T) y específicas (E) de los grados en los que se implementa nuestro ABP[234]

| Actividad | Grado en Arte[2] | Grado en Creación y Diseño[3] | Grado en Conservación y Restauración de BB.CC.[4] |
|---|---|---|---|
| | | | |
| Creación de grupos y asignación de temas | G. Trabajo en equipo multidisciplinar | G. Trabajo en equipo multidisciplinar | G. Trabajo en equipo multidisciplinar |
| | | | |
| Inicio de la investigación y primer mapa conceptual | G. Indagación, cuestionamiento crítico e iniciativa | G. Indagación, cuestionamiento crítico e iniciativa | G. Documentar un Bien Cultural |
| | T. Reconocer relaciones entre contextos artísticos y sociales | T. Reconocer relaciones entre contextos artísticos y sociales | T. Reconocer relaciones entre contextos artísticos y sociales |
| | T. Detectar y revisar ideas preconcebidas del arte | T. Detectar y revisar ideas preconcebidas del arte | T. Detectar y revisar ideas preconcebidas del arte |
| | | | |
| Responder a preguntas motrices, boceto y segundo mapa conceptual | E. Comprensión crítica de la teoría e historia del arte | E. Comprensión crítica de la teoría e historia del arte | E. Comprensión crítica de la teoría e historia del arte |
| | E. Reconocer el valor antropológico del arte | E. Conocer la historia, la teoría y las nociones del Arte y del Diseño | E. Reconocer el valor antropológico del arte |
| | | E. Profundizar en la comprensión crítica de la teoría e historia del arte | E. Documental el Bien Cultural con perspectiva |
| | | | |
| Desarrollo del proyecto artístico | E. Aplicar los conocimientos al trabajo artístico creativo | E. Aplicar los conocimientos al trabajo artístico creativo | E. Aplicar los conocimientos al trabajo específico |

2 UPV/EHU. Competencias del Grado en Arte. https://gestion-alumnos.ehu.es/tmp/Memoria%20Verificada%20Arte%2021-12-11.pdf [Consultado 22/05/2018]

3 UPV/EHU. Competencias del Grado en Creación y Diseño. https://gestion-alumnos.ehu.es/tmp/Grado%20en%20Creacion%20y%20Diseno.pdf [Consultado 22/05/2018]

4 UPV/EHU. Competencias del Grado en Conservación y Restauración de BB.CC. https://gestion-alumnos.ehu.es/tmp/Grado%20en%20Conservacion%20y%20Restauracion.pdf [Consultado 22/05/2018]

| | | | |
|---|---|---|---|
| | G. Interpretar datos y emitir juicios | G. Interpretar datos y emitir juicios | G. Interpretar datos y emitir juicios |
| | E. Repensar la realidad a través de las creaciones plásticas | E. Repensar la realidad a través de las creaciones plásticas | E. Repensar la realidad a través de las creaciones plásticas |
| | E. Experimentar y producir nuevas articulaciones intelectivas | E. Experimentar y producir nuevas articulaciones intelectivas | E. Experimentar y producir nuevas articulaciones intelectivas |
| | G. Integrar conocimientos y habilidades para desarrollar proyectos artísticos | G. Integrar conocimientos y habilidades para gestionar proyectos | |
| | | | E. Reconocer el potencial de la materia como sustrato de la obra de arte |
| | | E. Experimentar procesos y materiales propios del diseño en diversas áreas | E. Experimentar procesos y materiales en diversas áreas |
| | E. Investir de sentido la experimentación artística para que sea producto | E. Investir de sentido la experimentación artística para que sea producto | E. Investir de sentido la experimentación artística para que sea producto |
| | | | |
| Presentación del proyecto en público | G. Transmitir información e ideas | G. Transmitir información e ideas | G. Transmitir información e ideas |
| | G. Responsabilizarse del acto de creación y comprometerse con él | G. Responsabilizarse del acto de creación y comprometerse con él | |
| | T. Realizar labores de educación y mediación artística | T. Exponer proyectos profesionales | T. Desarrollar proyectos de difusión y conservación de bienes culturales |

Es necesario destacar que la implementación de este ABP supone un **cambio de enfoque** por parte del profesorado, acostumbrado -al menos en Humanidades- en poner la atención en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en el desarrollo metodológico. Sin embargo este **proyecto es finalista** -sin descuidar los aspectos metodológicos y procedimentales-, ya que el proceso y el procedimiento deben estar adecuados a un objeto, a crear un producto que no es otro que una obra de arte, porque en él se van a materializar todas las destrezas. Comprendiendo las necesidades específicas de un

alumnado que trabaja en un entorno creativo, vemos que el proceso es importante, pero es más necesario llegar al final, crear un producto, tener unos resultados claros que cumplan sus expectativas desde el punto de vista creativo, por lo que debemos plantearlo con un enfoque pragmático. En este caso, el producto final tiene valor en sí mismo más allá de la metodología, y la eficacia del método se mide por la eficacia del resultado final. Si el alumnado ve que el resultado es exitoso, interioriza de manera natural que el proceso es adecuado y lo exportará. Consideramos este enfoque muy valioso en cuanto que ofrece la posibilidad de reproducir en el entorno del aula la realidad de un proceso creativo.

Por otra parte, este proyecto incluye una **agenda oculta** destinada a derribar ciertos prejuicios que el alumnado de la Facultad de Bellas Artes tiene con respecto a la Historia del Arte. A pesar de que el alumnado comienza la asignatura con un notable grado de motivación, no podemos evitar que perciban la disciplina como pasiva y solo receptiva. El reto del profesorado consiste en mantener el nivel de motivación y encauzarlos a la acción, para que al final del curso lleguen a la conclusión, sin hacerlo de manera explícita, de que la historia del arte es un recurso y un instrumento más para el/la artista contemporáneo/a.

Con todo ello, y a través del proceso que narraremos a continuación, gracias a este proyecto ABP se pretende que el proceso de aprendizaje sea autónomo, autoregulado y consciente, algo que forma parte de los fundamentos discursivos de las metodologías denominadas activas.

## 2. El contexto de la asignatura

La asignatura *Historia general del arte* es una materia obligatoria en los grados de Arte, Creación y Diseño, y Conservación y Restauración de Bienes Culturales. Se imparte en 2º curso, es de carácter anual y suma 6 créditos ECTS. Su desarrollo es responsabilidad del equipo docente de *Historia general del arte* de la Facultad de Bellas Artes, perteneciente al Departamento de Historia del Arte y Música.

Debido a que es una asignatura de 2º curso, donde todas las asignaturas son comunes para los tres grados que se ofrecen en la Facultad de Bellas Artes, cuenta con una gran cantidad de estudiantes matriculados/as que rondan los 220 cada año. A pesar de que el alumnado esté repartido en varios grupos, los/las docentes encargados de impartir la asignatura se enfrentan a clases de algo más de 100 alumnos/as, algo que, si bien dificulta la adopción de metodologías activas como el ABP, no lo impide, como se quiere demostrar en esta experiencia.

La asignatura forma parte del plan de estudios que posibilita los instrumentos disciplinares para un acercamiento a la Historia del Arte en los citados grados. Ofrece una introducción a la historia de la práctica artística abarcando un amplio arco cronológico, ya que se estudian las manifestaciones artísticas más notables realizadas desde la

Prehistoria hasta el siglo XIX. Con ello se complementa con la otra asignatura obligatoria impartida en 1º curso que es *Introducción al arte del siglo XX*, además de otras propias de cada titulación, cursadas en el 3º y 4º año académico.

Las **competencias específicas** de esta asignatura se basan en la adquisición de información y conocimientos sobre historia del arte y son éstas:

1. Conocer, caracterizar y situar cronológicamente cada uno de los estilos de la historia del arte, desde la Prehistoria hasta el tercer cuarto del siglo XIX y apreciar las distintas aportaciones que realizan a la idea y práctica de arte, para tomar conciencia de los cambios que se producen en torno al arte a lo largo de la historia.
2. Analizar, explicar y aprender los rasgos fundamentales del lenguaje plástico que utilizan los principales estilos artísticos de la historia del arte, para distinguir las particularidades de cada uno de ellos y verificar las posibles relaciones entre ellos, así como su influencia en propuestas posteriores.
3. Valorar de manera crítica la relación entre las diferentes propuestas artísticas y el contexto sociocultural para ser conscientes del marco histórico que les corresponde y su influencia en el arte.

Asimismo, las **competencias transversales**, directamente relacionadas con las mismas competencias de las titulaciones a las que pertenece esta asignatura, son:

1. Conocer la Historia, la teoría y nociones del Arte así como de la producción material y el pensamiento de los creadores a través de sus obras y textos (G7, competencia general transversal de las titulaciones).
2. Reconocer las relaciones entre las producciones y los contextos sociales en los que tiene lugar, comprendiendo la importancia de sus funciones y significados para adquirir un punto de vista reflexivo y crítico de la cultura contemporánea y de los valores de igualdad, no discriminación y cultura de la paz (G10, competencia general transversal de las titulaciones).

Además de estas competencias, para el proyecto que ahora presentamos hemos querido establecer unos **objetivos más detallados** y que sin duda contribuyen positivamente a alcanzar las competencias antedichas y favorecen la adquisición de las básicas y generales y transversales de los tres grados implicados Son objetivos que buscan trabajar otros aspectos igualmente necesarios y muy útiles para el tipo de alumnado de nuestra facultad, y que direccionan las varias actividades que se realizan en el aula. Se pueden resumir en éstos:

1. Saber analizar las interconexiones de épocas y estilos de la historia del arte.
2. Hallar hilos conductores temáticos y formales a lo largo de la historia del arte.
3. Reconocer que las obras de arte han sido una inspiración básica para otras obras de arte a lo largo de la historia.
4. Ser capaz de encontrar la inspiración creativa propia, bien temática, formal o de cualquier otro tipo, en la historia del arte.

Con la finalidad de alcanzar todas estas competencias se desarrollan diversas actividades con otras metodologías activas, como son el Aula Invertida y el Brainstorming, además de las inevitables clases magistrales.

## 3. La pregunta detonante y el escenario

Centrándonos en la experiencia de ABP que presentamos en este trabajo, debemos señalar que la pregunta detonante que planteamos al alumnado obedece a una reflexión escuchada en la experiencia docente de esta asignatura de años anteriores. Es más, se ha creado este proyecto precisamente para que el alumnado encuentre su propia respuesta, haciéndolos protagonistas plenos de su proceso enseñanza-aprendizaje y de ahí que el ABP se titule ¿La historia del arte me sirve para algo?. El proyecto se orienta a dar respuesta a la siguiente **pregunta detonante**: ¿La historia del arte puede servir de inspiración para el arte contemporáneo?.

Desde luego, es de sobra conocido que la principal inspiración para la creación de obras de arte históricamente ha sido conocer otras obras de arte y por ello ponemos afirmar que el arte nace del arte. A pesar de ello se advierte en una buena parte del alumnado de estos grados de creación artística una tendencia de ver la historia del arte como algo lejano o pasado, sin conexión directa con la creación contemporánea, con unas obras que tratan conceptos que consideran superados, además de no pocos prejuicios a la hora de interpretarlo.

Es por ello que a lo largo de las horas dedicadas a la docencia presencial tanto en clases magistrales como en prácticas de aula, preparamos un **escenario** en el que ubicar el proyecto de ABP, con muestras de obras de arte contemporáneo que se inspiran en cada época que integran el largo programa. En este sentido, como ejemplo de inspiración en el pasado más remoto tenemos a Jeremy Deller y su *Sacrilege* de 2012[5], en el que propone un Stonehenge hinchable donde los espectadores de todas las edades se divierten en la reproducción de esta obra neolítica, o el arquitecto Guillaume Bellanger que en 2014 colocó una instalación en los alineamientos de Carnac bajo el título *Les alignements de Carnac sont un jeu d'enfant*[6].

Asimismo, el antiguo Egipto ha sido inspiración para infinidad de artistas, comenzando por la egiptomanía decimonónica y llegando al grupo Little Warsaw y su *The Body of Nefertiti* para la bienal de Venecia de 2002[7], pasando por Vic Muniz[8], cuyas numerosas obras plantean nuevas interpretaciones de obras históricas, llegando incluso a diseñadores de alta costura. Los trabajos de Victoria Diehl y su *Vida y muerte*

5 Véase el portfolio del artista en http://www.jeremydeller.org/Sacrilege/Sacrilege.php [consultado 22/05/2018]

6 Presentación de la intervención por el artista: http://bellanger-visible.com/ [consultado 22/05/2018].

7 http://www.littlewarsaw.com/nef.fanzine.pdf [Consultado 22/05/2018]

8 http://vikmuniz.net/library [Consultado 22/05/2018]

*de las estatuas* de 2003-2007[9], Yves Klein con su *Victory of Samothrace* de 1962, o el fotógrafo Alexandre Mury[10] ofrecen también relecturas de obras de la antigüedad grecorromana; advertimos que Picasso observó con detenimiento uno de los beatos de Liébana del siglo X y otras muchas obras históricas, cuyo rastro advertimos en el *Guernica*; Antoni Tàpies incorpora el Románico en su *Pintura romànica i barretina* de 1971 o Wim Delvoye crea nuevos *Gothic works*[11] en lenguaje artístico de este estilo medieval, por poner unos ejemplos. De la misma manera que las obras de la antigua Roma se basan en otras griegas, las románicas en otras romanas, algunas barrocas en otras góticas… así el arte contemporáneo tiene a su disposición toda la historia del arte para alimentarse y fomentar su creatividad.

## 4. La actividad

Partiendo de este escenario que resulta atractivo al alumnado, creímos interesante diseñar una actividad que consiste en proponer una reinterpretación de una obra de arte de la historia y defenderla públicamente entre los/as compañeros/as de clase. Para ello es necesario elegir una obra, investigar para conocerla en profundidad, comprender bien su función, su forma, su sentido y su contexto, analizarla críticamente y finalmente, proponer una relectura. La obra escogida debe ser de un periodo artístico o estilo asignado por la profesora, y para el análisis hay que seguir un guion que se trabaja en clase durante todo el curso en las clases teóricas y prácticas. El formato de la reinterpretación es totalmente libre para incentivar la experimentación de materiales y técnicas, y puede ser desde una mini exposición con analogías con otras obras, hasta una performance, un gif, un video, una pintura, un diseño propio… El objetivo es conseguir que hagan "uso" de la historia del arte en su proceso creativo.

Por esta razón podemos afirmar que este proyecto pretende que el alumnado sea el protagonista de su proceso de aprendizaje porque debe investigar sobre una obra concreta para justificar su elección, empujádole a consulta sistemática de fuentes de diversa índole, pero además, con esta actividad se fomenta la creación artística y se estimula la reflexión, respondiendo a la renovada taxonomía de Bloom en los procesos más elevados, que es el de la creatividad (Anderson, Krathwohl, 2001).

Estas son las actividades que se han desarrollado en el proyecto:

- **Creación de los grupos de trabajo y asignación de temas**. Antes de nada, hay que crear grupos de 3-4 alumnos/as. Excepcionalmente se aceptan trabajos individuales, pero por el número de alumnos matriculados en esta asig-

9 https://victoriadiehl.wordpress.com/vida-y-muerte-de-las-estatuas/ [Consultado 22/05/2018]

10 https://www.artsy.net/artist/alexandre-mury/works?page=1&sort=-partner_updated_at [Consultado 22/05/2018]

11 https://wimdelvoye.be/work/gothic-works [Consultado 22/05/2018]

natura el trabajo por grupos se torna obligatorio. Con ello se fomenta la cooperación y el trabajo en equipo. A pesar de que la configuración de los grupos es libre, se les recomienda que en cada grupo haya al menos alumnos de dos grados diferentes, para permitir un intercambio interesante de puntos de vista. Con ello se trabajan las competencias relativas al trabajo en equipo y la interdisciplinaridad. Una vez creados los grupos de trabajo la profesora asigna un tema general a cada uno.

- A partir de este momento, cada equipo debe ir pensando qué obra va a elegir y por qué. Para ello, cada miembro del equipo tiene que **informarse de ese estilo/época** y comenzar a pensar en alguna idea que permita una reinterpretación de una obra, para luego ponerlo en común en una primera reunión que deben hacer. En esa reunión deben compartir la información que han recabado y perfilar el planteamiento del trabajo entre todos/as, pero sobre todo lo que deben elegir es la obra que analizarán y presentarán, y explicar por qué. En este primer momento es cuando deben realizar un **primer mapa conceptual** que les permita reunir la información general sobre la época que les ha tocado. Cuanta más información y más completo sea el mapa, mejor criterio tendrán para elegir la obra. Es necesaria una **primera tutoría** donde se comunique a la profesora la elección de la obra y entreguen el primer mapa conceptual y, si se considera oportuno, reorientar la dirección.

- Una vez seleccionada la obra, deben hacerles las **preguntas motrices**, que se han mostrado en las clases teóricas: qué es, de cuándo es, para qué se hizo, cómo es, por qué es así y cuál es su valor. A partir de ahí pueden formular más preguntas y buscar las respuestas. Para ello, pueden repartirse el trabajo para hallar las respuestas y trabajar de forma autónoma. Con un plazo razonable, debe celebrarse una segunda reunión para compartir toda esa información y perfilar la interpretación. También en esa reunión deben comenzar a realizar los bocetos de su reinterpretación, sea del tipo que sea (bien dibujos, maquetas, ideas…), decidiendo qué formato va a tener lo que hagan (escultura, imagen, pintura, diseño, performance…). En este punto hay que elaborar un **segundo mapa conceptual**, ya concreto sobre su obra, con toda la información, y deben mostrarlo, junto con el boceto, a la profesora en una segunda tutoría.

- A partir de este momento el grupo deberá reunirse tantas veces como sean necesarias para desarrollar su proyecto artístico. Deberán ordenar las ideas, redactar un breve texto sobre la obra y la reinterpretación, citar correctamente la bibliografía y preparar su presentación. En este proceso no es obligatoria ninguna tutoría y los alumnos deben trabajar de forma autónoma.

- La última actividad es **presentar y defender su proyecto** ante la clase el día que se les ha asignado, y entregar a la profesora un dossier sobre su obra y su trabajo, que ocupe alrededor de 6.000 caracteres sin contar con la bibliografía.

## 5. Los resultados

Los proyectos que se presentaron a lo largo del curso fueron un total de 27, todos entregados a tiempo y defendidos en público. De entre todos ellos queremos destacar tres, por considerarlos bien elaborados y creativos.

El primer proyecto es obra de los alumnos Marco Eusebio y Danel Garay, ambos del Grado de Arte, quienes propusieron una lectura del arte paleolítico y, adaptándose a sus gustos y capacidades centrados en el formato audiovisual, realizaron un cortometraje de 5 minutos donde se representaba la historia de un chamán que narra en primera persona la desaparición de su pequeña comunidad paleolítica. El chamán - interpretado por Marco, uno de los componentes del grupo-, cuenta con una voz cavernosa en off que en la comunidad a la que pertenecía las mujeres dejaron de reproducirse y que los hombres, temerosos de que el grupo desapareciese, emigraron, dejando a las mujeres en la cueva. El único miembro varón del grupo que se quedó fue el chamán narrador, quien asegura que las mujeres le enseñaron a pintar las paredes, hasta que vino una tribu de caníbales que acabó con todas ellas. El chamán lamenta su extinción y añade que lo único que queda de aquel grupo humano son “las manchas en la pared” y la historia que él cuenta, mientras se superponen imágenes de pinturas de animales sobre la pared de la cueva.

Para elaborar este guion tuvieron que investigar sobre la precariedad de la vida en el paleolítico, de donde surgió el hilo conductor de su historia. Pero la principal investigación que llevaron a cabo fue en torno a las técnicas y los materiales de las pinturas rupestres, debido a que quisieron experimentar en primera persona cómo se pintaba en el paleolítico. Tras consultar bibliografía especializada, los alumnos consiguieron materiales como óxido férrico, carbón vegetal y diferentes tipos de tierra que, en sustitución de grasa animal, aglutinaron con aceite vegetal para reproducir en pequeño formato pero sobre piedra natural aquellos motivos que son habituales en las pinturas rupestres de la cornisa cantábrica, tales como bisontes, caballos o ciervos.

**Fig. 1.** Fotogramas del cortometraje Paleidral. Marco Eusebio y Danel Garay, 2017

El lugar elegido para la filmación fue la cueva de Kobaederra de la localidad de Kortezubi (Bizkaia), cercana a la conocida cueva de Santimamiñe (Patrimonio de la Humanidad), donde se localiza un yacimiento neolítico. En este entorno natural el actor y miembro del equipo se vistió con unas telas marrones evocando pieles de animales y se adornó el cuerpo con collares de conchas de elaboración propia, pintura negra y un cráneo de ciervo natural.

La finalidad de este vídeo es mostrar una reflexión en torno a dos conceptos: la precariedad de la vida en el paleolítico, algo que les llamó la atención personalmente, y sobre todo, la idea de que eran las mujeres las que pintaban las cuevas, idea ésta que está tomando cada vez más fuerza en las últimas investigaciones. A este respecto, es de felicitar que estos alumnos hayan incorporado esas novedades historiográficas a su trabajo y propongan una revisión de la idea de artista prehistórico, demostrando con ello una buena búsqueda de información y un análisis crítico. Por último queremos destacar que el corto fue seleccionado en el certamen BITABE Bideo Talentu Berriak (Nuevos talentos video) organizado por la UPV/EHU en colaboración con ZINEBI.

Un segundo trabajo escogió el relieve de Nefertiti y Akenatón y sus hijos fechado hacia 1340 a.C. y ubicado en el Museo Egipcio de Berlín. El grupo estaba formado por Paula Revuelta, Laura Barquín, Elisa Moreno y Alba Rodríguez, de los Grados de Arte y Creación y Diseño, a quienes llamó poderosamente la atención la época excepcional que supuso el reinado de estos monarcas egipcios y que sus descendientes en el trono quisieron borrarlos de la historia. Esta es una época que despierta interés y curiosidad en muchas personas debido a su excepcionalidad, pero las estudiantes hicieron una reflexión en torno a este hecho. Es decir, fue una etapa de la historia de Egipto que se quiso borrar en su época, pero desde la actualidad es la que más se quiere contar.

El resultado fue un breve cómic que cuenta una vez más lo que ocurrió durante el reinado de Akenatón, a su vez narrado por un abuelo egipcio contemporáneo a los hechos que lo cuenta a sus nietos. Es decir, una narración dentro de otra narración, una en primera persona y otra desde la época contemporánea. El cómic termina con la frase “no es tan fácil borrar la historia”, dando a entender que lo que acontece en la historia deja siempre una huella, en este caso en la creaciones artísticas. Por un lado, la historia se conserva en la literatura de transmisión oral que, aunque mitificada y cambiada -y en este caso ficticia-, mantiene el recuerdo de un hecho. Pero también conservamos el testimonio directo del relieve analizado en el que se representa a ambos gobernantes con unos parámetros estéticos novedosos, como bien se sabe. Y el hecho de volver a narrarlo en el formato de cómic, actualiza el relato y lo hace revivir.

El diseño del cómic obedece a la estética del antiguo Egipto mezclado con un naturalismo en el narrador de la historia y los niños que le escuchan, volviendo a proponer una reflexión sobre el relato histórico: la historia de Atón sigue los parámetros estéticos del arte faraónico porque ya es historia, y la historia se transmite y re-transmite a través del arte. Una bonita reflexión para unas estudiantes de arte y diseño.

**Fig. 2.** Páginas del cómic *Atón*. Paula Revuelta, Laura Barquín, Elisa Moreno y Alba Rodríguez, 2017

Finalmente, nos gustaría destacar un último proyecto artístico elaborado por alumnos del grado de Arte y de Conservación y Restauración, que son Sara Guerra, Álex Martín y Antón Carrero. Esta vez los alumnos presentaron una instalación en clase que pretendía reflexionar sobre el realismo y la interacción con el espectador que caracteriza a la pintura barroca italiana. Para ello, eligieron la *Cena de Emaús* de Michelangelo Merisi da Caravaggio de 1596-1602, argumentando que la composición abierta de los personajes alrededor de una mesa, con un espacio vacío, es una prueba clara de que Caravaggio invita al espectador a sentarse en esa misma mesa con Jesús y los apóstoles.

Para materializar esta idea, los alumnos montaron una instalación con una reproducción de la pintura en formato tríptico y una reproducción del espacio de la pintura en tres dimensiones. Es decir, reprodujeron la obra de Caravaggio con pintura acrílica aplicada con spray y brocha sobre cartón, pero recrearon el espacio del cuadro con una mesa real en el que colocaron un bodegón contemporáneo. En esta instalación, la invitación a participar en el cuadro era literal, en tanto que colocaron una silla para que así fuera e invitaron a los compañeros/as a sentarse en ella, algo que hicieron.

**Fig. 3.** Instalación *Cena de Emaús*. Sara Guerra, Álex Martín y Antón Carrero, 2017

Además de todo esto, el grupo proponía conectar con el realismo barroco. En este sentido les llamó la atención que Caravaggio empleara modelos reales para representar a los apóstoles, algo que sabemos caracterizó toda la obra del italiano y que en ocasiones fue criticado por ello, aduciendo que ese realismo restaba sacralidad a los personajes. Pues bien, en esta instalación la sacralidad de la escena es eliminada intencionadamente a través del bodegón. En la pintura sobre la mesa se coloca una cena servida, y en primer plano, un cesto con frutas de clara alusión simbólica, ya que encontramos manzanas (señalando el pecado original), uvas (haciendo alusión a la eucaristía y, con ello, la salvación garantizada por Cristo), y una granada, símbolo tradicional de la resurrección. Frente a estas alusiones religiosas, el bodegón real de la instalación cuenta con plátanos y peras, un bote de Nesquik, dos botellas de agua, un azucarero y un pequeño flexo, objetos cotidianos en nuestra sociedad y que no tienen ninguna alusión simbólica. Con ello, convierte en real una escena sagrada como lo hace Caravaggio, pero de una forma totalmente diferente.

Por razones de espacio no podemos traer aquí más proyectos interesantes que presentaron los/as alumnos/as, pero creemos que con estos ejemplos podemos hacernos una idea del tipo de trabajos que presentan. Sin duda será muy interesante observar en años sucesivos cómo esta práctica estimula la creatividad del alumnado cuyo fruto serán otros tantos productos artísticos.

## 6. Conclusiones

A modo de conclusión queremos llamar la atención sobre los resultados que hemos obtenido con la implementación experimental de este ABP. Por un lado, uno de los resultados es discursivo, debido a que esta experiencia nos ha permitido general un discurso respecto a la posibilidad de incorporar un ABP a un grado de Humanidades, lo que demuestra no sólo que es perfectamente asimilable, sino que además es muy eficaz. También obtenemos un resultado metodológico debido a que estamos dando una pauta y un ejemplo para importar una metodología activa al ámbito humanístico que, como se ha indicado al principio, procede de un cambio de enfoque.

Por otra parte, tal vez el resultado más vistoso es el material, porque los productos finales que ha generado este proyecto tienen un valor intrínseco y se justifican por sí mismo, que es precisamente la característica fundamental y distintiva de estos grados artísticos. La creación de una obra de arte haciendo uso de la historia del arte ha sido uno de sus principales logros. Esto ha generado un aumento notable de interés por esta asignatura entre el alumnado, a juzgar por las conversaciones mantenidas con ellos, y es algo que queremos destacar especialmente porque nos indica que se ha cumplido la agenda oculta planeada.

Son también innegables los resultados positivos que se obtienen en alcanzar las competencias asignadas tanto a los grados como a la propia asignatura. En la tabla 1 se

han redactado las que son explícitas y que se cumplen con el trabajo directo, pero no podemos olvidar que hay otras competencias colaterales que también se alcanzan con este proyecto.

Por último, no queremos terminar este trabajo sin animar a los/las docentes de Humanidades a diseñar nuevos proyectos educativos en enseñanza superior y a darlos a conocer en publicaciones especializadas, sobre todo en los grados que por naturaleza son creativos. Publicar los proyectos y sus resultados favorece la implantación de los mismos en otros centros, ya que los/las docentes contamos con más modelos de proyectos. Esperamos que esta intervención contribuya a ello.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS


Anderson, L. W. y Krathwohl, D. R. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: a revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. New York: Longman.

Blumenfeld, P. C. et al (1991). Motivating Project-Based Learning: Sustaining the Doing, Supporting the Learning. *Educational Psychologist*, 26:3-4, 369-398.

Krajcik, J.S. y Blumenfeld, P. C. (2005). Project-Based Learning. En R. K. Sawyer (ed.), *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences* (pp. 317-333). Cambridge: Cambridge University Press.

Martí, J. A., Heydrich, M., Rojas, M. y Hernández, A. (2009). Aprendizaje basado en proyectos: una experiencia de innovación docente. *Revista Universidad EAFIT*, 46, 158, 11-21.

3

# LAS FIESTAS LOCALES Y SU RIQUEZA EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

## *LOCAL FESTIVITIES AND ITS WEALTH IN THE TEACHING HISTORY*

**Samuel Galdón López / Susana, Maldonado Cózar / Eduardo, Melguizo Ibáñez**

Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Granada. Granada, España

Resumen: Las fiestas tradicionales aportan grandes oportunidades dentro del campo educativo de la historia. En la presente investigación se pone de manifiesto una fiesta tradicional y sus posibilidades educativas para el campo de las Ciencias Sociales

edumeliba@correo.ugr.es

**RESUMEN:**

Romper con la enseñanza tradicional de la historia es fundamental. Para ello existen miles de posibilidades y entre ellas están las fiestas tradicionales. Los futuros docentes deben conocer diferentes recursos alternativos y otras posibilidades a los libros de texto. Además, tienen un papel fundamental en la construcción de identidades donde el patrimonio juega un papel clave y, dentro de este encontramos las fiestas tradicionales. Por lo que, a través de las ellas fomentaremos la construcción de identidades, la enseñanza de la historia y, a la vez, se evitará la pérdida de las tradiciones.

**Palabras clave: fiestas, historia, Bailén, cultura, enseñanza.**

**ABSTRACT:**

It is fundamental to break with the traditional teaching method of history. In order to do that it is important to consider that there are many possibilities, among them there are the traditional festivals. Future teachers should know different alternative resources and take into account other possibilities to the usual textbook. Besides, they have a fundamental part in the construction of identities where heritage plays a key role and where we can find the traditional festivals. Therefore through those ideas we will promote the construction of identities, the teaching of history while avoiding the loss of traditions.

**Key words: Festivities, history, Bailen, culture, teaching.**

## Introducción

La historia, tradicionalmente, se ha limitado a una concepción basada únicamente en los libros de texto. Los alumnos son meros receptores de una historia que fue construida por unos pocos y en la que olvidaron a unos muchos y en donde prima la memorización. Constanza y Cistancho afirman que "la visión tradicional de la historia persiste […] poniendo en evidencia la necesidad de fortalecer la formación docente en el área de historia y Ciencias Sociales para evitar que este conocimiento se siga impartiendo fragmentado, es decir, descontextualizado. De la misma manera, sería importante que la enseñanza de la historia contribuya a que los alumnos se ubiquen en ella como individuos y sean capaces de establecer relaciones que faciliten la comprensión de una realidad que se configura en virtud de un pasado con proyección a un fututo" (2017). Y es que, realmente, la enseñanza de la historia debería dejar a un lado los libros de texto para centrarse en construir aprendizajes significativos en el alumnado a partir de una construcción conjunta de la historia con la que entiendan el pasado para poder valorar el presente y para construir conjuntamente el futuro.

Pero esta no es la única preocupación que nos invade. La cultura andaluza juega un papel muy importante en la historia, cultura y sociedad española. Dentro de esta, las fiestas populares tienen un gran valor antropológico y social y, además, son un gran recurso en el aula abriendo miles de posibilidades en la escuela. Esta potencialidad como recurso, en especial para la enseñanza de la historia, es la que la sitúa en el punto de mira de las Ciencias Sociales. Por tanto, con una sola acción obtenemos dos resultados. Por un lado, utilizaremos una fiesta local como recurso para la construcción histórica; por otro, evitaremos el olvido de la esencia de la fiesta ya que, actualmente, prevalece entre la población joven, una perspectiva en la que prima el erotismo, el juego y la espontaneidad. Sin embargo, las fiestas son mucho más. Y es que, esto no es cosa exclusiva de la actualidad, hace 146 años, Nietzsche nos hablaba de la misma preocupación que nos atormenta, se refería a la esencia de la fiesta como algo "[...] dionisiaco a lo cual la analogía de la embriaguez es la que más lo aproxima" (1872: 13). Si antes era un problema ahora se agrava porque no se le busca una solución verdaderamente realista. ¿Qué mejor solución que hacerlo desde la educación?

Lo más conveniente sería romper con la construcción positivista que ofrecen los libros de texto para pasar a una construcción alternativa de la historia en la que prime la investigación mediante diferentes recursos. Por lo que, el objetivo principal que ha sido la base en la que se sustenta esta investigación, se centra en mostrar a los docentes otros caminos que permiten enseñar historia de una forma atractiva, lúdica y que permitirá aprendizajes significativos. En este caso se utilizarán las fiestas tradicionales como recurso para la enseñanza de la historia en el que las diferentes materias y, en nuestro caso la historia, deben adaptarse a las fiestas y no las fiestas a la materia.

En esta investigación se muestra el valor educativo de una fiesta concreta – Fiesta Conmemorativa de la Batalla de Bailén – y las posibilidades que puede ofrecer para la enseñanza de la historia del siglo XX a partir de las programaciones de festejos a

las que se han podido acceder a través de una visita a la localidad jienense de Bailén. Para ello se ha realizado un análisis exhaustivo de los mismos y el uso de diferentes fuentes y recursos para conectar la historia de España a partir de la festividad.

En primer lugar, se realiza una aproximación al concepto de cultura, identidad y el papel de las fiestas en ellas para comprender el valor educativo que las fiestas pueden ofrecer en la enseñanza y el papel del docente en la construcción de la identidad de sus alumnos. Dentro del cuerpo del trabajo en lo concerniente a la fiesta analizada, se muestra el hecho histórico que se conmemora y las posibilidades que la evolución de la fiesta puede ofrecer para enseñar historia dentro de tres periodos del siglo XX: la dictadura de Primo de Rivera, la II República y el franquismo. Por último, se muestran una serie de conclusiones extraídas, las referencias bibliográficas utilizadas y las notas aclaratorias.

## 1. La cultura, la identidad y el papel de las fiestas

El trabajo de un docente no se centra exclusivamente en la instrucción del alumnado, de hecho, el papel de educador es fundamental. Los maestros no solo se encargan de transmitirles conocimientos, forjan personas que vivirán en sociedad. "Ser educador hoy, supone estar abierto a los cambios de condiciones y determinantes del medio donde se realiza la tarea educativa […] es imprescindible partir del conocimiento profundo del folclore, de las manifestaciones artísticas y culturales de cada lugar y de cada fiesta tradicional a celebrar: sus orígenes, su significado, su evolución… para mantener la tradición y respetar sus ceremonias y ritos peculiares, y a la vez introducir los elementos innovadores que los nuevos tiempos exigen" (Teixidó, 2012: 56). Ser educador no solo exige transmitir la cultura, implica concienciar sobre ella, hacer que los alumnos la interioricen en su esencia y, por tanto, influir en la transformación de identidades. Si lo que realmente se quiere es educar para preparar a buenos ciudadanos, ellos deberán ser capaces de entender la cultura, de conservarla, de enriquecerla y una vez sea apropiada transmitirla. Si se forman a personas que tengan interiorizada la cultura, con una identidad cultural propia, ellos participarán de forma activa en la conservación de los bienes sociales que han heredado de su entorno. Además, se debe tener en cuenta que la globalización junto con el capitalismo, están transformando la identidad española, a través de la introducción de otras fiestas que desplazan las fiestas tradicionales y que provocan el "desfase" de la cultura propia de su pueblo, la anulan, arrebatan identidades colectivas, modelando e implementando otras nuevas identidades. Y por ello, se debe hacer más aún hincapié en la cultura popular.

Una definición muy aproximada de lo que se entiende por cultura es "ese todo complejo que incluye conocimientos, creencias, arte, moral, ley, costumbres y toda la serie de capacidades y hábitos que el hombre adquiere en tanto que miembro de una sociedad dada" (Tylor, 1871: 365). Atendiendo a esta definición, la cultura andaluza será el conjunto de rasgos característicos que definen y redefinen continuamente a

la sociedad andaluza. La cultura y la identidad presentan un fuerte vínculo. Al igual que la cultura, la identidad está en continuo cambio tanto en el tiempo como en el espacio. No es algo anclado a una región específica sino algo intrínseco dentro del sujeto. Podemos definirla como un "sentimiento de pertenencia a una sociedad, a sus tradiciones, creencias y valores, y constituye uno de los mecanismos más fuertes de integración del individuo con su grupo, aúna a sus miembros y la diferencia de otros colectivos […] La identidad tiene su expresión en la cultura […] que es lo que pervive con el paso del tiempo y a la vez está en continua evolución" (Alejo, Caballero, Moreno et al, 2002: 364).

La cultura andaluza es una de las más ricas gracias a la gran multiculturalidad que la ha ido configurando, formada por una larga historia moldeada en un medio geográfico diverso. La más viva expresión de sus ricas tradiciones y que hoy en día continúan presentes, son sus manifestaciones festivas. "La fiesta emite signos de identidad en tanto que, con frecuencia, es un ritual conmemorativo que remite a un acontecimiento original, histórico o legendario. Los rituales generan identidad en cuanto una comunidad se identifica con su herencia colectiva, con su tradición, reconociéndose en hechos y acontecimientos de su propia historia" (Homobono, 1990: 47), además, estas "cumplen una función societaria de vertebración de un conjunto de individuos y de creación de identidades colectivas" (Rodríguez, 2008: 24). Las fiestas constituyen parte de la esencia de la cultura andaluza y de cada pueblo, son cultura y creadoras de identidad. Son un gran foco de atención para la etnología, antropología y diversas ciencias humanas, ¿por qué no para la educación?

"La escuela activa, basada en la actividad cotidiana de los chicos y chicas y en sus intereses, ha de tener el punto de partida en la cultura popular" (Colomer, 1987: 29). La construcción de aprendizajes significativos debe ser el eje vertebrador de la escuela. Partir de su entorno cercano, por ende, es fundamental. Entonces, partir de la cultura popular donde se ubiquen debe ser un requisito. La fiesta permite un trabajo multidisciplinar, de hecho, Colomer ve el calendario festivo como un gran "contenedor de un conjunto de actividades y aprendizajes que se trabajan de forma globalizada y motivada" (1987: 32). Este valor educativo no debe plantearse a partir de las posibilidades de cada materia, sino del torbellino de ideas para imaginar todas posibilidades que esa fiesta puede ofrecer para todas y cada una de las áreas. No consiste en adaptar la fiesta a las materias, sino de adaptar las materias a las fiestas.

Las fiestas tienen un atractivo singular, en especial para los niños, puesto que supone la interrupción momentánea y gozosa de los actos cotidianos. Podemos aprovechar esta oportunidad y muchas otras para su enseñanza y el reconocimiento que merecen. Las fiestas son un gran "elemento formativo transversal, ya que se vincula con múltiples dimensiones educativas: educación cívica, moral, intercultural, del consumidor, además de las diferentes competencias instructivas y de la formación de valores" (Teixidó, 2005: 5). Además de permitir un trabajo transversal, también ofrecen grandes oportunidades en la enseñanza de diferentes disciplinas, en nuestro caso, la enseñanza de la historia. Pero no solo por su potencial deben trabajarse, sino que la legislación

educativa vigente así lo demanda, pues en los contenidos de las Ciencias Sociales en Educación Primaria aparece reflejada la importancia del conocimiento de la cultura de Andalucía, la necesidad de valorar su Patrimonio Cultural y de contribuir a su conservación y mejora. ¿Y si impartimos la historia mediante las fiestas tradicionales? Y, también, aprovechamos para romper con la historia positivista que transmiten los libros de texto y llevar a cabo una construcción conjunta del aprendizaje basada en la investigación. La enseñanza de la historia permite conocer el entorno social y cultural, y, por ende, la identidad. Conocer la identidad derivará a la comprensión de la sociedad de donde venimos, si no conocemos nuestra procedencia, difícilmente, sabremos y comprenderemos quiénes somos. Pero, ¿qué enseñamos y cómo lo enseñamos?

Las fiestas, como parte de la cultura, también son parte del Patrimonio Cultural. El Patrimonio siempre ha sido valorado en la enseñanza, ya que supone un "vehículo para canalizar aprendizajes significativos y lúdicos" en las aulas (Cambil y Romero-Sánchez, 2013: 4). El concepto de Patrimonio, igual que el de cultura, ha ido evolucionando a lo largo del tiempo. Ahora contemplamos la concepción de este como Patrimonio Cultural, teniendo en cuenta que esta noción nos muestra aspectos históricos, espaciales, sociales, artísticos, económicos, etc. La UNESCO entiende el Patrimonio Cultural de un pueblo como el conjunto de "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". Así podemos ver que comprende tanto lo tangible como lo intangible, y dentro de este último encontramos las fiestas.

González Monfort, expone una serie de beneficios que el Patrimonio Cultural aporta a la educación – y por tanto, también las fiestas – y entre ellos encontramos "la construcción de una identidad ciudadana responsable […], el desarrollo de un pensamiento social crítico […] para analizar problemas sociales […], capacidad de implicarse y actuar de manera responsable en la conservación, preservación y divulgación del medio […] y la construcción de un conocimiento histórico y social […] de la conciencia histórica" (2006: 4). Todo esto para comprender el pasado, valorar el presente y participar en la construcción conjunta del futuro personal y social. Por tanto, las fiestas son un gran recurso que permitirán adquirir conocimientos sobre "la evolución del pensamiento, las costumbres, las creencias y los movimientos sociales y políticos a lo largo de la historia" (Cambil y Romero-Sánchez, 2013: 15).

Las fiestas tradicionales, como ya se ha mencionado, tienen un atractivo singular debido a la dimensión recreativa que tienen, pero también aportan un gran carácter formativo e instructivo. Como parte del Patrimonio cultural de una nación se pueden ligar estrechamente con la enseñanza de la historia. Y es que son muchos los valores que las fiestas pueden aportar a esta: motivan el trabajo escolar puesto que parten del interés, de hecho, son centros de interés y generan aprendizajes significativos; permiten romper con la concepción tradicional de la enseñanza centrada en la lección

magistral y el aprendizaje memorístico, para trabajar y construir el propio aprendizaje histórico y desarrollar el espíritu crítico de los discentes; permiten conocer el medio y relacionarse con él, comprenderlo y vivirlo. Pero, además, permiten conocer la evolución de este (Colomer, 1987: 29-41).

Pero, la escuela no puede celebrar todas las fiestas que la cultura de un país ha generado. Debe ser selectiva y tener en cuenta las oportunidades formativas de cada una de ellas. La fiesta en sí, el acto conmemorativo, no es la única fuente de recursos, la propia evolución de ella aportará grandes oportunidades formativas en la enseñanza de la historia, pero no todo es válido.

## 2. Fiesta conmemorativa de la batalla de Bailén

### 3.1. Contextualización histórica

En 1808, en el municipio jienense de Bailén, tuvo lugar un hecho histórico de vital importancia en la historia española: la Batalla de Bailén. Fue una de las más importantes victorias españolas frente a un ejército enemigo, numeroso, poderoso y temido: el ejército napoleónico. Además, supuso la primera derrota del ejército francés a manos de Napoleón Bonaparte.

El contexto histórico español en aquella época era singular. Los franceses piden permiso a España para conquistar Portugal – con la verdadera intención de conquistar la península –, una vez en España, Napoleón obliga a los dirigentes del país a abdicar a favor de su hermano José Bonaparte. Tras ser proclamado rey, el pueblo se echó a la calle provocando numerosos motines en contra del mismo, comenzando la guerra de independencia el 2 de mayo de 1808.

**Ilustración 1.** Obra “Fusilamientos del 2 de mayo” de Francisco de Goya[1]

1 Tras los diferentes levantamientos del pueblo español, el ejército francés actuó con una gran represión contra los sublevados. En la obra de Goya se intentó representar la dureza con la que el ejército napoleónico trató al pueblo español en los fusilamientos del 3 de mayo en la montaña del Príncipe Pío.

La Armada española, dentro de sus posibilidades, consiguió retener a la escuadra naval en Cádiz. Napoleón, tras conocer esta información decide mandar a Dupont en su ayuda. El 19 de julio de 1808, el ejército francés se dirige hacia Bailén. Al pasar por Andújar, donde se encontraba el general Castaños, éste se percata de la presencia enemiga y avisa a la población de Bailén. El ejército napoleónico cometió una cadena de errores. En primer lugar, pensaron que en Andújar iban a encontrar la represión española, sin embargo, esto no fue así ya que Castaños envió a su ejército a la población venidera (Bailén). Otro error fue dejar a sus mejores tropas atrás antes de llegar a Andújar, ya que estaban totalmente convencidos de que iban a ser atacados por la espalda y continuó la marcha hacia Bailén con el ejército más débil. Al llegar a esta localidad se toparon de frente con el ejército español y el propio pueblo de Bailén que estaban completamente preparados para la acción. Todo esto se vio dificultado por el calor excesivo, el terreno desconocido, la ingesta de pólvora, los incendios provocados[2] por esta y la f alta de agua. Esta última supuso la victoria española. Las mujeres se dedicaron en cuerpo y alma a transportar agua a los españoles para que no muriesen deshidratados.[3] El ejército francés no pudo superar la guerra de desgaste y se vio obligado a pactar las Capitulaciones y entregar su ejército.

Debido a este gran hecho histórico, en Bailén se celebran fiestas en su honor, tanto por la victoria de las tropas españolas como por la Virgen de la Zocueca, patrona del pueblo. A los 50 años del hecho histórico, 1858, se celebraron unas fiestas conmemorativas que, de Haro, cataloga como “extraordinarias, saliéndose totalmente de lo normal de aquellos tiempos, con programa de festejos a lo grande” (1985: 241), aunque si bien es cierto, a los pocos años de la vitoria se venían conmemorando, pero no podían catalogarse como fiestas oficiales sino más que un acto en honor a la victoria.

## 3.2. La fiesta de la batalla de Bailén y la enseñanza de la historia

La fiesta conmemorativa de la batalla de Bailén conmemora un hecho histórico de vital importancia en la historia española, tiene un carácter cívico-militar, pero, a raíz de la influencia de las leyendas que emanaron alrededor de la patrona del pueblo (Virgen de Zocueca), también adquiere un carácter religioso, acentuándose en los diferentes periodos. Pero el hecho histórico no es la única fuente de posibilidades en la enseñanza. Como ya se ha dicho, se tiene constancia de que esta festividad se venía celebrando desde finales del siglo XIX regularmente. Desde entonces hasta el día de hoy continua la tradición. Esta perduración en el tiempo nos ofrece grandes

2 La batalla comenzó de madrugada en una noche oscura. Cuenta la leyenda que el primer disparo de un cañón español cayó justamente en el carro de las provisiones de pólvora francesas, permitiendo a los españoles ver la situación del ejército enemigo. Se dice que esto ocurrió gracias a la patrona de Bailén: la Virgen de la Zocueca. Por este motivo, parte de la festividad de la conmemoración de esta batalla conmemora a la patrona, une un conflicto bélico con un acto religioso.

3 Una mujer que merece un reconocimiento especial fue María Bellido. Cuenta la leyenda que portaba un cántaro de agua y, ofreciéndoselo al general Redding, una bala atravesó el cántaro y salvó la vida del general. De hecho, la fiesta de la Batalla de Bailén dedica actos conmemorativos a la hazaña que esta mujer acometió.

posibilidades para la enseñanza de la historia a lo largo del siglo XX y parte del XXI, ya que las fiestas en cada una de las etapas que han ido sucediendo en la historia española tienen unas peculiaridades distintivas, por lo que podemos aprender la historia a partir del análisis de los programas de festejos. Las programaciones de festejos no muestran una estructura fija aunque, normalmente, suelen presentar cuatro apartados en diferente disposición: portada, discursos iniciales y pequeños artículos, actos festivos y publicidad. Todo esto ayuda a situarnos y entender la historia que cada época tiene.

A pesar de que las fiestas comienzan en 1890 y que se disponen de programaciones de festejos desde el año 1917, la investigación se enfocará en las posibilidades educativas dentro del siglo XX y concretamente en tres periodos: dictadura de Primo de Rivera, Segunda República y Dictadura franquista. El motivo de esta elección se debe a las grandes diferencias políticas, ideológicas, de costumbres, de sociedad y de cultura en cada una de las épocas.

En 1923, Miguel Primo de Rivera da un golpe de estado – previamente pactado con el que era en aquel momento el rey, Alfonso XIII – y se proclama jefe de estado de la nación española. De esta forma se entra en un periodo de dictadura militar en el que se disuelven las cortes, se suspende la constitución, se disuelven los ayuntamientos y se prohíben los partidos políticos.

Durante este periodo la fiesta conmemorativa presenta similitudes a sus comienzos. Tiene un gran carácter cívico-militar-religioso, pero no ideológico. Popularmente esta dictadura fue calificada de “dictablanda”, ya que Alfonso XIII autorizó a Primo de Rivera para que este fuese Jefe del Estado, pero poco a poco este fue perdiendo apoyos. Esta dictadura, a diferencia de la que sufriría España años más tarde, no tenía un carácter fascista[4]. En las programaciones festivas desde 1926 hasta 1930, podemos ver la falta de exaltación al Jefe del Estado sino más que la dedicación de una calle de la ciudad de Bailén denominada “Calle Primo de Rivera”. Se rinde tributo únicamente al hecho histórico.

Con tan solo visualizar la portada del año 1931, los colores – rojo, amarillo y morado – nos sumergen en una nueva etapa. Alfonso XIII no fue un rey querido por el pueblo debido a su complicidad con la dictadura y por ello se vio obligado a huir. Esta huida fue provocada por las elecciones de 1931, que constataron un mayor sentimiento republicano. La segunda república intentó establecer un estado democrático, regionalista, laico y abierto a amplias reformas sociales.

Las programaciones de fiestas pertenecientes a esta etapa nos reflejan la ideología de ella. De esta forma, los actos religiosos – que eran multitud – desaparecen drásti-

4 “El fascismo se define mejor como una forma revolucionaria de nacionalismo, una que pretende ser una revolución política, social y ética, fusionando al “pueblo” en una dinámica comunidad nacional bajo el mando de las nuevas élites infusas en valores heroicos” (Griffin, 1991: 11).

camente siendo sustituidos por otros actos lúdicos y procesionales dirigidos a la patrona del pueblo. El motivo que vio la república para establecer un estado aconfesional recae en el poder que la iglesia tenía y ejercía sobre la sociedad española, tanto en ámbitos educativos, políticos, económicos y sociales. Durante esta época como en las anteriores y sucesivas, una de las plazas del pueblo bailenense, que en aquel entonces se denominaba Plaza de Alfonso XIII, toma el nombre de "la Plaza de la República" y otras como la Calle San Antonio, pasó a denominarse Calle de la Libertad o la denominación de una calle "Manuel Azaña", político de Izquierda Republicana. El papel de la mujer toma cierto protagonismo, durante un día entero se celebra la "fiesta de la flor" en honor a las mujeres que fueron partícipes y protagonistas en la batalla, que se encargaban de la recogida de cadáveres, de la ayuda a los heridos y del suministro de agua a los combatientes españoles. Este hecho fue trascendente puesto que se eleva el papel de la mujer y se reconoce en la historia española, además, el mismo pueblo se enorgullece del papel que esta tuvo en ella, pero este no es el único, también se puede encontrar un homenaje a la memoria de María Bellido mediante la coronación de su lápida por el ejército. La relación que podemos establecer de estos hechos con la historia que vivía España durante esta época puede verse debido a que la mujer se estaba empoderando, eran varias las que habían alcanzado un puesto en la política de la época: Margarita Nelken, Clara Campoamor, Victoria Kent y Dolores Ibárruri; y todo esto debería verse reflejado en las festividades.

Como en todo régimen, había una conspiración tras de él. En este caso el ejército se levantó en contra de la República, encabezado por Emilio Mola y Francisco Franco Bahamonde. El caudillo justificaba el golpe en su discurso del 18 de Julio de 1936[5]. Tras el golpe de estado comienza un periodo paupérrimo para la sociedad española: la guerra civil que finalizó con la victoria de los sublevados. Durante esta, la fiesta dejó de realizarse puesto que había preocupaciones mayores. El programa de fiestas de 1936 estaba planificado para llevarse a cabo con normalidad, pero la situación que acaecía España conllevó a la cancelación del mismo tal y como refleja De Haro en su libro "Bailén, su historia y sus cosas". Esto en el aula nos permite diferentes posibilidades y diferentes interrogantes. ¿Qué pudo ocurrir para que una festividad deje de celebrarse con el gasto que esta conlleva?

La II República dio su fin el 1 de abril de 1939, con el fin de la guerra civil. Comienza la dictadura franquista y la fiesta se retoma tras dos años sin celebrarse. Al introducirnos en una nueva etapa dictatorial, la festividad se moldea conforme a las nuevas directrices del reciente gobierno. La dictadura franquista, a diferencia de la anterior, tuvo un gran carácter fascista. Las fiestas ya no se dedicaban en exclusividad a la

5 "En la España roja nada queda de la legalidad pretendida; los extranjeros mandan los ejércitos, la anarquía reina en sus campos y ciudades, ninguna de las leyes fundamentales de la nación está en vigor: no se respeta ni la religión, ni la familia, ni la propiedad, y las organizaciones anarquistas y marxistas asaltan, roban, matan muchas veces con la complicidad del Gobierno. […] Como el caballo de Atila, el bolchevismo seca la hierba, y las ciudades sólo son ruinas, cobardemente calcinadas, y los campos son razzia y abandono. Pero nosotros sabremos reedificarlo todo. Si invocamos las grandezas de la España imperial, es porque nos mueven con sus ideales sus empeños de salvación y fundación."

conmemoración del hecho histórico que las configuró, empezaron a denominarse *fiestas conmemorativas del (N.º años) aniversario de la Batalla de Bailén y (N.º años) del glorioso alzamiento nacional*[6]. Las fiestas que conmemoran la batalla, coinciden con el día en el que se llevó a cabo el alzamiento nacional en contra de la república, un 18 de julio, y al estar insertos en la dictadura – que poseía un gran carácter nacionalista – se aprovechó la festividad para honrar dos hechos históricos a la vez.

En todos y cada uno de las programaciones encontramos duras críticas a las ideas republicanas y constantes exaltaciones al jefe de estado refiriéndose a él como "El Liberador". De hecho, se llega a asemejar la victoria del pueblo bailenense en 1808 al mando del General Castaños un 18 de julio, con la victoria de "El Caudillo" en 1939, otro 18 de julio (los hechos llegan incluso a equipararse en importancia y en heroísmo).

En el programa de 1939 cabe resaltar que se dedica un acto exclusivamente a la inauguración de los comedores de auxilio social. El Auxilio Social fue una entidad oficial del régimen franquista, destinada a prestar "asistencia benéfica a favor de los indigentes, fundar establecimientos para la subsistencia y formación educativa de los huérfanos sin recursos económicos, crear instituciones de asistencia para los ancianos y las parturientas, conceder a los convalecientes los medios que les asegurasen un total restablecimiento, y atender otras necesidades benéficas que el Estado le encomendara" (Sánchez, 2008: 134). España se encontraba en una situación de penuria tras el paso de la reciente guerra y el estado tuvo que tomar medidas para el intento de paliar esta situación. A pesar de crear establecimientos que no distinguían de ideología, quienes recibían asistencia debían aprenderse los principios del nacional-sindicalismo.

En las programaciones de 1943, cabe resaltar un acto de bendición hacia la reciente fundación de las viviendas económicas/sociales. España acababa de pasar por una guerra civil y, simultáneamente, se había desencadenado la segunda guerra mundial. Todo esto generó en el estado español una escasez de material de construcción, junto con otros factores como la destrucción de viviendas durante la guerra, que conllevó a empresas privadas a intentar solventar el problema de las viviendas. Ellas no fueron capaces de resolver el problema y fue el estado el que tuvo que encargarse de la construcción de multitud de viviendas para la ciudadanía, solventando – en mayor o menor medida – el problema social que acaecía en diferentes lugares de España. (Jerez, 2012: 43-44)

La exaltación de la figura heroica en esta etapa destaca por su importancia. En el año 1963, Bailén consiguió que los restos del General Castaños descansasen en el lugar donde se forjó su heroísmo, siendo estos trasladados por la falange. En el programa de

6 De hecho, en el programa del año 1939, queda reflejado el carácter fascista en su introducción, en la que versa: "el Ayuntamiento y la Comisión de festejos que han organizado los modestos que se detallan a continuación, rinden fervoroso recuerdo a los que dieron su vida por Dios y por España y el homenaje de gratitud al Glorioso Ejército, a los que bajo el mando genial del Caudillo, consiguieron la paz de la Patria, a los que forjan la España Imperial que todos presentimos y a la que llegaremos, por designio de Franco y por deseo vehementísimo de toda la España que fervorosamente le sigue […] ¡Arriba España! ¡Viva España!".

fiesta de este mismo año, en uno de sus textos, queda reflejado este hecho poniendo de manifiesto la conexión de este con la gloria divina[7]. Durante toda la época franquista, el municipio jienense de Bailén acogió tanto a militares como a falangistas. Estos últimos cobraron mucha importancia es esta etapa, ya que fue uno de los pilares que la sustentaron. En este mismo año cabe resaltar un manifiesto denominado "los derechos de la mujer", aunque se ha preferido llamar *los supuestos derechos de la mujer,* en el que se pone de manifiesto que el tema de la mujer estaba de moda, que las mujeres americanas eran más consideradas puesto que había un menor número de ellas y que "debían cuidarse". Afirma que en la España de aquel tiempo los derechos de la mujer estaban completamente conseguidos, afirmando que la mujer podía asistir a cualquier acto y acompañar al hombre a cualquier lugar, sin embargo, en su último párrafo versa: "no renunciaré nunca a mi puesto de jefe de mi familia, mientras no venga San Pablo a decirme que él cometió un error en su Epístola. No, señores, de ninguna manera ¡en mi casa mando yo!". Durante el franquismo las mujeres murieron civilmente, perdieron todo derecho que habían alcanzado en las etapas anteriores. Si bien es cierto, Franco permitió el derecho a participar a todos los españoles, pero a participar en *una nada.* Las mujeres tenían que ser los ángeles de hogar que la sociedad reclamaba que fuesen, "se le negaba el derecho al mercado laboral. Únicamente podían trabajar las mujeres solteras o viudas sometidas a los varones" (Garrido, 2013: 2).

Algo muy característico, y que tiene un gran protagonismo en las fiestas y vida durante este periodo, fue la iglesia. De la república al franquismo vemos un auge muy notorio. Franco impuso un estado confesional católico a diferencia del estado aconfesional que quería conseguir la II República. La iglesia era un eje en la sociedad española, dominaba educación y vida social y se impuso tanto en la vida privada como en la pública llegando, incluso, al poder y ocupando altos cargos institucionales.

La dictadura franquista se desarrolla en tres etapas, las cuales pueden evidenciarse en las programaciones de fiestas. La primera etapa, de creación del estado franquista y de la posguerra, estuvo caracterizada por la exaltación de la figura del Jefe de Estado, por el anticomunismo, el nacionalcatolicismo y militarismo, el tradicionalismo y los rasgos fascistas, entre otros. Todo esto queda reflejado en las diferentes programaciones entre 1939 hasta finales de los cincuenta. La figura de Franco aparece continuamente homenajeada junto con su simbología, aparecen duras críticas a la etapa republicana, utiliza el pasado como propaganda del régimen, realzando la victoria de la Batalla de Bailén y comparándola con la victoria de Franco; la iglesia siempre está presente y se le dedican grandes actos en su gloria al igual que la presencia del ejército, que cobra más importancia que en periodos anteriores. Además, en esta primera etapa, las programaciones de fiestas incluían doble festividad: la conmemoración

7 "Dios ha querido que, al cabo de los 155 años de la epopeya, el General Castaños, que tanto nos dio en su fecunda y gloriosa vida, regrese a nuestro pueblo para encontrar en la fidelidad, en la lealtad y en la hidalguía de sus hijos, el acogimiento postrero de sus restos venerables […] es un premio a su tesonero afán de perpetuar y ensalzar unas glorias que no pueden ni deben olvidarse, porque es la Patria misma la que se glorifica y se enaltece."

de la batalla de Bailén y el alzamiento nacional. Toda la propaganda y la exaltación al régimen tiene un motivo, se está instaurando un nuevo régimen que necesita seguidores por lo que durante la primera etapa franquista prima la publicidad a favor de este para adoctrinar y ganar simpatizantes. Pero, sin embargo, una vez entrados en los años 60 podemos ver un drástico cambio en las programaciones. En primer lugar, en las portadas ya no aparece apología al régimen sino más que una foto del Caudillo en las primeras páginas y un agradecimiento a este. Con esto, vemos que estamos inmersos en la segunda etapa franquista: la consolidación. El espíritu fascista decae enormemente en las programaciones. No aparece ideología ninguna y se centra únicamente en la festividad de la Batalla de Bailén sin aparecer ningún acto conmemorativo al régimen franquista y la no presencia de ideología política. El régimen ya está completamente consolidado, aunque haya gente que le guste más y otra menos, esta era la realidad española de la época y ya no se requería de esa cantidad de publicidad. A vísperas de la muerte del Caudillo, entrando en la tercera etapa, su representación es casi nula quedando reemplazada por nuevo rey de España: Juan Carlos I de Borbón.

## 3. Conclusiones

La presente investigación surge en el campo de estudio de la educación y más concretamente dentro de las Ciencias Sociales. Debido a que la educación no solo es un proceso de instrucción sino de preparación para la vida en sociedad, la identidad tiene un papel fundamental. En el aula deben configurarse diferentes escenarios que permitan la enseñanza de la historia de una forma alternativa a la que dan los libros de texto y que ayuden a que el alumno construya la historia y la interiorice dentro de su identidad. Y, ciertamente, las fiestas tradicionales contribuirán a ello.

Dentro de este estudio se pretende mostrar a los futuros docentes, independientemente del curso que vayan a impartir, que la construcción alternativa de la historia es posible. Que, además de poder hacerlo con la festividad de la batalla de Bailén, se puede realizar con otras muchas tradiciones populares pero que, para ello, se requiere un análisis previo tanto de material como de contenidos y, por supuesto, un trabajo interdisciplinar. Por tanto, imaginemos que un maestro de Educación Primaria, no especialista en historia, quisiera utilizar las fiestas de cualquier lugar para enseñar historia en el aula. En este caso debería trabajar colaborativamente con el resto de profesores y, en especial, con los especialistas en historia.

Como se ha podido apreciar, las fiestas reflejan la ideología dominante de la etapa en las que se ven inmiscuidas. Por lo que no solo permiten enseñar la historia que ha ido sucediendo en España sino cómo era la sociedad de la época. En el caso de este artículo en el que se ha utilizado la festividad de la Batalla de Bailén, nos permite ver las posibilidades para enseñar historia. Pero únicamente en la localidad de Bailén sino en cualquier lugar del mundo que se quiera enseñar historia de España. Por tanto, las fiestas pueden extrapolarse en cualquier lugar y contexto educativo.

Tristemente, no hay muchos estudios que muestren cómo enseñar la historia a partir de fiestas tradicionales. Por lo que este trabajo es un comienzo de lo que puede llegar a ser una gran oportunidad educativa. Sería pertinente que se crease un conjunto de materiales que poder utilizar en las aulas y en todo el contexto educativo para que la materia de historia deje se centrarse en exclusividad en libros de texto para empezar a tener en cuenta que existen otros materiales alternativos y que sean de fácil accesibilidad al docente.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS


Asociación Cultural Historiador Jesús de Haro. (2008). *Baylen. Fondo digitalizado en DVD. Programas de fiestas conmemorativas de la batalla de Bailén.* Bailén: Asociación Cultural Historiador Jesús de Haro.

Cambil Hernández, M. y Romero-Sánchez, G. (2013). Una propuesta didáctica para la enseñanza y el aprendizaje de la historia y la geografía desde el patrimonio cultural en el grado de maestro en educación primaria. *Clío* 39, 1-16.

Colomer, J. (1987). *Fiesta y escuela*. Barcelona: Graó.

De Haro Comino, M. (1985). *Bailén, su historia y sus cosas*. Jaén: Gráf. Ramírez.

Garrido Cárdenas, M.P. y Higueras Rodríguez, M.L (2013). El papel de la mujer en el franquismo y en la democracia: análisis comparativo entre épocas. *Reidocrea*, 2, 117-121.

González Monfort, N. (2008). Una investigación cualitativa y etnográfica sobre el valor educativo y el uso didáctico del patrimonio cultural. *Enseñanza De Las Ciencias Sociales: Revista De Investigación*, 7, 23-36.

Hernández Sánchez, G. (2012). Historia social frente a historia tradicional. ¿Una cuestión de moda? *Ab Initio: Revista Digital Para Estudiantes De Historia*, 5, 81-94.

Homobono, J. (1990). Fiesta, tradición e identidad local. *Cuadernos De Etnología Y Etnografía De Navarra*, 55, 43-58.

Jerez Mir, C. (2012). Un interesante modelo de vivienda social en el franquismo: las viviendas para personal del Ejército de Tierra en la calle Severo Ochoa 9 y 11 de Granada. *Cuadernos De Arte De La Universidad De Granada*, 43, 167-182.

Moreno Navarro, J.L. (2002) Manifestaciones de la Cultura Popular de Andalucía. En F. Alejo Fernánfez y J. D. Caballero Oliver. *Cultura andaluza: geografía, historia, arte, literatura, música y cultura popular* (362-405). Madrid: MAD.

Ortega Berenguer, E. (2012). Historia Social, Cultura y Civilización. Una perspectiva. *Baética. Estudios de Arte, Geografía e Historia, 34, 505-527.*

Peña Forero, N. y Cristancho Altuzarra, J. (2017). La enseñanza de la historia y la construcción de subjetividad política de niños y niñas de educación básica primaria. *Perfiles Educativos*, 39, 157.

Rodríguez Becerra, S. (2006). Las fiestas en Andalucía. Perspectivas históricas y antropológicas. En Ayuntamiento de Marchena *Actas De Las XII Jornadas Sobre Historia De Marchena*, (11-26). Marchena: Universidad de Sevilla.

Sánchez Blanco, L. (2008). Auxilio social y la educación de los pobres del Franquismo a la Democracia. *Foro De Educación*, 10, 133-166.

Sánchez Tostado, L. (2010). *República y franquismo en Bailén*. Bailén: Asociación Cultural Historiador Jesús de Haro.

Teixidó Saballs, J. (2012). *Celebración de fiestas populares en la escuela*. Girona: Universidad de Girona.

Universidad de Jaén. (2001). *Bailén y la guerra contra Napoleón en Andalucía. Actas de segundas jornadas sobre la batalla de Bailén y la España contemporánea.* Jaén: Universidad de Jaén

Universidad de Jaén. (2008). *Bailén a las puertas del bicentenario: Revisión y nuevas aportaciones. Actas de las séptimas jornadas sobre la batalla de Bailén y la España contemporánea.* Jaén: Universidad de Jaén.

4

# HISTORIAS PINTADAS DE UNA CIUDAD: PROPUESTA DIDÁCTICA PARA CONOCER MADRID

## *PAINTED STORIES OF A CITY: DIDACTIC PROPOSAL TO GET TO KNOW MADRID*

**Jesús Ángel Sánchez Rivera**

Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales, Sociales y Matemáticas.
Facultad de Educación, Universidad Complutense de Madrid. España.

Doctor en Historia del Arte por la UCM, donde ejerce como Profesor Ayudante Doctor. Su labor docente e investigadora se ha orientado a la didáctica de las Ciencias Sociales, la innovación referida al patrimonio histórico-artístico y la creatividad en el ámbito de las artes visuales. Asimismo, es autor de publicaciones científicas y de divulgación sobre diversas manifestaciones artísticas de España en la Edad Moderna: arquitectura, escultura, pintura o platería. Es especialista en el patrimonio cultural legado por la Orden de Santiago.

Proyecto I+D+i competitivo “Educomunicación web 2.0 del Patrimonio” (ref. EDU2016-78163-R), del MINECO-FEDER. IP: Dra. Pilar Rivero Gracia (Universidad de Zaragoza).

jasanchezrivera@edu.ucm.es

**RESUMEN:**

El paisaje constituye uno de los conceptos fundamentales en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje las Ciencias Sociales. Desde la concepción actual, claramente definida por las directrices del *Convenio europeo del paisaje* (Florencia, 2000), se pretende educar sobre el referido concepto desde un enfoque integrador, pues su carácter es “*resultado de la acción y la interacción de factores naturales y/o humanos*”. En esta comunicación proponemos un acercamiento didáctico a la historia de Madrid a través de las representaciones de su paisaje urbano. De este modo, diseñamos un método interdisciplinar, aunando el conocimiento de la pintura de vistas urbanas que se han realizado desde que se estableciera la Corte en esta Villa (1561) y el conocimiento de su desarrollo histórico. Es decir, abarcamos un arco temporal que va desde el último tercio del siglo XVI hasta, prácticamente, el presente. Asimismo, se contemplan otros contenidos culturales (literatura, costumbres, festividades…), aspectos geográficos o filosóficos, que enriquecen la visión de aquellas pinturas y completan los discursos históricos que brinda la ciudad de Madrid. Por otra parte, nuestro trabajo presta especial atención a los aspectos perceptivos del paisaje, cuyo aprendizaje reflexivo se puede ejercitar a través del análisis y comentario crítico de las imágenes pictóricas

del pasado confrontadas con las imágenes reales que ofrece la ciudad actualmente. Para ello, emplearemos un modelo de ficha para el trabajo de campo haciendo uso de diversas herramientas tecnológicas en dispositivos móviles (imágenes digitales *off line* y *on line*, cartografía digital y *software* de georreferenciación, etc.), pudiéndose adaptar para el trabajo en el aula. La propuesta está dirigida a estudiantes universitarios de diversas enseñanzas de Grado y Máster (del ámbito educativo, pero también de disciplinas como la Geografía, la Historia, la Historia del Arte, la Arquitectura, el Urbanismo o el Turismo), siendo susceptible de ser adaptada a otros niveles educativos inferiores (Bachillerato, ESO e, incluso, Educación Primaria). En definitiva, se ofrece un modelo interdisciplinar, integrador y versátil para la enseñanza de determinados contenidos históricos de la capital española, entreverados con otros de índole geográfica, artística o, en sentido más amplio, de carácter cultural.
**Palabras clave: Enseñanza de la Historia; Vistas urbanas; Pintura; Interdisciplinariedad; Madrid.**

**ABSTRACT:**
We propose a didactic approach to the history of Madrid through the representations of its urban landscape. In this way, we designed an interdisciplinary method, combining the knowledge of the painting of urban views that have been made since the establishment of the Court in this city (1561) and the knowledge of its historical development. In other words, we cover a temporary arc that goes from the last third of the 16th century to practically the present. It also includes other cultural contents (literature, customs, festivities...), geographical or philosophical aspects, which enrich the vision of those paintings and complete the historical discourses offered by the city of Madrid. On the other hand, our work pays special attention to the perceptual aspects of the landscape, whose reflective learning can be exercised through the analysis and critical commentary of the pictorial images of the past confronted with the real images that it offers the city at present. To do this, we will use a model of fieldwork data sheet making use of diverse technological tools in mobile devices (digital images off line and on line, digital cartography and software of georeferencing, etc.), being able to adapt for work in the classroom.
**Key words: Teaching History; Urban views; Painting; Interdisciplinarity; Madrid.**

> "El método histórico parece ser aquel capaz de ofrecernos la verificación más segura de cualquier hipótesis sobre la ciudad, que en sí misma es depositaria de la historia". (Rossi, 2015: 148).

## 1. Introducción: construcción y conocimiento de la imagen urbana

La cita del célebre arquitecto milanés reproducida arriba nos sirve como punto de partida para reivindicar la enseñanza histórica de nuestras ciudades, en concreto de Madrid. El *topos* de la ciudad como depositaria de la Historia, como archivo de la memoria colectiva, vertebrará así nuestro escrito, en aras de ofrecer una propuesta didáctica para la enseñanza de la capital de España.

Según cálculos de la Organización de las Naciones Unidas (ONU), el 40% de la población española se concentrará en 15 grandes núcleos urbanos de más de 300.000 habitantes –con Madrid y Barcelona a la cabeza- el año 2030[1]. Y, ante este fenómeno de la globalización, sorprende constatar el desconocimiento generalizado de la historia local de estas grandes urbes en amplios sectores de sus habitantes. En una paradoja propia de nuestra época, nuestro patrimonio nunca ha sido más reconocido y protegido y, a la vez, nunca ha estado más amenazado como en el presente, como explica Capel (2014: 135-138). Las ciudades, como formidables generadoras y receptoras del patrimonio cultural, no son ajenas a ello. Las amenazas y riesgos nacen en muchas ocasiones del propio desconocimiento de sus moradores, del olvido de esa historia acumulada en cada una de ellas.

En consecuencia, si las ciudades son el texto de su historia, convertidas en colosales palimpsestos –exponencialmente magnificados por la presente hipertextualidad cultural-, se hace necesario educar progresivamente a la ciudadanía para que adquiera claves y herramientas con las que rastrear y descifrar las huellas acumuladas estos espacios urbanos a lo largo del tiempo.

De acuerdo con el pensamiento de Lynch (2015: 11), consideramos que todos los ciudadanos establecen estrechos vínculos con alguna parte de su ciudad, y su imagen está imbuida de recuerdos y significados. Si se pretende educar en el conocimiento histórico de nuestras urbes, es preciso favorecer el establecimiento de esos vínculos cognoscitivos y afectivos entre los alumnos y los espacios urbanos que habitan, disfrutan o padecen. Y en este punto resulta indispensable recurrir al concepto de imagen. Las imágenes nos enseñan a desear, pero también nos enseñan a mirar, a cómo organizar y dotar de sentido a lo que vemos, como explica Mitchell (2017: 102)[2]. Y "la propia experiencia de vivir en ciudades, o en un mundo de ciudades, no puede comprenderse sin reconstruir o esbozar la historia de sus representaciones" (Llorente, 2015: 347).

Siguiendo este razonamiento, el paisaje se convierte en un elemento fundamental en la conformación de la imagen mental que las personas construyen de sus ciudades, tanto a nivel colectivo como individual. De acuerdo con la concepción y las directrices emanadas del *Convenio europeo del paisaje* (Florencia, 20 de octubre de 2000) elaborado por el Consejo de Europa, consideramos que los aspectos perceptivos ligados al territorio constituyen el núcleo esencial del propio concepto de paisaje, siempre gestado por la interacción entre factores naturales y culturales[3]. En cierto sentido, esta

1 Noticia de *Europa Press* (Madrid, 02/02/2016): http://www.europapress.es/sociedad/noticia-asi-creceran-grandes-ciudades-espanolas-proximos-anos-20160202114408.html [Consultado 23/06/2018].

2 En Mitchell, el término imagen (*image*) hace referencia a la imagen descorporeizada, aquella que puede aparecer en diversos medios u objetos", para distinguirla de *picture*, que sería la "imagen corporeizada, encarnada en un medio o soporte"; (Mitchell, 2017: 11, *N. de T.*). En este sentido, hablaríamos de imágenes mentales, aun cuando después se concreten en un medio como el pictórico y en un género como las vistas urbanas.

3 El *Convenio Europeo del Paisaje* define el «paisaje» como "cualquier parte del territorio, tal como la percibe la población, cuyo carácter sea el resultado de la acción y la interacción de factores naturales y/o humanos" (Art. 1, a). Texto completo en la Web oficial del Ministerio de Cultura y Deporte: https://www.mecd.gob.es/cultura-mecd/dms/mecd/cultura-mecd/areas-cultura/patrimonio/Convenio_europeo_paisaje.pdf [Consultado 23/06/2018].

mirada cultural del observador ya estaba presente, por ejemplo, en la española Generación del 98, y, más tarde, sería ampliada y avalada científicamente con diversos estudios del mundo anglosajón en la década de 1960, como los de David Lowenthal y Hugo H. Prince. Un pensamiento plenamente vigente, como manifiestan las palabras de Horacio Capel:

> "El paisaje es una construcción física humana, ha sido producido por el hombre actuando durante milenios sobre el medio natural primitivo. Pero es también una construcción mental, en cierta manera no existe hasta que se mira, y en realidad siempre se construye por el observador. (…) «para contemplar un paisaje es preciso componerlo»; y se compone, en cada caso, con los objetivos, la personalidad y la cultura del observador; pero también con la cultura y los gustos generales que son compartidos por la colectividad a la que se pertenece". (Capel, 2014: 81-82).

## 2. Madrid y sus representaciones pictóricas: una propuesta didáctica

Mapas, dibujos, estampas, pinturas, fotografías, filmaciones… secularmente hibridados con narraciones orales, textos literarios e históricos, canciones, músicas, sonidos, bailes, fiestas, costumbres, olores, sabores y un sinfín de productos culturales han ayudado a construir las múltiples imágenes mentales que tenemos de nuestras ciudades. Desde una perspectiva histórica, entre las fuentes de carácter iconográfico más antiguas para conocer la imagen urbana de Madrid se encuentran sus representaciones pictóricas. A través de este tipo de pinturas[4], nacidas en el siglo XVI como paisajes o vistas urbanas en coincidencia con el establecimiento de la Corte en la antigua Villa (1561), se pueden rastrear las huellas acumuladas en el tiempo de Madrid; la historia de diversos momentos y lugares que es posible evocar por medio de las miradas reflejadas por aquellos cuadros.

La pintura de vistas urbanas evidencia la elección de ciertos lugares que, generación tras generación, se han convertido en puntos singulares y significativos entre el conjunto de informaciones –acumuladas hoy en una suerte de estructura rizoide- que conforman el imaginario colectivo e individual de la ciudad. Corresponderían a aquellos que Kevin Lynch denomina "puntos focales clave" (Lynch, 2015: 107). Las representaciones de la llamada "cornisa" de Madrid sobre el río Manzanares, las vistas arquitectónicas de la Plaza Mayor o la célebre representación de la *Gran Vía* (Colección particular, Madrid) pintada por Antonio López son algunos ejemplos paradigmáticos, revelados ante nuestros ojos como epítomes de la ciudad entera.

De este modo, planteamos una propuesta que tiene como recurso didáctico principal las obras pictóricas referidas, desde mediados del siglo XVI hasta nuestros días, prácticamente. En torno a este recurso –a la vez, fuente primaria para la investigación

4 Recurrimos así al término anglosajón *picture*, la imagen corporeizada, en este caso, en el soporte pictórico, y categorizada dentro del género de paisaje urbano o vista urbana. Véase la nota nº 2.

histórica- se articulará nuestro discurso sobre la ciudad, buscando como fin último establecer un diálogo reflexivo y crítico con el presente[5]. La historia de las representaciones pictóricas de Madrid como base para enseñar multitud de aspectos que conformaron sus realidades pasadas (contenidos de índole geográfica, social, económica, política, religiosa, cultural…) y han condicionado su estado actual.

La idea surge tras experimentar, curso tras curso, las escasas nociones históricas que nuestro alumnado tiene sobre su ciudad. Asimismo, detectamos un gran desconocimiento de la pintura de vistas de Madrid; y los pocos ejemplos reconocidos se entienden, **más** que como un recurso para el análisis reflexivo de la urbe a lo largo del tiempo, como un objeto meramente artístico abordado desde un análisis descriptivo que suele teñirse de explicaciones simplistas y descontextualizadas.

Para que se produzca un conocimiento realmente significativo, la observación de la ciudad debe de pasar por la experiencia, el análisis y la reflexión personales. De lo contrario, se corre el riesgo de que los alumnos –y los mismos docentes- se dejen arrastrar por una corriente generalizada que tiene como punto final de su precaria y superficial aprehensión de la ciudad el reconocimiento visual de un número concreto de imágenes emblemáticas, preferiblemente a través de una recurrente operación de *windowing*, es decir, de experimentar la realidad por medio de ventanas o pantallas. Como ha puesto de relieve Julio Pérez Manzanares, siguiendo la estela del ensayo sobre la Torre Eiffel de Roland Barthes,

> "de tanto ver los mismos paisajes, las mismas postales, las mismas reproducciones, nuestro ojo se ha ido educando o, más bien, pervirtiendo, y ha dejado de ver lo siempre visto, promoviendo que la mirada responda a la instantánea inmediatez del reconocimiento «que el ojo acaba por identificar antes de ver. El ojo que identifica ya no ve; sustituye la antigua percepción de algo por su identificación, trueca la imagen en mera identidad; y toda identidad es redundante: un símbolo que solo se simboliza ya así mismo»" (Pérez Manzanares, 2018: 37).

Es preciso resolver la tensión dialéctica existente entre la natural experiencia directa y la posmoderna mirada mediatizada por los *mass media* y la tecnología. Y esto podría de hacerse, a nuestro parecer, mediante una equilibrada combinación de ambas, siempre bajo la mirada atenta del ojo analítico, reflexivo y crítico.

Frente a la consideración de la ciudad moderna, entendida como "la copia de un mapa", Franco Farinelli señala con agudeza que "la ciudad posmoderna, la ciudad digital que comienza a funcionar a finales de los años sesenta del siglo XX con el ad-

5 El estudio que fundamentaría nuestro discurso histórico-artístico sobre Madrid fue objeto de una conferencia titulada "Breve historia de Madrid en tres actos: pintura de vistas urbanas", dentro del *Seminario: Madrid, visiones poliédricas de una ciudad*, perteneciente al Programa I + D de la Universidad Autónoma de Madrid: "La herencia de los Reales Sitios: Madrid, de Corte a Capital (historia, patrimonio y turismo)" (S2015/HUM-3415 CMM-COURT-TOURIST-CM), y celebrado en la Facultad de Educación de la UCM. Esperamos que se publique próximamente, pues constituye el complemento discursivo y de contenidos para la presente propuesta didáctica.

venimiento de la Red, es la copia del mapa del mapa, en cuyo interior el sistema formal se transforma en sistema semántico y programático, es decir, capaz de gobernar la visión del mundo de sus habitantes" (Farinelli, 2015: 35). Las nuevas tecnologías han transformado nuestro modo de observar la ciudad, de relacionarnos con ella, y de conformar nuestro imaginario urbano, a nivel individual y colectivo. Por esta razón, no se puede soslayar el uso de las herramientas digitales como elementos mediadores en nuestras experiencias ciudadanas.

No obstante, existen multitud de iniciativas educativas previas a esta incipiente inmersión en la «ciudad digital» que, sin duda, también son útiles y necesarias, al menos todavía, para el trabajo dentro y fuera de las aulas[6]; en este último grupo, los itinerarios didácticos aún son actividades de un enorme potencial educativo. Del mismo modo, se hace necesaria una reflexión crítica de determinadas intervenciones contemporáneas desde la *praxis* docente, tal y como argumentamos, por ejemplo, para la megalómana Ciudad de la Cultura de "Santiago de Compostela: la ciudad palimpsesto y sus simulacros culturales" (Sánchez Rivera, 2013: 694-699).

Nuestra iniciativa está dirigida a estudiantes universitarios de diversas enseñanzas de Grado y Máster del ámbito educativo (Maestro de Educación Primaria y Máster de Formación del Profesorado de Educación Secundaria, fundamentalmente), pero también de disciplinas como la Geografía, la Historia, la Historia del Arte, la Arquitectura, el Urbanismo o el Turismo, siendo susceptible de ser adaptada a otros niveles educativos inferiores (Bachillerato, Educación Secundaria Obligatoria e incluso Educación Primaria). Éste constituye el primer avance de una propuesta que será completamente definida en sus bases teóricas y contenidos, así como implementada y evaluada, el próximo curso académico, dando cuenta de ello en futuras publicaciones. *Work in progress*…

## 3. Objetivos

Nuestro trabajo plantea el siguiente objetivo principal:

- Ofrecer una propuesta didáctica para la enseñanza-aprendizaje de la historia de Madrid por medio de la pintura de vistas urbanas y su confrontación contextualizada con los paisajes urbanos actuales (siglos XVI-XXI).

A partir de este objetivo, desgranamos una serie de objetivos secundarios:

- Diseñar un modelo de ficha para el trabajo sobre diversos paisajes urbanos de Madrid con fuentes primarias y secundarias.
- Enseñar la historia de Madrid desde un enfoque interdisciplinar.

6 En España, por ejemplo, el programa "Vivir en las Ciudades Históricas" (Fundación «La Caixa»), destinado a alumnos de Educación Secundaria, que fue objeto de una amplia explicación en el número monográfico de la revista Íber. *Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 27 (2001).

- Fomentar el aprendizaje analítico, reflexivo y crítico.
- Innovar en la programación de ciertas asignaturas para enseñar conceptos propios de las disciplinas históricas (multicausalidad, cambios y permanencias, sincronía y diacronía).
- Motivar al alumnado, conectando la historia narrada y representada de Madrid con las realidades de la ciudad presente.

## 4. Metodología: orientaciones y fases

Se plantean diversas visiones de Madrid a través de 30 núcleos temáticos, con un número variable de pinturas por tema, entre 1 y 3. El recorrido seguirá un orden cronológico –con alguna ligera excepción-, desde 1562 hasta comienzos del siglo XXI; en ambos extremos, se emplearán, excepcionalmente, sendos dibujos (nº 1 y 29). Se combinarán las clases teóricas y las clases prácticas, según expondremos más adelante. Para el último tema, cada alumno presentará su imagen elaborada de Madrid en el aula (dibujo, pintura, fotografía, filme), acompañada de una reflexión autocrítica, para realizar, a continuación, una puesta en común entre toda la clase, con el docente como moderador. El diseño contempla una secuenciación progresiva de los temas: al comienzo se visualizarían las obras de una en una; posteriormente, una vez adquiridas las destrezas suficientes y comprendida la dinámica del análisis, normalmente se presentarían varias a la vez o de manera consecutiva (2 ó 3), poniéndolas en relación en un mismo comentario (Anexo, Tabla 1). Es muy deseable que esta visión diacrónica de la ciudad, vertebrada por sus representaciones pictóricas, estuviera jalonada por diferentes contenidos transversales, en sentido sincrónico, para ofrecer una explicación más completa de su compleja historia. La literatura, la música, diversas festividades y celebraciones, etc., vendrían a enriquecer las miradas en torno a Madrid.

En su versión más amplia, la propuesta está concebida para ser desarrollada en el aula a lo largo de varias sesiones, una por núcleo temático, y en varias salidas de campo por Madrid. Así, la materia podría constituir una asignatura en sí misma a lo largo de un cuatrimestre. Sin embargo, siendo conscientes de las dificultades para su viabilidad en muchos casos, nuestro modelo se puede adaptar a las necesidades de cada titulación/asignatura concreta reduciendo el número sesiones, si bien recomendamos mantener al menos uno de los recorridos didácticos.

Por otro lado, de acuerdo con las directrices del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), la propuesta se concibe con una acción combinada entre las clases teóricas/expositivas del docente, y las clases prácticas, bien en el aula, bien por la ciudad. Se empleará la proyección de imágenes digitales en el aula de las pinturas seleccionadas como apoyo a las explicaciones del docente y en combinación con otras fuentes de información (textos, mapas, otras obras artísticas…). Respecto a las clases prácticas, se enseñará a los estudiantes a elaborar un análisis histórico de las vistas pictóricas de Madrid, teniendo en cuenta tres aspectos sobre la imagen urbana definidos por Lynch (2015: 17-19): identidad, estructura y significado. Para el análisis

riguroso y sistemático de cada obra se diseñará un modelo de ficha *ad hoc*. Este tipo de fichas permiten el trabajo en el aula, pero también resultan muy adecuadas para las salidas de campo, de modo parecido al uso que de ellas hemos hecho para la educación patrimonial en otros espacios (*cfr*. Crespo Castellanos y Sánchez Rivera, 2017). Finalmente, se planteará una dinámica de enseñanza/aprendizaje que favorezca la reflexión y el comentario crítico ante determinados fenómenos o acontecimientos históricos y su problemática en torno a la ciudad de Madrid (elaboración de una imagen personal, comentario escrito/exposición oral, puesta en común, debate…).

La necesidad de realizar una o varias salidas de campo dirigidas por el docente se justifica por sí misma, pues supone el contacto directo con los paisajes urbanos representados en las pinturas, facilitando la confrontación visual entre el presente y el pasado. Además, la utilización de dispositivos móviles (*smartphones* o *tablets*) para la elaboración de una cartografía de Madrid por medio de una SIGWeb (en la plataforma de ESRI ArcGIS Online©, u otra similar) permitirá: el trabajo analítico de cada paisaje urbano *in situ* con apoyo de las fichas emergentes que hayamos diseñado; georreferenciar determinados puntos de interés; y elaborar itinerarios didácticos *ad hoc* en función de los contenidos y competencias a desarrollar. En este sentido, el empleo didáctico de las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) –si se prefiere en su versión educativa, Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento (TAC)- se antoja, *a priori*, como una estrategia enormemente motivadora que favorecería el trabajo autónomo y colaborativo de los alumnos. Su uso a través de diversas dinámicas, combinado con las explicaciones del docente y otras estrategias y recursos didácticos, será puntualmente descrito tras la fase de implementación del proyecto.

Establecida una secuenciación temporal, nuestra propuesta se viene desarrollando en tres fases iniciales:

1. Fase de investigación y recopilación de información. Además de establecer las bases teóricas y metodológicas de la propuesta, se han seleccionado las obras pictóricas que conformarán el hilo conductor de la historia de Madrid a través de sus paisajes.
2. Fase de diseño y desarrollo de las fichas de trabajo (bien de campo, bien para el aula). Serán los elementos articuladores de la propuesta, complementados por las explicaciones y orientaciones del docente.
3. Fase de elaboración y redacción de la propuesta completa. El punto en que se halla, incluido el desarrollo de una web colaborativa (SIGWeb) de apoyo para el trabajo de campo y en el aula para docentes y alumnos.

Con posterioridad, se prevén otros dos momentos para su puesta en práctica y evaluación:

4. Fase de implementación y evaluación mediante los correspondientes instrumentos (p. ej., prueba objetiva de conocimientos y competencias; encuesta para evaluar la motivación y el grado de satisfacción del alumnado).
5. Última fase: análisis e interpretación de los resultados obtenidos, y conclusiones.

## 5. A modo de conclusión

"En potencia, la ciudad en sí es el símbolo poderoso de una sociedad compleja; si está bien planteada desde el punto de vista visual, también puede tener un intenso significado expresivo." (Lynch, 2015: 14). Haciendo nuestras las palabras de Kevin Lynch, y llevándolas al terreno de la enseñanza, podemos afirmar que la ciudad se erige como una de las metáforas más poderosas de las sociedades presentes, y educar bien en ella a través de la mirada analítica, reflexiva y crítica ofrece, potencialmente, una materia de profunda significación. En esta línea, acorde con la noción actual de la «ciudad educadora», Madrid puede transformarse en un gran laboratorio para la enseñanza de la Historia, conectándose e hibridándose con otras disciplinas en una estructura rizoide enormemente rica.

En este sentido, quizás ya no quepa hablar de interdisciplinariedad en la Didáctica de las Ciencias Sociales. En un tiempo marcado por la «hipertextualidad» cultural, por la «hipercultura», según explica Han (2018)[7], tal vez deberíamos comenzar a plantearnos su incipiente «hiperdisciplinariedad», entendida como la condensación y conexión permanente de diferentes campos del conocimiento. En cualquier caso, si existe un espacio –o un «hiperespacio», por continuar el razonamiento filosófico- en el que ese concepto puede cobrar pleno sentido ese es la **«**ciudad digital**»**, dada su complejidad, densidad y conexión.

Por otra parte, "La ciudad siempre ha sido y será, por la índole de su esencia, artísticamente fragmentaria, tumultuosa e inacabada" (Chueca Goitia, 2009: 36). Partamos de este axioma para trasladarlo a las propuestas educativas en torno al fenómeno urbano, que siempre serán fragmentarias e inacabadas. Así se ha concebido la iniciativa contenida en el presente trabajo y, sin embargo, a nuestro parecer estos rasgos –fragmentariedad e inconclusión- no disminuyen su interés. Todo lo contrario.

El vínculo entre el pasado y el presente de la ciudad a través de la imagen –ya sea mediatizada, por una pintura o una fotografía, ya sea directamente experiencial-, y los múltiples discursos construidos en torno dichas imágenes, suponen una estrategia educativa de enorme valor para trasmitir aspectos históricos diversos y reflexionar sobre las realidades presentes de quienes habitan espacios urbanos de extraordinaria riqueza, como el que brinda Madrid.

El futuro de esta capital, su pervivencia, pasa por una educación cívica arraigada en la historia y sostenida en el tiempo.

7 Tal planteamiento implicaría profundas consecuencias de orden epistemológico en la Historia y en su enseñanza, pues, según este autor, "La hipercultura (…) pone a disposición, por medio de una conexión globalizada y de la desfactificación, un caudal de formas y prácticas de vida diferente, que se transforma, expande y renueva, y en el que también son incluidas formas de vida de tiempos pasados en modo hipercultural, es decir, deshistorizadas. En esta disolución de los límites, no solo espaciales sino también temporales, la hipercultura acaba con la «historia» en sentido enfático." (Han, 2018: 29-30).

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS


Capel, H. (2014). *El patrimonio: la construcción del pasado y del futuro*. Barcelona: Ediciones del Serbal.

Chueca Goitia, F. (2009). *Breve historia del urbanismo*. Madrid: Alianza (primera edición en la misma colección: Madrid, Alianza, 1968).

Crespo Castellanos, J.M. y Sánchez Rivera, J.Á. (2017). Bajar desde la Nube, y viceversa: un proyecto integrador sobre el Parque Nacional de la Sierra de Guadarrama para el trabajo de campo en Geografía. En *VII Simposio de Didáctica de las Ciencias Sociales en el ámbito iberoamericano* (pp. 1122-1135). Santiago de Compostela, Universidad de Santiago de Compostela.

Farinelli, F. (2015). Por la genealogía de la ciudad digital. En A. Fernández Vicente (Coord.). *La ciudad digital. Esperanzas, riesgos y desilusiones en las redes* (pp. 13-38). Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

González-Varas, I. (2015). *Patrimonio cultural. Conceptos, debates y problemas*. Madrid: Cátedra.

Han, B.C. (2018). *Hiperculturalidad*. Barcelona: Herder (edición original de: Berlín, Merve Berlag, 2005).

Liceras Ruiz, Á. (2017). Patrimonio y paisaje. En Mª E. Cambil Hernández y A. Tudela Sancho (Coords.). *Educación y patrimonio cultural. Fundamentos, contextos y estrategias didácticas* (pp. 119-133). Madrid: Pirámide.

Llorente, M. (2015). *La ciudad: huellas en el espacio habitado*. Barcelona: Acantilado.

Lynch, K. (2015). *La imagen de la ciudad*. Barcelona: Gustavo Gili (traducción de la edición de: Cambridge-Massachusetts, The MIT Press, 1960).

Mazzoli, L. (2015). El viaje del *self* al *social mapping*. Los nuevos medios entre dirección y posición. En: A. Fernández Vicente (Coord.). *La ciudad digital. Esperanzas, riesgos y desilusiones en las redes* (pp. 105-118). Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

Mitchell, W.J.T. (2017). ¿Qué quieren las imágenes? Una crítica de la cultura visual. Vitoria: Sans Soleil (edición original: Chicago, The University Press of Chicago, 2005).

Pérez Manzanares, J. (2018). *Mirar con un ojo cerrado. Un guiño contemporáneo a los géneros de la pintura*. Madrid: Mármara.

Rossi, A. (2015). *La arquitectura de la ciudad*. Barcelona: Gustavo Gili (traducción de la edición de: Milán, Clup, 1978).

Sánchez Rivera, J.Á. (2013). Seguir la corriente o navegar sobre las olas: una reflexión acerca del patrimonio histórico-artístico, los *mass media* y su valor didáctico. En J. J. Díaz Matarranz, A. Santisteban Fernández y Á. Cascajero Garcés (Eds.). *Medios de comunicación y pensamiento crítico. Nuevas formas de interacción social* (pp. 687-700). Madrid: Universidad de Alcalá de Henares. [http://DIDÁCTICA-ciencias-sociales.org/publicaciones/libros/].

Tudela Sancho, A. (2017). La ciudad en la memoria: desafíos para la educación patrimonial y cultural. En: Mª E. Cambil Hernández y A. Tudela Sancho (Coords.). *Educación y patrimonio cultural. Fundamentos, contextos y estrategias didácticas* (pp. 177-199). Madrid: Pirámide.

## ANEXOS

**Tabla 1.** Ficha con la selección de pinturas de vistas de Madrid y relación de posibles temáticas (quedan por desarrollar los contenidos concretos) para enseñar a través de ellas. La primera y la última obra (nº 1 y 30) constituyen una excepción (*), pues no son pinturas sino dibujos, en razón de un argumento explicado en la propuesta

| Nº | Obras pictóricas | Temas |
|---|---|---|
| 1 | - Antoon van den Wijngaerde. *Vista de Madrid* y *El Alcázar de Madrid*, 1562 y h. 1568 (?). Österreichische Nationalbibliothek, Viena. * | - Génesis de una imagen urbana de Madrid, Villa y Corte (1561). |
| 2 | - Félix Castello. *Vista del Alcázar de Madrid*, h. 1615-51. Museo de la Ciudad de Madrid. | - El antiguo Alcázar de Madrid, centro de la Monarquía hispánica en su Siglo de Oro. |
| 3 | - Alonso Sánchez Coello. *Infantas Isabel Clara Eugenia y doña Catalina Micaela*, h. 1568-69. Patrimonio Nacional, Convento de las Descalzas Reales de Madrid. | - La representación urbana / arquitectónica como expresión de poder. |
| 4 | - Jusepe Leonardo (atrib.). *Vista del Palacio del Buen Retiro de Madrid*, h. 1633-37. Patrimonio Nacional. | - Un nuevo núcleo de poder extra-muros: el Palacio del Buen Retiro. |
| 5 | - Diego Velázquez. *La lección de justar del príncipe Baltasar Carlos*, h. 1636-38. Colección del Duque de Westminster, Londres. | - Lección para príncipes: el Buen Retiro como espacio emblemático de la cultura barroca. |
| 6 | - Jean van Kessel III (atrib.). *Vista de la carrera de San Jerónimo y el Paseo del Prado con cortejo de carrozas*, 1686. Museo Thyssen-Bornemisza, Madrid. | - La sociedad madrileña del Barroco: usos, costumbres y personajes. |
| 7 | - Anónimo. *Milagro de la Virgen de Atocha en la construcción de la Casa de la Villa*, 1675-1700. Museo de la Ciudad de Madrid. | - Villa y Corte de milagros: religiosidad en el espacio urbano. |
| 8 | - Anónimo y Juan de la Corte. Vistas de la Plaza Mayor de Madrid, siglo XVII. Museo de la Ciudad de Madrid (2 obras). | - Fiesta y escenario arquitectónico: la Plaza Mayor. |
| 9 | - Francisco Rizi. *Auto de fe en la Plaza Mayor de Madrid*, 1683. Museo del Prado, Madrid. | - Teatro barroco en torno a la ortodoxia religiosa: la Inquisición. |
| 10 | - Michel-Ange Houasse. *Vista de Madrid con domador de pájaros*, h. 1722. Patrimonio Nacional. | - Nuevo siglo, nueva dinastía: entre la tradición y la renovación con los primeros Borbones. |
| 11 | - Antonio Joli. *Vista de la calle de Alcalá*, 1754. Museo de la Real Academia de BBAA de S. Fernando, Madrid.<br>- Antonio Joli. *Vista de la calle de Alcalá*, h. 1754. Colección particular. | - Un eje viario singular: la calle de Alcalá a mediados del siglo XVIII. |
| 12 | - Lorenzo Quirós. *Ornato de la Puerta del Sol para la entrada de Carlos III*, 1760. Museo de la Real Academia de BBAA de S. Fernando, Madrid.<br>- Lorenzo Quirós. *Ornato de la calle de Platerías para la entrada de Carlos III*, 1760. Museo de la Ciudad de Madrid.<br>- Lorenzo Quirós (atrib.). *Ornato de la Plaza Mayor de Madrid*, h. 1760. Museo de la Ciudad de Madrid. | - Carlos III y la Ilustración: *Renovatio urbis*. |
| 13 | - Manuel de la Cruz. *Feria de Madrid en la plaza de la Cebada*, 1770-80. Museo de la Ciudad de Madrid. | - Actividad económica y tipos sociales. |
| 14 | - Francisco de Goya. *La pradera de San Isidro*, 1788. Museo del Prado, Madrid. | - Fiestas extramuros y la sociedad madrileña. |
| 15 | - Luis Paret. *El Jardín Botánico desde el Paseo del Prado*, h. 1792. Museo del Prado, Madrid.<br>- Luis Paret. *Día festivo en la Puerta del Sol de Madrid*, 1773. Museo Nacional de La Habana. | - Espacios emblemáticos de sociabilidad: el Paseo del Prado y la Puerta del Sol. |

| | | |
|---|---|---|
| 16 | - Genaro Pérez Villaamil. *El Palacio Real de Madrid*, 1836. Museo de la Ciudad de Madrid. | - La visión romántica de la ciudad. |
| 17 | - Eugenio Lucas Velázquez (copia). *Episodio de la Revolución de 1854 en la Puerta del Sol*, h. 1855. Museo de la Ciudad de Madrid.<br>- Joaquín Sigüenza y Chavarrieta. *Recibimiento del ejército de África en la Puerta del Sol*, h. 1860. Museo del Romanticismo, Madrid.<br>- Anónimo. *Desfile del ejército de África ante el Congreso de los Diputados*, 1860. Museo de la Ciudad de Madrid. | - Madrid, escenario convulso. |
| 18 | - Eugenio Lucas Velázquez. *Traída de aguas desde el Lozoya a la calle de San Bernardo*, h. 1858. Colección particular. | - Crecimiento demográfico y transformaciones urbanas. |
| 19 | - Joaquín Sorolla. *Caserío de los barrios bajos*, 1883. Museo de la Ciudad de Madrid.<br>- Darío de Regoyos. *Puerta del Sol*, 1894. Colección particular, Madrid. | - Ámbitos de Madrid: centro y suburbios, modernidad y degradación. |
| 20 | - José de Lupiáñez. *Lavanderos junto al puente de Segovia*, h. 1900. Museo de la Ciudad de Madrid.<br>- Aurelino de Beruete. *Vista de Madrid*, 1907. Museo del Prado, Madrid. | - Paisaje urbano: imagen heredada e imagen renovada. |
| 21 | - Benjamín Palencia. *La estación del Norte de Madrid*, 1918. Museo de Arte de Albacete.<br>- Nicanor Piñole. *La Gran Vía*, h. 1935. Museo Nicanor Piñole, Gijón.<br>- José Gutiérrez Solana. *Verbena en la Pradera de San Isidro*, 1933. Colección Banco Santander, Madrid. | - Cambios y permanencias: nuevos espacios y costumbres de la Modernidad frente al pasado. |
| 22 | - Rafael Barradas. *Atocha*, 1919. Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía, Madrid. | - Visiones deconstruidas de Madrid. |
| 23 | - Álvaro Delgado. *Madrid desde el Manzanares*, 1944. Museo de Arte Contemporáneo de Madrid.<br>- Eduardo Vicente. *Las Vistillas*, 1949.<br>- Agustín Redondela. *El Rastro*, 1950. Museo de Arte Contemporáneo de Madrid. | - Madrid fosilizado y nostálgico. |
| 24 | - Antonio López García. *Gran Vía*, 1974-81. Colección particular, Madrid. | - Madrid como permanencia… |
| 25 | - Antonio López García. *Vista de Madrid desde el Cerro del Tío Pío*, 1962-63. MNCARS, Madrid. | - …y como espejismo. |
| 26 | - Isabel Quintanilla. *Ventana*, 1970. Galería Brockstedt, Berlín/Hamburgo.<br>- María Luisa Sanz. *Puerta giratoria grises (Gran Vía)*, 1986. Museo de Arte Contemporáneo de Madrid.<br>- Amalia Avia Peña. *Calle Silvano 35*, h. 1980. Colección particular, Madrid. | - Interiores y exteriores: metáforas de la condición humana. |
| 27 | - Guillermo Muñoz Vera. *Madrid desde la Casa de Campo*, h. 1985. Asamblea de Madrid.<br>- Fernando Puente. *Metrópoli*, h. 1994. Asamblea de Madrid. | - Entre el Cielo y la Tierra. |
| 28 | - Javier de Juan. *Gran Vía (tríptico)*. Museo de Arte Contemporáneo de Madrid.<br>- Alberto Pina. *Atocha-Ave*, 1999. Colección particular, Madrid.<br>- Carlos Díez Bustos. *El Círculo*, 1999. Colección particular, Madrid. | - Madrid: soledad y extrañamiento. |
| 29 | - Pilar Lara. Skyline *de Madrid*. * | - Crítica sobre la imagen de la ciudad y su uso: elementos icónicos, simplificación y banalización, objeto de consumo. |
| 30 | - ALUMNOS: Imagen personal de Madrid. | - Reflexión autocrítica acerca de la imagen que cada uno ha construido de la ciudad. |

**Fig. 1.** Antoon van den Wijngaerde. *Vista de Madrid*, 1562. Österreichische Nationalbibliothek, Viena

**Fig. 2.** Jusepe Leonardo (atrib.). *Vista del Palacio del Buen Retiro de Madrid*, h. 1633-37. Patrimonio Nacional

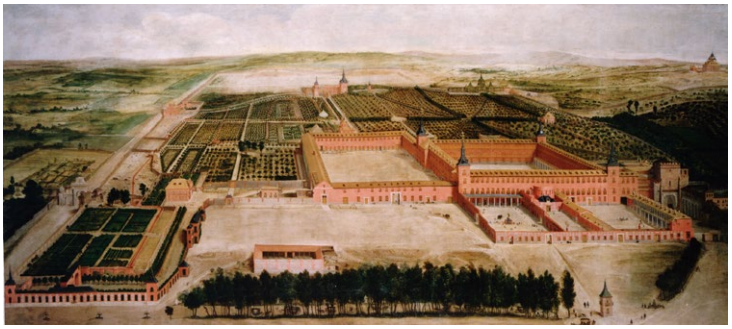


**Fig. 3.** Francisco Rizi. *Auto de fe en la Plaza Mayor de Madrid*, 1683. Museo Nacional del Prado, Madrid

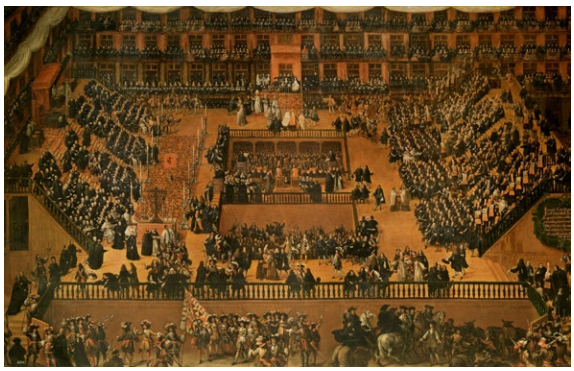


**Fig. 4.** Antonio Joli. Vista de la calle de Alcalá, 1754.
Museo de la Real Academia de BBAA de San Fernando, Madrid

**Fig. 5.** Francisco de Goya. *La pradera de San Isidro*, 1788. Museo Nacional del Prado, Madrid

**Fig. 6.** Joaquín Sorolla. *Caserío de los barrios bajos*, 1883. Museo de la Ciudad de Madrid

**Fig. 7.** Darío de Regoyos. *Puerta del Sol*, 1894. Colección particular, Madrid

**Fig. 8.** Antonio López García. *Gran Vía*, 1974-81. Colección particular, Madrid

**Fig. 9.** Isabel Quintanilla. *Ventana*, 1970. Galería Brockstedt, Berlín/Hamburgo.

**Fig. 10.** María Luisa Sanz. *Puerta giratoria grises (Gran Vía)*, 1986. Museo de Arte Contemporáneo de Madrid

5

# LA IGLESIA MAYOR COMO FUENTE DIDÁCTICA A LA HISTORIA LOCAL DE BAZA

## *THE MAJOR CHURCH AS A DIDACTIC SOURCE TO THE LOCAL HISTORY OF BAZA*

**Juan Manuel Román Domene**

Departamento de Historia Moderna y América. Facultad de Filosofía y Letras.
Universidad de Granada. España

Licenciado en Historia por la Universidad de Granada. Máster Universitario "La España Contemporánea en el contexto internacional" por la UNED. Y doctorando en Historia Moderna en la Universidad de Granada. Miembro del Grupo de Investigación "Andalucía Oriental y su relación con América en la Edad Moderna" la Universidad de Granada y miembro de la Línea de Investigación nº 3 "Cultura, Sociedad y Fuerzas Armadas" del Centro Mixto UGR-MADOC. Miembro numérico del Centro de Estudios "Pedro Suárez" de Guadix y miembro asociado del Centro Mixto UGR-MADOC.

jumarodo@correo.ugr.es

**RESUMEN:**
La antigua Colegiata bastetana ha desarrollado un papel importante en la Historia y en el Arte de la ciudad. El estudio y análisis nos aproxima al conocimiento de la sociedad del pasado.
**Palabras clave: Historia; Arte; Iglesia; Baza.**

**ABSTRACT:**
The old bastetana collegiate church has developed an important role in the history and art of the city. The study and analysis brings us closer to the knowledge of the society of the past.
**Key words: History; Art; Church; Baza.**

## 1. Presentación

Se trata de un itinerario didáctico por la Iglesia Mayor de Baza, sobre el cual trabajaremos, aprovechando los conocimientos que ya tenemos en base del Arte.

Dentro de todos los estilos, la Iglesia Mayor fue un establecimiento donde destaca con peso e influencia decisiva para el Arte. Ello se debe a que, inicialmente, pasaron por ella algunos de lo más importantes arquitectos, pintores y escultores del momento.

Con este itinerario didáctico, podremos aproximarnos de una forma mucho más concreta a algunas de sus obras, las cuales podremos contemplar directamente e indagar todas sus connotaciones y entresijos. Para ello nos valdremos de la eficacia y múltiples posibilidades que caracterizan al método hipotético-deductivo, que no es sino aquel sobre el que se apoya todo proceso de conocimiento científico (Caballero, 1992-1993: 52-54).

### 1.1. ¿Qué es un itinerario didáctico?

Un itinerario didáctico, no es una mera excursión o clase práctica, sino que es una herramienta y metodología de enseñanza-aprendizaje, que puede realizar de forma pasiva, como si se tratase de una mera visita guiada, o convertirlo en una metodología activa, lo que en nuestro caso vamos a hacer mediante la incorporación al mismo de parte de la metodología propia. Con ello, conseguiremos crear un proyecto de aprendizaje en el que se potencia, no sólo la adquisición de nuevos conocimientos, sino también la mejora de nuestras habilidades y aptitudes.

Para alcanzar esta meta, previamente habremos tenido que proceder a la búsqueda de información, su puesta en común y discusión con los demás compañeros, para finalmente entender, integrar y aplicar los conceptos básicos de la problemática propuesta. Por consiguiente, la finalidad última capacidad última que tiene este instrumento de enseñanza-aprendizaje no es otra que la de vernos capacitados para elaborar un diagnóstico de nuestras necesidades de aprendizaje, construir nuevos conocimientos y desarrollar nuestras competencias. Así pues, tendremos que enfrentarnos a la tarea de descubrir qué necesitamos para avanzar en la resolución del problema –diagnóstico-, analizar cada una de las situaciones que lo generan –conflicto cognitivo- y, finalmente, planificar y desarrollar intervenciones que aporten una posible solución. A ello, se sumará la aplicación práctica de otras dinámicas y medios tecnológicos, que hagan posible que llevemos a cabo una amplia profundización transversal del máximo número de competencias posible (Pérez Gómez, 2000: 64-66).

## 2. Objetivos

Los objetivos tienen la intención de motivar al alumnado. Lo primero que hay que inculcar el respeto a la visita de los lugares museísticos. A ello se le une el conocimiento

científico y tecnológico para poder dominar los procedimientos y métodos de investigación. También la actitud de creatividad, motivación y trabajo en equipo. Y por último profundizar en la cultura bastetana a través de su Historia (León, 2007: 596).

Como se verá, estos objetivos se encuentran perfectamente vinculados, pese a obedecer a una índole y motivación algo más dispar. En tanto que la metodología específica, comporta sus propios objetivos que aluden a unos contenidos más concretos y restringidos (Olave, 2005: 197-198).

## 3. Metodología

Queremos introducir nuevas propuestas pedagógicas del proceso de enseñanza-aprendizaje. Pretendemos facilitar al alumnado una participación este proceso, que debe de sentirse protagonista, mediante el diseño y la elaboración del itinerario. En él, se hará uso de las tecnologías de la información y la comunicación y las metodologías activas para llevar a cabo la investigación basada en un método científico importante (Torres, 2010: 134-135).

El alumnado debe desarrollar, a partir de estrategias y herramientas de aprendizaje que le serán útiles durante toda su vida y compondrán la base de su futuro académico, permitiéndolo desenvolverse en cualquier situación.

Otro aspecto a desarrollar es fomentar la cooperación entre los alumnos mediante la transversalidad de conocimientos, de modo que el itinerario didáctico puede llegar a ser una herramienta interdisciplinar que compendie y adapte una serie de metodologías activas, que incluya debate, contando como herramientas de evaluación con instrumentos más adecuados a una metodología renovada. Todo ello, se requiere de unas sesiones de clases previas y posteriores a la realización del itinerario. En donde se destaca la salida del aula como ruptura de la monotonía de las clases y completar el sistema enseñanza-aprendizaje.

Previamente hay preparar contenido relacionado con el Renacimiento, Barroco y Contemporáneo. Por lo que es necesario realizar una sesión previa. En ella se obtendrá información consultando la bibliografía.

La metodología predominante será, la de clase invertida directa e indirecta, ya que al llegar el grupo se realizará una pequeña explicación entorno a unos 10 minutos, para pasar seguidamente al debate moderado por el docente, que servirá para corregir los errores. Se pretende que no sobrepase más de los 30 minutos.

En definitiva, de lo que se trata no es sino de poner al educando en contacto directo con la dinámica de la investigación histórico-artística, la cual requiere de una preparación teórica previa, para pasar después a establecer un contacto directo con el objeto de estudio en que se pueda concluir la distinción y vinculación que lo componen, la visible y la invisible.

Más tarde, se pretende que el alumno se habitúe a entrar en la dinámica de exponer sus resultados y someterlos, con total normalidad y respeto, a la crítica y análisis común, como punto indispensable para que la investigación sobre un mismo objeto de conocimiento pueda seguir progresando, dado que el conocimiento científico carece de dogmas y su visión e interpretación evoluciona al tiempo de los medios técnicos y las mentalidades.

## 4. Desarrollo de la actividad

A continuación, entramos de lleno en el desarrollo concreto de los contenidos del itinerario didáctico. La Iglesia Mayor de Baza conformará el inmejorable espacio de enseñanza-aprendizaje que los alumnos profundizarán en los contenidos de la materia, a través del empleo de metodologías activas con las que se inicien en la praxis del método de investigación histórico-artístico. Con ello, podrán comenzar a sentar las bases de un proceso de conocimiento científico, que deber ser desarrollado tanto a título individual como colectivo, y con vocación interdisciplinar, en aras de forjar una sensibilidad sobre el papel que el patrimonio artístico puede jugar en el desarrollo de la conciencia de las generaciones presentes y futuras, al tiempo que valorar una posible dedicación profesional en torno al mismo. Para ello, habrá de ser valorada no como un mero objeto de atractivo turístico, sino antes bien como un fiel testimonio de la constante evolución de la sociedad que habitaron Baza durante los siglos XVI y XX.

En el contexto que abarca este itinerario –XVI y XX-, son varios términos otorgados por la historiografía contemporánea para referirse a un periodo de tiempo donde abarca los artistas y su escuela, que comparte más o menos un mismo asentamiento geográfico, junto a técnicas similares, al tiempo que se manifiestan claros herederos de las influencias de sus antecesores en este complejo marco artístico.

Baza se reconvierte al cristianismo. Su paisaje se llena de iglesias, capillas, ermitas, monasterios y conventos que requieren un patrimonio artístico para engrandecer su presencia y la acción propagandística de la doctrina cristiana. Sin embargo, en aquella Baza recién conquista por los Reyes Católicos no había artistas en esa materia, por lo que era necesario ser traídos de fuera, y más aún en un momento en que los ecos del Renacimiento italiano comienza a irrumpir con fuerza en la península Ibérica.

El monumento se yergue majestuoso al pie de la alcazaba, ocupando un sitio referencial en la plaza Mayor de Baza, constituyendo una obra peculiar significado y trascendencia no sólo por su valor arquitectónico, sino también porque ha sido el escenario de la vida religiosa de la ciudad. En 1851 desaparece la dignidad de Colegiata que hasta ese momento tuvo, fue declarada monumento nacional el 13 de junio de 1931 (García de Paredes, 2005: 102-112).

El itinerario didáctico que se desgranará, se estructura dos partes. La primera la será los exteriores del templo, destacando sus portadas y la torre.

La principal portada fue dedicada a la Encarnación, advocación con la que fue erigida la Iglesia Colegial y trata propia de Diego de Siloé. Labrada en arenisca, se compone de tres cuerpos, el primero con cuatro pilastras corintias que enmarcan el arco de entrada sobre el que aparece el escudo de armas de Carlos V y sobre el segundo cuerpo se representa el misterio de la Encarnación. Todo el conjunto queda rematado por un medallón con la imagen del Eterno Padre.

La segunda fue la de la Piedad –en referencia a la copatrona de Baza la Virgen de la Piedad-. Puede que fuese trazada por Alonso de Covarrubias y ejecutada por el equipo de Rodrigo Gibaja. Está labrada y la cornisa de mármol que la cubre es posterior construida en 1676 a expensas de Martínez Gutiérrez. La inscripción dice: *A gloria, honra de Dios nuestro Señor y Dios... Esta obra el licenciado Don Nicasio Martínez Gutiérrez. Año 1676*. Los sillares empleados para cegar la portada. Hay diferentes hipótesis sobre esta puerta. Se pudo quedar corta de pies, quedando un espacio entre ella y la torre. Se decidiría ampliarla hasta juntarla con la torre y en el espacio nuevo se colocase la portada de la puerta principal o de otro edificio.

Y la última se levantó la de Magdalena que ahora es la actual trasera, nombrada así por la plaza donde desemboca. Tiene una portada sin ningún elemento ornamental, tratándose de un hueco coronado por un arco carpanel, en el que solo se encuentra la carpintería de una puerta de dos hojas en perfiles de madera.

La torre son de cincos cuerpos de los que consta, el primero en talud, construido con sillares de conglomerados, el segundo construido en parte con sillares, y el resto con ladrillo y mampostería, recubiertos por un mortero de cal imitando los sillares, un tercero de las mismas características, en donde se aloja el reloj. Estos tres primeros cuerpos son de planta cuadrada. Los dos últimos cuerpos son de ladrillo, de planta octogonal y albergan el campanario, remados por cubierto de teja con ventanas abuhardilladas.

La segunda parte del recorrido es el interior de la Iglesia Mayor, nos centraremos en la nave central más las capillas y los retablos.

La construcción la podemos dividir en cinco fases: desde sus inicios hasta 1531: las capillas absidales -Gótico tardío-; 1535-1582: construcción del templo -Gótico y Renacimiento-; 1645-1797: decoración y ornamentación; y 1755-1764: reconstrucción de la torre, remodelación de los accesos exteriores (Varios Autores: 14-123).

La planta es un organismo rectangular de tres naves de igual altura, separadas por arcos de medio punto que descansan en pilares cilíndricos con pilastras dóricas adosadas en sus frentes, que reciben los nervios de las bóvedas de crucería. En la girola se abren las capillas más antiguas por ser esta zona la que conserva el proyecto gótico originario con delgados pilares torsos de perfil tardogótico y cubiertas de crucería.

La capilla mayor es poligonal, cubierta con crucería y alzado de tres cuerpos: el inferior con medios puntos quedan paso a la girola, el segundo con balconcillos y el

superior con lienzos enmarcados por arcos apuntados. En el centro no queda vestigio alguno del antiguo frontal, altar y tabernáculo, sustituido ese último por un templete de mármol obra del escultor Enrique Massia Castera en 1952. El frontal actual es el antiguo de la iglesia del convento de San Jerónimo.

La primera capilla desde su entrada principal a la izquierda es la de la familia Araoz, patronos del templo, hoy llamada del Sagrario, obra de Diego de Siloé. Destacar los vidrios de Arnao de Flandes. En el siglo XVIII sería dedicada a Sagrario y fue sede de la parroquia de este nombre que era servida por el prior de la Colegial, de donde tomó una de sus denominaciones. Por eso, hoy en día se le conoce como parroquia del Sagrario-La Mayor.

Había retablos laterales y templete de mármol al frente, posible monumento funerario de este siglo XVI. Desaparecido los retablos del Cristo de la Columna, de la Virgen del Pilar y de San Juan Nepomuceno.

En la actualidad posee tres bellos retablos; a la derecha, uno de madera tallada, sobredorada, con trabajados estípites, muy en consonancia con los esquemas ornamentales del Barroco, obra del escultor Eduardo Espinosa Cuadros. En el centro, la imagen de la Purísima Concepción, de la escuela granadina, y a ambos lados, las imágenes de San Cristóbal y San Pío X. Al frente, un retablo de mármol blanco, enmarcado con columnas del orden jónico y dintel. Fue construido en el 1889 por Amador Valdés, dedicado a la Sagrada Familia y costeado por Antonio Martínez Lozano, cumpliendo la última voluntad de Teresa Camacho Mirales. A la izquierda, retablo moderno de madera con numerosos adornos de madera sobredorada; sobresale el frontal, de madera tallada y plateada, en el que figuran los escudos de las provincias españolas y escudo real. Contiene la imagen de la Virgen del Pilar, adornada con el escudo de la ciudad.

Las capillas absidales, en número de cinco, ocupan la cabecera diferenciándose tanto por su estructura como por su tamaño. Parejas las dos situadas junto a la sacristía difieren notablemente de la traza desordenada que rige el resto de la edificación en esta zona.

La primera de la girola es la del Santísimo Cristo de los Méndez. Situada junto a la puerta de acceso a la sacristía, se abre a la girola mediante un arco apuntado de gran simpleza. Su interior adopta una planta cuadrada y se cubre con una bóveda de nervios que parte de sendas pechinas aveneradas situadas en las esquinas del muro de fondo. Solerías de baldosa de mármol blanco de Macael.

La siguiente es la del Santo Cristo de los Santaolalla o de *Mataliebres*, propiedad de la familia Santaolalla desde 1571, hoy se llama de Nuestra Señora del Carmen. Repite el esquema de la primera capilla, con arco apuntado de acceso, planta cuadrada y se cubre con bóveda de nervios que apoya sobre arcos ligeramente apuntados.

La capilla de la Virgen de la Esperanza, es la tercera capilla absidal, separada de las anteriores por un patio interior. Adopta una planta trapezoidal accediéndose a su inte-

rior por un arco apuntado. Se cubre con bóveda de nervios que se alza sobre muros de mampostería y arcos rebajados. En el muro del fondo existe un arco de medio punto realizado en piedra de sillería.

Otra capilla es la de San Máximo Comentariense, cuyos restos –hoy desparecidos- habían sido donados a Baza por el papa Paulo V. La capilla construida por el concejo e inaugurada en su festividad de 1611. En la obra participó Miguel Cano, padre de Alonso Cano. Ahora es de la de la Virgen de las Angustias. De planta rectangular y se cubre con una bóveda de nervios apoyada sobre arcos con un ligero apuntamiento. Los muros son de sillería. En el muro derecho se abre un arco rebajado de comunicación con la capilla siguiente.

La capilla del Ave María o de la familia Salazar, luego del Bautismo, fue mandada construir por el abad Alonso de la Torre y ejecutada por Juanes de Arteta en 1575. Está enterrado el abad De la Torre por ser de sus parientes y herederos. Se trata de la última capilla absidal del lado oeste del templo que respondía a la traza original del mismo. En su exterior, contrastar las pilastras adosadas góticas con el frontón y arco de medio punto de su portado, obra claramente posterior. Al lado de la capilla existía un postigo desde el siglo XVI por el que se accedía a la alcazaba, hoy cegado.

En el crucero del templo, enfrente de la de Araoz, está la de la Concepción, Rey de Corazones -Niño Jesús, más tarde tallado por Salzillo-, o San Francisco de Asís. Es la más espaciosa del templo. Era propiedad de los Hurtado de Mendoza. Al igual que la capilla del Sagrario está adornada con atrevidas redes ojivales, y las pilastras y grecas del arco de entrada son del más puro estilo plateresco. Hoy está dedicada a la Milagrosa. Se veneran las imágenes de la Milagrosa, Nuestra Señora de Fátima y Santa Rita.

Seguimos con la de San Blas -hoy San Antonio-, dedicada al santo por haber frenado una epidemia en 1632. Tenía un retablo costeado por el abad Raval y Olea.

La siguiente es la del Socorro, hoy la del Sagrado Corazón de Jesús. Obra de Hernando de Arroyo, entre 1559 y 1562. Era el enterramiento para la familia de Juan de Baena de Ayala. Pasó su propiedad al abad Acüenza, que la reformó por 20.000 ducados contando con un retablo barroco e imágenes de Salzillo. El retablo está muy sobrecargado de tallas sobredoradas, tiene cuatro artísticas columnas salomónicas. Posee las imágenes de San Francisco de Asís y de San Benito Abad.

Le seguía la de Santa Bárbara –patrona de Baza-, hoy del Bautismo, por encontrarse allí la pila. El obispo Moscoso, en su visita de 1598, mandaba de su antiguo emplazamiento a este. Está inacabada. El arco de entrada es de medio punto. Está construida mediante muros de mampostería, siendo de muy baja calidad el del fondo, en el que debido al fuerte desplome tiene un trasdosado con fábrica de ladrillo. Cuenta con las imágenes de San Sebastián y San Francisco Javier. Tiene un bonito retablo de madera pintado con motivos dorados, columnas corintias y pilastras adosadas de igual orden arquitectónico.

Justo enfrente encontramos cuatro retablos; tres de ellos, construidos en la década de los años 40, de autores desconocido y mediocre ejecución. El primero, de derecha a izquierda, está dedicado a la imagen de María Auxiliadora. Es de madera sobredorada y estilo barroco. El siguiente, con la imagen de Nuestra Señora de Lourdes, es uno de los antiguos, con yesería muy policromada, consta de dos cuerpos en los que destacan las seis columnas salomónicas y el frontón que nos muestran la faceta barroquizante del desconocido autor. Continúa la capilla de San José, con igual al anterior, pero que mantiene la artística y antigua pintura en yeso en el intradós del arco que la enmarca (Castillo, 2008: 80-84).

Había que destacar el púlpito, obra realizada por el abad Acüenza, por Eusebio Valdés, autor también del frontal del Altar Mayor en donde empleó también el mismo material: jaspe pardo y blanco. Tenía tornavoz. También tenían la talla de las imágenes de los doctorales de la Iglesia y los cuatros evangelistas que adornaban el pasamanos y el cubo. Tras la Guerra Civil, se diseñó otro tornavoz, obra del artista local Esteban Jiménez Montoya y realizada por sus alumnos. Los apóstoles fueron restaurados por el mismo autor constructor del tabernáculo.

Con el paso del tiempo ha sido variado las advocaciones de las capillas, a continuación dejamos un esquema de esta evolución:

| **Denominación antigua** | **Denominación actual** |
|---|---|
| Capilla Mayor/Presbiterio | Capilla Mayor |
| Juan de Araoz (1536)<br>Mayorazgo de Constanza de Araoz (1577) | Sagrario |
| Concepción (restauración entre 1767-1772) | La Milagrosa |
| Santo Cristo de los Méndez | Cristo de los Méndez |
| Santo Cristo Mataliebres<br>Santaolalla<br>(reforma mitad del siglo XVIII) | Nuestra Señora del Carmen |
| Puerta cegada que da al patio | |
| | Virgen de la Esperanza |
| San Máximo (remodelada en 1611) | Virgen de las Angustias |
| Ave María (1575)<br>Bautismo | Bautismo |
| San Blas | San Antonio |
| Los Santos Reyes (siglos XVI-XVII)<br>Socorro (siglo XVIII) | Sagrado Corazón de Jesús |
| Bautismo | Santa Bárbara |
| Primitiva del Sagrario (no llegó a construirse por Real Cedula de 1787) | Trastera |
| | Retablo de María Auxiliadora |
| | Retablo de Nuestra Señora de Lourdes (siglo XVII) |
| | Retablo de San José |
| | Retablo de San Blas |

Como se puede comprobar, se trata de un itinerario que no pretende saturar y cansar en exceso al alumnado, al tiempo que facilita la disposición una importante flexibilidad temporal, en caso de que sea necesario prolongar la duración de alguno de los tramos o se sufran retraso causado por imprevistos. Se pretende realizar la actividad durante la mañana.

En definitiva, tal y como se ha podido comprobar, se trata de un itinerario didáctico que es intenso, pero no demasiado, se trata de promover in situ la comparación y el análisis crítico con otras esculturas de un mismo artista, así como con la producción de otros artistas.

### 4.1. Puntos para el debate y la profundación

1º ¿Es correcto considerar que la tradición arquitectónica de la Iglesia Mayor surge con el Renacimiento?
2º ¿Se produce un salto evolutivo del Renacimiento al Barroco?
3º ¿Es importante el papel de la iconografía?
4º ¿Realmente existe una vinculación entre estas obras y el arte de la Antigüedad Clásica?
5º ¿Hay diferencias entre las trazas de Covarrubias y Siloé?
6º ¿Has podido reconocer elementos novedosos?
7º ¿Crees que para un escultor contemporáneo es posible renunciar a la herencia legada por los artistas anteriores?

### 4.2. ¿Cuál es el problema del que partimos?

La sociedad actual, lejos de mostrar un interés y preocupación por detenerse a conocer su patrimonio, tan sólo se ocupa de consumirlo de forma masiva mediante el turismo. Esto hace que el individuo actual sea un mero espectador y no el interlocutor que toda obra de arte necesita, lo que además desencadena en una actitud de pasividad ante la destrucción del patrimonio histórico. Mientras tanto, a la formación de las nuevas generaciones en materias relacionadas con el arte ocupan un lugar cada vez menor en los currículos (Ruiz: 8).

### 4.3. ¿Hacia dónde debemos orientar la solución?

Nuestra actividad debe estructurarse de forma crítica y razonada en torno a la noción de la obra de arte, como fuente de información y testimonio del pensamiento, cultura, costumbres, formas de vida, conocimientos, técnicas, evolución, etc., de las sociedades y períodos del pasado, de todo lo que la sociedad actual es heredera. Por ello, se debe elaborar una solución argumentada e innovadora que arroje luz sobre la necesidad de conocimiento y conservación del patrimonio histórico en el siglo XXI (Cruz: 114).

## 5. Recursos didácticos

El alumno tendrá un cuaderno, siendo a modo de una pequeña guía didáctica y metodológica, que pretende servir de base y referencia a los estudiantes para que, en cualquier momento puedan consultar los detalles del desarrollo de la actividad, las pautas de realización y presentación, y los recursos que en un primer momento les son facilitados. Además, conviene recordar, que el esquema de este itinerario no supone una directriz cerrada por el docente, sino que, se deja margen para introducir aquellas modificaciones que, a sugerencia de los alumnos, puedan encajar y resultar beneficiosas dentro de la realización de este itinerario (Fuente, 2015: 3).

Así pues, el cuaderno se estructura en distintas partes, siendo la primera de ella la presentación detallada del itinerario didáctico que se va a realizar. Seguidamente, aparecerá la descripción de la dinámica que se seguirá, junto con las características y modo de entrega del trabajo realizado por los estudiantes, el cual seguirá un formato íntegramente electrónico, que permita a los alumnos una mayor familiarización con los soportes digitales (Sobrino: 1-16).

Al igual que el alumno, el profesor contará también con un cuaderno. Éste vendrá a apoyar al docente para conocimiento y control, de cualquier dato y criterio relativo al itinerario didáctico. De este modo, contará con los mismos contenidos del cuaderno del alumno, aunque con una información mucho más completa del recorrido, junto a los criterios de evaluación y los datos institucionales que puedan resultar necesarios durante la realización externa del itinerario. Además el docente podrá realizar algunas anotaciones y una reflexión final que puede servir de guía para la futura elaboración de nuevas metodologías docentes al servicio de la enseñanza-aprendizaje de la Historia del Arte (Tejera, 2012: 1-12).

## 6. Criterios de evaluación

Dentro de la responsabilidad que implica para el docente la evaluación de sus alumnos en base de los estándares de aprendizaje alcanzados y competencias trabajadas, se ha de procurar en todo momento que los criterios de evaluación sean lo más objetivos que se pueda. Por tanto, la calificación final de la actividad teórica, por un lado, y de las actividades prácticas del itinerario, por otro, será el resultado de la media aritmética entre la nota individual y la del grupo; así, tanto la actividad teórica como el desarrollo práctico supondrán cada uno 50%.

### 6.1. Cuaderno de actividades

Es el documento que será en formato digital como en formato papel. Deberá contener todos los documentos –en el caso digital en formato pdf- a evaluar:

1. Portada: pese a ser el primer punto, deberá ser el último en completarse, ya que la portada deber ser un trabajo de creatividad artística que permita visualizar en una primer impresión las ideas principales del contenido. En ese sentido, se da total libertad creativa y se pide que se añada también un título y creativo, que no deberá tener más de 80 caracteres –espacios incluidos-.
2. Índice: deberá constar de una sola página, en la que figurará de nuevo el título en negrita y mayúscula. Debajo, aparecerá el nombre del grupo y, en lista, los nombres de los componentes del mismo. Acto seguido, se colocará el índice, donde aparecerán los contenidos.
3. Introducción: ésta es otro punto que es conveniente dejar para el final. Se trata de una breve presentación de los contenidos, donde también es necesario hablar brevemente del proceso de realización del trabajo y de las fuentes de información que se han revisado antes de empezar a trabajar. No debe ocupar más de una página.
4. Objetivos: de nuevo con una extensión máxima de una página, tras realizar una primera aproximación al tema asignados, se deberá establecer de manera esquemática los objetivos particulares que pretende alcanzar.
5. Ficha: se trata de un documento en que se habrá que completar la información relativa a los ítemes asignados al grupo, en base a los siguientes puntos: denominación, cronología, material, autor o autores, localización y comentario.
6. Conclusiones: este documento es el más importante y su extensión es libre. Se trata de realizar una síntesis final basándonos en los siguientes aspectos:
    a) Reflexión sobre el problema propuesto y aquellos problemas que se deriven de él.
    b) Definición y desarrollo de las soluciones a las que se ha llegado.
    c) Valoración de las consecuencias del problema en la actualidad.
7. Referencias: en este apartado se deben incluir todos los recursos que se han consultado.

Nota importante: todos los documentos deberán presentarse en letra Times New Roman, tamaño 12, interlineado de 1,5 con párrafo justificado, página A4 vertical, márgenes predefinidos –superior e inferior de 2,5 cm.; izquierdo y derecho de cm.-. Los textos serán trabajos con procesador Microsoft Word o similar. El plazo de entrega será el día anterior a la realización del itinerario didáctico.

## 6.2. Debate

Terminada la audición, se celebrará una pequeña puesta en común, bajo el formato de debate, que será dirigido por los alumnos y moderado por el docente. Se trata de exponer unas conclusiones que inciten al resto de compañeros a manifestar sus puntos de vista, de modo que se puedan corregir y resolver dudas. No se alargará por más de 10-15 minutos.

La calificación será un ensayo de lo expuesto y tendrá una extensión libre. La presentación es igualmente libre y se entregará en soporte, papel. En estas líneas, cada alumno aportará de forma totalmente personal y en relación con la visita del templo.

La entrega del ensayo ello de forma crítica y argumentada, apoyándonos en la bibliografía y los recursos facilitados.

## 7. Conclusiones

A lo largo de estas páginas se ha tratado de poner de manifiesto cómo un itinerario didáctico, que permita establecer al alumnado un contado directo, constatado de la Historia y Arte de la Iglesia Mayor de Baza, puede constituirse en una herramienta altamente eficiente dentro del proceso enseñanza-aprendizaje de la Historia Local de Baza. Con todo, se ha evidenciado cómo su utilidad trasciende hacia los contenidos de otras materias de orientación artística y cultura.

Según la LOMCE vigente no sólo permite amparar la concepción y desarrollo de este itinerario didáctico, sino que, además, sus presupuesto de trabajo por competencias, cumplimiento de los estándares de aprendizaje y objetivos, y fomento de la cooperación y la transversalidad, le son beneficiosos, ampliando los planteamientos del itinerario de modo que a cada educando le pueda ser más útil en función de su visión e inquietudes. Por si fuera poco, el trabajo en equipo, unido a la dignidad del Arte e Historia como las más honestas manifestaciones de la conciencia de las personas y las sociedades, por encima de todo, se convierte en un mecanismo por el cual los irrenunciables contenidos del currículo son empleados para fomentar los valores humanos y educar en la cultura de la paz, tolerancia y la diversidad.

De acuerdo con lo hasta aquí expresado, se dio principio a este trabajo con un análisis minuciosos de la legislación a la que se acoge la proyección del itinerario didáctico desarrollado, así como a la elaboración de una breve base teórica sobre la que apoyar la utilidad de la enseñanza de la Historia y del itinerario didáctico en tanto que instrumento puesto a su servicio, dentro de los criterios de innovación y aplicación de metodologías activas que se requieren para poner en marcha una docencia eficiente en los niveles de Educación Secundario, en medio de una sociedad tan mediatizada y con tantos recursos accesibles como la actual.

En definitiva, la puesta en práctica de este itinerario didáctico no tiene el compromiso último de todo lo expuesto, de fomentar entre las nuevas generaciones ligadas a las Humanidades y las Ciencias Sociales un espíritu sensible a las manifestaciones artísticas, que sabe leerlas, interpretarlas y valorarlas. Para ello, fomentar el uso habitual del método hipotético-deductivo de la investigación dotará a la Historia y al Arte las ciencias con la que debe emerger en las conciencias actuales y futuras, además de generar en ellas un sentimiento que estima el arte como algo propio, ya que sólo puede amarse aquello que se conoce en profundidad.

He ahí el potencial de Historia como medio para generar civismo, a partir del conocimiento de los errores y aciertos del pasado, de las manifestaciones e intercambios de otras culturas, de la complejidad de la vida en unas sociedades tan diferentes como distantes, de la capacidad de la evolución humana que se manifiesta en sus connotaciones estéticas y estilísticas.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS


Caballero Carrillo, M.R. (1992-1993). La Historia del Arte en la enseñanza secundaria: perspectiva histórica y posibilidades de futuro. *Imafronte*, 8-9, 51-60.

Castillo Fernández, J. (2008). *Baza*. Granada: Diputación Provincial.

Cruz-Guzmán Alcalá, M. (2011). Diseño práctico de una unidad didáctica en el área de las ciencias experimentales enmarcado en un proceso de enseñanza-aprendizaje activo y constructivista. *Campo Abierto*, 30, 141-163.

Fuente Martínez, Á. de la (2015). Los itinerarios educativos en el proyecto educativo de centro como instrumento para trabajar las competencias y fomentar la práctica del trabajo cooperativo en los equipos docentes y con el alumnado. *Avances en supervisión educativa*, 23, 1-16.

García de Paredes Muñoz, A. y García de Paredes Espín, R. (2005). *Baza, ciudad milenaria*. Baza: Cervantes.

León, A. (2007). Qué es la educación. *Educere*, 39, 595-604.

Olave Farías, D. (2005). El itinerario didáctico: una propuesta metodológica para el análisis geo-histórico local. *Geoenseñanza*, 10, 197-208.

Pérez Gómez, A. (2000). El aprendizaje escolar: de la didáctica operatoria a la reconstrucción de la cultura en el aula. En: A. Pérez Gómez y J. Gimeno Sacristán (eds.), *Comprender y transformar la enseñanza* (pp. 63-77). Madrid: Morata.

Ruiz García, A. y Ruiz Pérez, R. (2002). *El Patrimonio Histórico a través de los itinerarios*, Sevilla: Consejería de Cultura.

Sobrino López, D. (2011). La Didáctica de la Historia del Arte con TIC. Algunas propuestas para Secundaria y Bachillerato. En Congreso Internacional *Innovación metodológica y docente en Historia, Arte y Geografía* (pp. 1-18). Santiago de Compostela: Universidad.

Tejera Pinilla, C. (2012). Historias con Arte: una experiencia didáctica de enseñanza-aprendizaje de los fenómenos histórico-artísticos en el Bachillerato de Artes. *Clío*, 38 (2012), 1-13.

Torres Salas, M.I. (2010). La enseñanza tradicional de las ciencias versus las nuevas tendencias educativas. *Educare*, 14, 131-142.

Varios Autores. (1999). *Dirección general de bienes culturales de la Consejería de Cultura de la Junta de Andalucía. Plan director de la Iglesia Mayor Concatedral de la Encarnación*. Sevilla: Junta de Andalucía.

6

# HERRAMIENTAS PEDAGÓGICAS ESCÉNICAS PARA EL ESTUDIO DE LA HISTORIA EN PRIMARIA

**Laura Lara Mariscal**

Universidad de Granada

Actualmente cursa tercero de la especialidad de Educación Primaria en la Facultad de Ciencias de la Educación, Granada.

Responsable y profesora titular de la actividad extraescolar de Circo y Expresión Corporal en diferentes centros escolares de Granada. Profesora titular de aéreos (Tela Acrobática y Trapecio Fijo) y Circo para niños en el Espacio de Circo de La Viruta (Granada) y en la Escuela Municipal de Deportes del Ayuntamiento de Monachil (Granada). Imparte clases en la "Escuela Profesional de Danza y otras Disciplinas Solange Janssens", en la especialidad de Danza Aérea y Yoga Aéreo. De forma ocasional, realiza Talleres de Circo para niños, en diferentes centros escolares de Granada. Trabaja como Educadora Ambiental y Monitora de Deportes de Montaña para centros escolares de Andalucía.

*Currently, Laura Lara is in her final year at the Faculty of the Science of Education of Granada., her specialty is in Primary Education.*

*As well as being a qualified teacher, she is also in charge of many extracurricular Circus and Physical Expression Activities in different school centres in Granada. Also, she is a qualified Aerial Teacher (Aerial silk and Trapeze) and Circus for children at the circus school of, "Espacio de Circo de la Viruta (Granada) and in the Municipal Sports Centre of Monachil, Granada. She teaches in the" Academy of Dance and other disciplines of Solange Janssens", specialized in Aerial Dance and Aerial Yoga. Occasionally, she offers Circus workshops for children at different venues and schools in Granada. Last but not least, she works as an Environmental Educator and Mountain Sports Instructor for schools in Andalucía.*

lauralaramariscal@gmail.com

**RESUMEN:**
Desde tiempos inmemoriales hemos sentido la necesidad de contar historias, historias que narran nuestro contexto social y cultural, nuestra evolución y nuestros sentimientos más profundos, y la forma de contarlas siempre ha ido acompañada de diversas maneras. He aquí donde aparecen las artes escénicas como pueden ser: el teatro, la música, el circo, la danza, el cine…
A través de esta potente herramienta, podemos trabajar con nuestros alumnos y alumnas de una manera práctica y activa, donde interfiere el aprendizaje de nuestra historia social y cultural, a la vez que de una manera lúdica ellos y ellas pueden interiorizarla.
Mediante el lenguaje de la danza, música, teatro, circo, cine, performance… entenderán, a partir de un análisis previo y su posterior extrapolación, la historia, siempre de manera creativa.
Con esto, los niños no sólo aprenden a representarla, ya que la historia no es otra que su historia, sino también a conocer ese gran instrumento denominado artes escénicas donde pueden adquirir competencias comunicativas, creativas, sociales, culturales, la igualdad y equidad, resolución de problemas, cooperación, interacción, etc. A su vez y entendiendo la raíz de estas artes, cuales son las que la componen y el legado que nos dejan, serán conscientes de la historia y la sociedad a través de la evolución de las misma, y podrán comprender las sociedades de las diferentes épocas.
En definitiva, descubrirles a los alumnos, a través de la propia experiencia, el aprendizaje de la historia de un modo teórico y práctico.
**Palabras Clave: Artes Escénicas; Historia; Sociedad; Cultura.**

**Abstract:**
Since time immemorial, we have had the necessity to tell stories, stories that narrate in a social and cultural context, our evolution and our deep feelings, and they are told and displayed in very different ways. We can say that from here performing arts start to appear in forms of theatre, music, circus, dance and cinema to mention but a few.
Through this powerful tool, we can work with pupils in an active and practical form, in which learning from our social history and culture is involved and at the same time making it easier to assimilate this knowledge through playful activities.
By means of the language of dance, theatre, circus, cinema, performance… they will grasp history in a creative way, with prior analysis and final extrapolation.
Therefore, children will not only learn about history but also acquire knowledge about this wonderful tool called performing arts and gain communication skills, together with creative, social, cultural, equality and gender equity skills. Also, they will learn how to resolve problems, learn about cooperation and interaction, etc. at the same time, understanding the roots of these artistic activities and what they are made up from and where they have got to, they will be aware of history and society through the their evolution. As a result, pupils will have a better understanding of societies of different periods.
In essence, it's about helping children through their own experience, to learn about history in a theoretical and practical way.
**Key words: Performing arts, history, society and culture.**

## 1. Introducción

Nos encontramos ante un problema que es la dificultad de la enseñanza y el aprendizaje de la historia en primaria, y con ello, la asignatura de Ciencias Sociales. Debemos plantearnos la raíz del problema, que concierne en principio al sistema educativo, principalmente al planteamiento didáctico de esta asignatura. Debemos evitar la concepción de que la historia es una asignatura que debe ser memorizada y no entendida. Hay que trasmitirle al alumno, que la historia forma parte de nuestra evolución cultural y social, lo que somos y donde nos encontramos socialmente y que todo esto viene dado por la evolución de nuestra historia. Porque historia no es sólo aprenderse ciertas fechas de acontecimientos, o saber identificar monumentos, esculturas, cuadros…, o conocer a personajes de tiempos pasados, es algo más, es el proceso de por qué ocurrieron los acontecimientos, y cómo se situaron las personas en aquellos lugares y contextos… Otro problema no menos importante es la noción del Tiempo Histórico y del Tiempo Cronológico ya que es un proceso lento y complejo para el alumnado de la etapa de Educación Primaria.

La historia es un proceso donde los acontecimientos no son hechos aislados, por esto el concepto de enseñar historia tiene que cambiar. Debemos dejar a un lado el modelo positivista, tradicional y lineal y dejar paso a otro tipo de modelos y sobre todo de pedagogías diferentes y alternativas. En esta comunicación planteo una propuesta de **metodología activa y explorativa**, a partir del **aprendizaje basado en proyectos**, el **aprendizaje colaborativo** y el método **flipped classroom**, utilizando como herramienta las artes escénicas, donde el alumnado de una forma dinámica y colaborativa podrá aprender historia, a través de la investigación y la dinamización de los hechos que han ido ocurriendo a través de la misma.

La pedagogía a través de las artes escénicas, llevada al aula, rompe con las metodologías conservadoras tan arraigadas, promoviendo la participación de manera activa, donde los alumnos puedan descubrir de una manera autónoma y crítica. Y así, darles la oportunidad de conocerse a sí mismos, de expresarse y poder opinar. A partir de aquí, y estudiando los beneficios a nivel educativo que trae el empleo de las artes, nos podemos plantear una renovación pedagógica.

Con esta idea, no se pretende formar a actores ni actrices, ni hacer una representación teatral. El objetivo principal es estimular al alumno para que aprendan de una forma diferente y divertida, descubriendo por sí mismo el conocimiento. No se deben vincular a las artes escénicas únicamente con el teatro. Para ello, más adelante se hará una aproximación contextual de los diferentes contextos, para alejarnos de la confusión que puede traer los diferentes términos.

**Imagen 1.**

Fuente: El autor

Lo que se pretende con esta comunicación es una propuesta metodológica, e intervención, basada en la enseñanza-aprendizaje de la Historia en Educación Primaria aplicando las artes escénicas como principal herramienta. Para llegar a esto, en primer lugar, se ha realizado un análisis de la situación actual y los antecedentes históricos, mediante la investigación cuantitativa de los diferentes materiales documentales existentes, para posteriormente de manera cualitativa hacer un análisis y volcado de información más exhaustivo.

En segundo lugar, y posteriormente del análisis previo se realiza una aproximación conceptual, especificando las metodologías a utilizar y las diferentes estrategias.

En tercer lugar, diferentes propuestas e intervenciones metodológicas, provenientes de ejemplos reales y de un proceso de investigación personal.

Finalmente, a partir de conclusiones y consideraciones, se expresa una valoración reflexiva de la cuestión de estudio.

## 1.1. Objetivos

- Contribuir al desarrollo de una metodología de enseñanza de la Historia en Educación Primaria, rompiendo con el positivismo a la vez que se aplica el constructivismo, impulsando la actitud crítica y la autonomía en nuestros alumnos y alumnas.
- Aplicar una metodología participativa y activa, generando un comportamiento cooperativo.
- Proveer de herramientas de las artes escénicas a los alumnos y alumnas.
- Promover el aprendizaje significativo.
- Atender las necesidades educativas.

## 2. Marco teórico

Nos encontramos algunos autores que han tratado el tema, como Patrice Balwin, donde pone de manifiesto, cómo los más recientes descubrimientos en neurociencia continúan reforzando la teoría de que el arte dramático constituye una herramienta educativa esencial, en concordancia con el funcionamiento cerebral, pero conectado también a las emociones y a los mundos con los que sueñan niñas y niños. Subraya los beneficios que el arte dramático y la experiencia pueden tener sobre el aprendizaje, la creatividad, las habilidades de pensamiento, la memoria, la motivación y la autoestima, y explica por qué y cómo contribuye al aprendizaje. La autora aboga por un enfoque holístico del aprendizaje basado en el crecimiento personal, social y emocional, y sostiene que puede ser un medio para el desarrollo de capacidades y aptitudes tanto en el profesorado como en el alumnado[1]. En su libro reúne hallazgos sobre la investigación cerebral y técnicas para resaltar los diferentes beneficios del arte dramático, la imaginación en el aprendizaje, la creatividad, motivación, y como esta metodología ayuda en la autoestima. Su libro "El arte dramático aplicado a la educación" sirve de asesoramiento para planificar y gestionar una enseñanza y aprendizaje a lo largo del plan de estudios. Ella recalca esta forma de aprendizaje como, "una experiencia activa, interactiva y reflectiva, compartida y creativa"[2].

Hay estudios recientes que demuestran que, "Los niños y jóvenes, que han ejercitado la expresión dramática como tarea escolar frecuente, adquieren destrezas que favorecen la evolución armónica personal y la integración social. Ello es debido a que:

- Han enriquecido la capacidad expresiva y comunicativa;
- Han integrado conocimientos;
- Han seleccionado materiales y recursos para la elaboración de proyectos definidos;
- Han estimulado la capacidad creativa buscando diversas soluciones problemas técnicos o a conflictos derivados del trabajo grupal;
- Han asumido su propio protagonismo en el proceso educativo;
- Han desarrollado el gusto por el juego dramático y por el teatro:
- Han cultivado el uso separado o conjunto de distintas expresiones: voz, gesto, posición, ritmo, canto;
- Han progresado en psicomotricidad"[3].

Por todo lo anterior expuesto, descubrimos que las artes escénicas aplicadas a la educación, es una herramienta didáctica que no persigue el producto, ni el fin, sino el proceso y la importancia del mismo.

1 Baldwin, P. 82014). El arte dramático aplicado a la educación. Madrid: Ediciones Morata.

2 Ibídem.

3 Moreno Ramos, J. (1999). *Didáctica del vocabulario en la ESO (estudio empírico)* (Tesis doctoral). Universidad de Murcia. Recuperado de: file:///C:/Users/Laura/Downloads/DIDÁCTICA-del-vocabulario-en-la-eso-estudio-empirico--0.pdf

Siguiendo en la misma línea, Leif (1985) defiende que, “el problema pedagógico no consiste en responder a las preguntas, sino en ayudar a imaginar y a descubrir, a sugerir caminos que conduzcan a las preguntas que permite que la persona tenga una apertura a la comprensión, a la explicación o a la justificación. La pedagogía debe suscitar estímulos y no proponer impedimentos a superar”. “En suma, debe ser una pedagogía de la sorpresa y de la interrogación, que ponga a los estudiantes en situación de investigación y les dé la oportunidad de encontrar sus propias respuestas (Wautelet, 1983)”[4].

Es importante, en esta metodología diferente, que el docente este muy implicado, ya que él será el que deberá guiar las clases, proponiendo talleres, herramientas, crear en los alumnos una base interpretativa y e improvisación, todo esto llevará a los alumnos al trabajos de la imaginación, reflexión y a la continua búsqueda de resultados.

En definitiva y según Laferrière (1999), el aporte, por parte del docente, de estas herramientas interpretativas permite a los alumnos que;

- “Desarrollen su creatividad,
- mejoren su sentido crítico,
- favorezca el desarrollo comunicativo,
- autonomía en el desarrollo creativo”[5].

Para concluir exponer que, el uso de la dramaturgia, entendiéndolo como el gran abanico que nos ofrece todas las artes escénicas, es una poderosa herramienta, tanto para el docente como para el alumno en el proceso enseñanza-aprendizaje. Ya que ambos se encuentran en un continuo feedback. El docente constantemente va guiando a los alumnos, ayudándolos para ir mejorando, corrigiendo sus errores y afianzando su conocimiento.

Es importante, y para no caer en la monotonía de la enseñanza de la historia tal como se plantea con anterioridad, ampliar el abanico de recursos didácticos.

## 3. Cuerpo del trabajo

### 3.1. Aproximación conceptual

#### 3.1.1. ¿QUÉ ENTENDEMOS POR ARTES ESCÉNICAS?

Entendemos por artes escénicas, a todas las artes donde hay un estudio y una práctica de cualquier tipo de obras escénica, con esto entendemos cualquier forma de

4 Laferriére. G. (1999). La pedagogía teatral, una herramienta para educar. *Educación Social: Revista e intervención socioeducativa*, Nº 13, p. 56.

5 Ibídem.

expresión, que puede incluirse en una escena, en este abanico de posibilidades nos encontramos con el teatro, la danza, la ópera, teatro musical, el cabaret, circo, la música, la performance, teatro de marionetas, los recitales…En todas ellas, hay unos elementos que son imprescindibles, la interpretación, el público y el escenario.

Con ellas, el alumno aprende a expresarse, a comunicarse, a emocionarse, a sentir, a tener otro tipo de ideas, a observar y aprender, a adquirir destrezas de las que normalmente no están acostumbrados, en resumen, potencian la formación holística del alumno.

Las Artes Escénicas resultan de la conjunción de lo visual, de lo auditivo, en un espacio tridimensional y con sus elementos en movimiento. Son artes temporales y espaciales a la vez, visuales y auditivas al mismo tiempo. Encuadran el estudio y la práctica de formas expresivas del mundo de la interpretación, como puede ser: el teatro, la danza y la música, el circo, la performance, etc.

Vamos a prestarle especial atención al arte dramático aunque realmente ambos conceptos a día de hoy prácticamente vienen cogidos de la mano.

El arte dramático se considera un arte multidisciplinar, ya que trabajando con esta herramienta trabajamos de una forma indirecta la expresión corporal, la música, la danza, teatro, circo…

### 3.1.2. DRAMATIZACIÓN

Drama proviene del griego, significa “hacer” o “actuar”.

La dramatización, es el proceso por el cual ciertos hechos y personas pasan a convertirse en algo que no es. Es darle forma y una condición dramática a algo que no los es.

### 3.1.3. ¿QUÉ ES UNA CREACIÓN DRAMÁTICA?

> “Toda forma de improvisación, situaciones dramáticas, comedías repentizadas, papeles espontaneizados y toda clase de obras informales en las que hay que contar con la espontaneidad del individuo o del grupo […]. Estas manifestaciones implican papeles hablados, movimiento, baile, sonido, disfraces...”[6]. En general, todo lo que sea necesario para la representación.
>
> “La creación dramática puede ser enriquecida por el contacto con las demás artes”[7].

6 ASSITEJ. (1973). Que es creación dramática. Congreso Internacional de teatro infantil. *Boletín Iberoamericano de Teatro para la Infancia y la Juventud*, Nº 1, p. 2.

7 Ibídem.

Con lo cual, toda dramatización integra expresiones tales como la lingüística, la expresión corporal, expresión plástica y musical. Es decir, en una creación dramática nos encontramos con la palabra oral y escrita, la representación de la misma, la entonación… La expresión corporal es la que acompaña a la palabra, si la hubiese, aunque no es necesaria la palabra para realizar una escena, aquí se abre un gran abanico de posibilidades, desde correr, caerse, frenar, trepar, etc., incluyendo los resortes expresivos y los gestos de la cara. También en la escenificación, no puede faltar el arte plástico, el vestuario, el maquillaje, escenografía…Y para finalizar y no menos importante que las anteriores, la música y los sonidos.

Se considera el circo un tipo de arte escénica especial, pues reúne características y elementos de otras de estas artes, como el teatro, la música y la danza.

El circo es siempre la mostración de lo extraordinario, tanto en sus aspectos nobles como en sus aspectos grotescos o paródicos.

#### 3.1.4. JUEGO DRAMÁTICO

Forma de dramatización colectiva que incluye el juego espontáneo, a partir de temas y personajes elegidos por uno mismos, sin la presencia de espectadores.

Es importante diferenciar dos conceptos, que pueden llevar a confusión, que son: el teatro y el juego dramático. En pedagogía son conceptos totalmente diferentes, el juego dramático o la dramatización, es la parte más vinculada al juego libre, a la improvisación, estimulando de una manera más arraigada la creatividad y la expresividad.

Eines y Mantovani (1997), diferencian entre la práctica tradicional del teatro y la dramatización pedagógica:

| Teatro | Juego dramático |
|---|---|
| • Se busca la representación.<br>• Interesa el resultado final, el espectáculo terminado.<br>• Las situaciones son creadas por el autor, en este caso el docente.<br>• Se parte de una obra escrita y acabada.<br>• Texto aprendido de memoria por los actores, siempre dirigida por el profesor.<br>• Normalmente se hace en un escenario.<br>• Los actores (alumnos) representan con el fin de gustar a un público pasivo.<br>• Las críticas suelen ser formales. | • Se busca la expresión.<br>• Interesa el proceso y el proyecto llevado a cabo por el grupo.<br>• Se recrean situaciones imaginadas por los alumnos, partiendo de un consenso realizado entre toda la clase (ensayo-error).<br>• Desde un argumento central, cabe aprenderse un texto e incluso cabe la improvisación.<br>• El lugar puede ser cualquiera.<br>• Los niños interpretan y accionan para divertirse, jugar y comunicarse con sus compañeros y con los espectadores.<br>• Asamblea final, estimulando la crítica de los alumnos que representan y los espectadores. |

**Imagen 2.**

Fuente: El autor

## 3.2. Metodología y estrategias

Las artes escénicas como herramienta para la enseñanza de la Historia en Primaria es una estrategia que propone transformar el aula en un escenario, donde los alumnos y alumnas adquieran competencias comunicativas, cooperativas y participativas, donde el escenario sea el espacio del centro escolar.

Las representaciones pueden convertirse en uno de los pilares de las clases. Los estudiantes asumen el rol de personajes históricos. De esta forma, los niños asimilan mejor los conocimientos, ya que por un momento representan algún elemento clave en la materia, lo que requiere que se pongan en su papel y entiendan su funcionamiento

La metodología que se plantearía principalmente estaría basada en el principio constructivista de la educación. No centrándonos únicamente en el proceso del aprendizaje sino también en el proceso de enseñanza, teniendo en cuenta un proceso bidireccional, donde todos los implicados deberán participar activamente.

Este modelo defiende la idea de que los individuos, en este caso los alumnos y alumnas construyan sus propios conocimientos, de ahí la palabra constructivista. Evitando las reproducciones de la realidad que preexiste en educación, siendo este un proceso dinámico e interactivo. El docente es el que conduce a los alumnos y ellos, seleccionan y organizan todo aquello que le rodea.

A continuación se exponen algunos de los principios donde se sostiene la teoría constructivista:

- Es un proceso activo, donde el protagonista principal es el alumno, utilizando sus propios esquemas y experiencias, donde de manera significativa se irá construyendo a partir de ellos.

- En este caso, proponemos acciones, donde estarán involucradas la parte física y mental, haciendo uso del lenguaje y los movimientos en toda su gran magnitud.
- La construcción será a partir de los conocimientos previos y la propia experiencia de los alumnos.
- Y, siempre partiendo de la colaboración y la motivación.

Partiendo de la teoría constructivista, nos centraremos, principalmente, en las siguientes metodologías, aunque es una herramienta que está abierta a múltiples métodos;

**Flipped Classroom (Aula Invertida):**
Tal como dice su significado, el objetivo principal es que ciertos procesos que se llevan a cabo en el aula, se sacan fuera de la misma y el tiempo de clase se utiliza para que apliquen conceptos y contenidos, explotando al máximo el proceso de aprendizaje, volviéndose mucho más dinámico e interactivo, donde los docentes guían y conducen a los alumnos. Ejemplo; Seleccionamos en nuestro caso, un tema sobre historia, seleccionamos una película que conecte con este tema, la película se verá en casa, los alumnos tomaran notas, para cuando lleguen a la clase estén preparados para una puesta en común y todos puedan expresarse y aportar ideas.

**Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP):**
Se trabaja partiendo de un problema concreto y real, evitando los modelos teóricos y tradicionales. En este caso, el alumnos no se limita a la escucha activa, sino que participa activamente en el proceso cognitivo, es decir, reconoce el problema, recoge información, la comprende, interpreta datos, plantea conclusiones, revisa y elabora críticamente. En definitiva, el poseedor del conocimiento no sólo es del docente, sino que es el resultado de un proceso donde trabaja el docente y el profesor de manera coordinada. En este caso, el docente lo que haría sería, crear la situación de aprendizaje, de esta manera los alumnos a partir de aquí pueden comenzar a trabajar en el proyecto, buscando materiales, localizando información, planificando, razonando, creando, resolviendo dificultades, etc.

**Aprendizaje Colaborativo:**

> "Los métodos de aprendizaje colaborativo comparten la idea de que los estudiantes trabajan juntos para aprender y son ellos los responsables de su propio aprendizaje y el de sus compañeros". (Dillembourgh, 1996)

Es un método diferente de entender el proceso de enseñanza-aprendizaje. Su principal característica y la base del mismo es la formación de grupos, donde cada uno de los miembros tiene un rol, y para alcanzar los objetivos, todos tienen que trabajar e interactuar de forma coordinada. Tiene un objetivo común para todos los miembros del grupo, pero no se logra si cada uno de los miembros realiza sus tareas adecuadamente. Su aplicación práctica en este caso sería; no sólo entender bien la teoría, sino llevarla a la práctica, esto lleva a alumno a una comprensión profunda de la materia.

Existen infinitas herramientas para construir cada momento que se esté buscando, estas herramientas son las llamadas estrategias, las cuales “ayudan a los alumnos a participar y pensar juntos y crear las piezas dramáticas, además de explorar y entender las obras e historia existentes”.

Estas estrategias sirven, a los profesores, de herramientas beneficiosas a nivel pedagógico, ya que no necesariamente se tienen que utilizar dentro del ámbito escénico.

A la hora de seleccionar las diferentes estrategias hay que tener en cuenta que intenciones se están buscando, los objetivos, contenidos, etc.

A continuación se plasman algunas de las estrategias que utilizaremos en las actividades didácticas que se plantean en esta comunicación (Baldwin, 2014):

- Debate de clase para preparar la actividad dramática.
- Profesor creador de historias. Adentra a los alumnos en una misma escena imaginaria.
- Ritual. Se parte de las ideas previas y significativas que tienen los alumnos, ir introduciéndolo y a través de las palabras los alumnos van recordando y construyendo la historia.
- Manto del experto. El profesor adjudicara un papel de experto a cada alumno, y cada uno de ellos tendrás que hacer un trabajo de investigador de ese papel que se le haya dado. Por ejemplo: experto en arqueología, experto en historia, experto en los personajes históricos…
- Improvisación. Creación espontánea. Estableciendo por parte del profesor pauta objetivos claros.
- Creación de piezas dramáticas en grupos pequeños. Guiar a los alumnos hacia escenas cortas.
- Teatro Fórum. Fomenta la interacción entre el público (alumnos), actores (alumnos) y profesor. Actividad donde se resuelven los problemas en equipo.
- Carrusel escénico.
- Reunión. Puesta en común.

¿Cómo podríamos iniciar la situación del aprendizaje de una determinada parte de la Historia, en primaria?

Para comenzar es importante atender a los siguientes puntos:

- En primer lugar, el espacio a tener en cuenta sería el aula, o donde decidamos que va a ser la situación del aprendizaje, siendo interesante a tener en cuenta el ambiente de aprendizaje, como por ejemplo, entender espacio como algo abierto, sin muros, ni puertas, para evitar la limitación de movimientos. También es importante, el clima de aprendizaje, donde debe prevalecer la armonía, la confianza, respeto y seguridad.

- En segundo lugar, estudiar el tiempo que se necesita para poder llevar a cabo esta actividad, atendiendo, la interiorización por parte de los alumnos sobre el tema a tratar, preparación de la interpretación, organización, vestuario, escenografía…
- Y finalmente, la organización de las personas, es decir, organización de los grupos de trabajo (gran grupo, pequeños grupos o parejas), la relación docente-alumno y viceversa y si se plantease, un público, que podrían ser otras clases del mismo curso, o de distintos cursos. Debemos considerar que es una actividad de aprendizaje social, que principalmente depende de la cooperación y colaboración, por esto, antes de comenzar hay que dejar claro todo ello, para que no surjan problemas y puedan participar de manera libre.

Como se ha comentado con anterioridad, el docente es uno de los ejes fundamentales en este cambio de metodología y en la propuesta de esta herramienta, es importante que el maestro tenga algo de experiencia en la dramaturgia y escenificación, quizás este sería el principal problema que se plantease, la falta de experiencia.

En el proceso creativo, el profesor tendrá que ayudar a sus alumnos a elegir la estrategia más adecuada, para promover la participación.

**Imagen 3.**

Fuente: El autor

### 3.2.1. ACTIVIDADES DIDÁCTICAS:

**Crear una cultura imaginaria.**

Hacemos que los alumnos se imaginen que son cualquier persona del pasado, presente o futuro. Por ejemplo, actuar como si fueran un personaje de la Edad Media, aplicando los conocimientos y descubrimientos de aquella época, usando objetos, imágenes, etc.

En primer lugar, mediante la propuesta del tema a tratar, la Edad Media, se crearía una "cultura imaginaria", los alumnos tienen que investigar sobre la época histórica y la cultura existente mediante la estrategia del "manto del experto", investigaran sobre los personajes, escenas, como ese personaje o personajes se desenvuelven en su ambiente… Para todo esto, el docente tiene que ayudarles a visualizar la situación que quieren poner en escena, a meterse en el personaje, integrar la historia a la ficción, escribir un guion, diseñar, etc., aquí el profesor podrá utilizar la estrategia del ritual. A partir de aquí, y cogiendo todas las estrategias y herramientas que hay dentro de las artes escénicas y de la dramatización, se podrán crear diferentes situaciones, como por ejemplo; el mimo, la narración, la improvisación, música, teatro, carrusel escénico, etc.

**Ilustración 1.**

Fuente: Elaboración propia

**Profesor creador de historias (mediante el aprendizaje basado en proyectos).** El profesor comienza diciendo que vamos a viajar en el tiempo, como por ejemplo puede decidir viajar a la Edad Media. A partir de ahí se va creando una historia entre todos, qué tipo de viaje se va a hacer, lugares, personajes, comida típica, juego típicos, danza, música, circo, etc. Tendrán que hacerlo por grupos un trabajo de investigación donde cada grupo tendrá que representar una temática diferente dentro de la Edad Media. Al final del trimestre, se hará una representación a los compañeros de las otras clases.

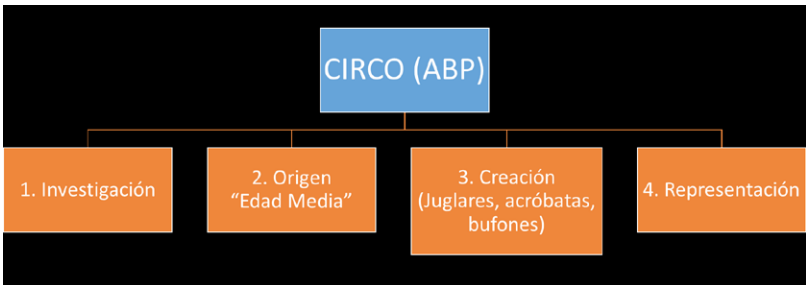
**Ilustración 2.**

Fuente: Elaboración propia

**A partir de una disciplina escénica.**

Como disciplina podemos elegir el circo, a partir de la misma, investigamos su origen ("Edad Media"), que tipo de circo existía en aquella época, personajes, vestuario, maquillajes, podemos aprovechar y que aprendan diferentes actividades circenses (malabares, acrobacia, bufón…), y finalmente una representación de todo lo aprendido.

**Ilustración 3.**




Fuente: Elaboración propia

**Ilustración 4.**

Fuente: El autor

## 3. Conclusiones del trabajo

Por todo lo mencionado en la comunicación, y a pesar de que todavía queda un largo camino por recorrer y por investigar para que las artes escénicas formen parte de las herramientas educativas, hay que considerar que las artes escénicas en todo su esplendor junto con la pedagogía en sí, podrían ser unas herramientas educativas muy potentes en el campo de la educación.

Al utilizar las técnicas que nos ofrecen, hacemos un trabajo de observación y escucha hacia nuestros alumnos, y en este proceso, ellos se pueden expresar con total libertad. Es importante destacar, que esta es una herramienta donde se fomenta el desarrollo emocional y psicológico de los alumnos, comprobándose firmemente que los niños son capaces de almacenar más información y conocimientos cuando se sienten motivados y no, aprendiendo de una forma teórica.

Creo que es de gran importancia, que los maestros y futuros maestros nos propusiésemos dedicarle al menos una de las sesiones a trabajar con este tipo de herramientas y comprobar como el acto de enseñar y aprender trae consigo una práctica de reflexión, poniéndonos a nosotros mismos, a nuestros alumnos y al conocimiento en constante evolución.

Esta comunicación me ha permitido el documentarme e informarme ofreciéndome y nutriéndome sobre todas las posibilidades, herramientas y metodologías que se pueden usar en el aula de una manera amena y alentadora, que desde mi punto de vista ofrecería un buen rendimiento en la misma a la hora del estudio y aprendizaje de asignaturas como Historia.

En general, las artes en todas sus dimensiones, nos invitan a mirar al otro con generosidad y curiosidad. Esto evoca palabras como empatía y alteridad, las cuales pueden ser despertadas en nuestros alumnos. De ahí, la importancia de introducir herramientas artísticas en nuestras aulas.

**Ilustración 5.**

Fuente: El autor

## BIBLIOGRAFÍA FINAL


Assitej. (1973). Que es creación dramática. Congreso Internacional de teatro infantil. *Boletín Iberoamericano de Teatro para la Infancia y la Juventud*, Nº 1, 2-3.

Baldwin, P. (2014). El arte dramático aplicado a la educación. Madrid: Ediciones Morata.

Barret, G. (1989). *Pédagogie de la situation en expression dramatique et en* éducation. Montréal: Recherche en expression. En Tresserras, A., Alvarez-Uria, A., Zelaieta, E. et al. (2014). Pedagogía de la situación: expresión dramática para la escuela. *Revista de Investigación en Educación*, Vol. 2 (12), 222-233. Recuperado de: file:///C:/Users/Laura/Downloads/Dialnet-PedagogiaDeLaSituacion-4888925.pdf

Collazos, A. y Mendoza, J. (2006). Cómo aprovechar el "aprendizaje colaborativo" en el aula. *Educ. Educ.*, Vol. 9, (2), 61-76.

Dillenbourg, P. y Baker, M.J. (1996). Negotiation Spaces in Human-Computer Collaboration. In Actes du colloque COOP'96, *Second International Conference on Design of Cooperative Systems*, pp. 187-206, INRIA, Juan-les-Pins, juin 1996.

Eines, J. y Mantovani, A. (1997). *Didáctica de la Dramatización*. Barcelona: Gedisa.

Laferriére, G. (1999). La pedagogía teatral, una herramienta para educar. *Educación Social: Revista e intervención socioeducativa*, Nº 13, 54-65.

Moreno Ramos, J. (1999). Didáctica del vocabulario en la ESO (estudio empírico) (Tesis doctoral). Universidad de Murcia. Recuperado de: file:///C:/Users/Laura/Downloads/DIDÁCTICA-del-vocabulario-en-la-eso-estudio-empirico--0.pdf

Motos et al. (2013). *Otros escenarios para el teatro*. Ciudad real: Ñaque editora.

Prats, J. (2000). Dificultades para la enseñanza de la historia en la educación secundaria: reflexiones ante la situación española. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, Nº 5, 71-98.

Rodríguez, H. (2018). *Ambientes de Aprendizaje*. México: UAEH.

7

# ITINERARIO DIDÁCTICO DE LAS ARTES DECORATIVAS: EL EJEMPLO DE LAS COLECCIONES DEL PALACIO DE VIANA DE CÓRDOBA[1]

## *DIDACTIC ITINERARY OF DECORATIVE ARTS: THE EXEMPLE OF COLECCIONS OF PALACE OF VIANA IN CORDOBA*

**María del Amor Rodríguez Miranda**

Profesora Colaboradora. Departamento de Historia del Arte, Arqueología y Música
Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Córdoba, España

Doctora en Historia del Arte, miembro del grupo de investigación HUM-428 "Investigación y tecnología de bienes culturales" y colaboradora honoraria de la Universidad de Córdoba. Evaluadora externa de UcoArte y secretaria de la revista Arte y Patrimonio. Presidenta de la Asociación para la investigación de la historia del arte y del patrimonio cultural "Hurtado Izquierdo", realización un ciclo de conferencias para jóvenes investigadores anuales desde 2014 y dos congresos internacionales.

mdarmiranda@gmail.com

**RESUMEN:**

Se presenta este itinerario didáctico como una herramienta práctica para el conocimiento directo de las artes decorativas, de sus tipologías y de su historia, a través de una visita guiada a este Palacio-Museo, cuya historia se remonta al siglo XVI y en cuyas paredes se pueden contemplar una gran serie de colecciones de objetos de arte muy diversos y variados. A través de dicha visita, los alumnos conocerán los principales tipos de artes decorativas con la contemplación directa de las piezas.

**Palabras clave: Propuesta didáctica, itinerario didáctico, museo, artes decorativas.**



1 Este trabajo se inscribe en el marco del Grupo de Investigación y Tecnología de Bienes Culturales (INTEC-BIC), HUM-428.

**ABSTRACT:**
These educational itinerary is introduced as a experience tool for direct knowledge of decorative arts, these typology and these history, through a guide visit to Palace-Museum, who story goes back to XVI century and in his walls you can see a great series of collection of very variuos and varied objects arts. Through these visit, students will know the principal types od decoratives arts with the direct observation of the pieces.
**Key words: Educational proposal, teaching itinerary, museum, decoratives arts.**

## 1. Introducción

### 1.1. Objetivos y metodología

Este itinerario está pensado como una posible actividad a desarrollar con alumnos de bachillerato de artes en Andalucía, donde el estudio de la historia del arte forma parte de la asignatura troncal Fundamentos del Arte I y II y también de la optativa de Historia del Arte de segundo curso. En los objetivos a alcanzar en dichas asignaturas están identificar las creaciones artísticas, su origen, su ubicación cronológica y geográfica, pero además profundizar en cuáles pudieron ser las razones que llevaron al artista a crear sus obras de esa manera y no de otra, así como para qué fueron creadas; adquiriendo así una visión analítica y sintética a la hora de enfrentarse a una obra de arte. Y, en último lugar, el de reconocer y apreciar el ámbito de realización de las llamadas Bellas Artes tradicionales: arquitectura, escultura y pintura. Pero no deja a un lado otras expresiones artísticas, como la fotografía, el cine, el diseño, la moda, entre otras, y las artes decorativas, que son el motivo del presente texto.

Derivado de esto subyace una verdad y es el escaso relieve que este tipo de artes tiene dentro de la materia global a desarrollar durante el bachillerato. Precisando en este tema, nos encontramos que la asignatura de Fundamentos del Arte I, de 1º de bachillerato, se compone de unos 14 temas. En ellos hay algunos breves apartados dedicados a las artes decorativas:

- Mobiliario y objetos suntuarios de las Grandes Culturas de la Antigüedad
- Cerámica griega
- Mobiliario y otros objetos romanos
- Los vitrales góticos
- El mueble renacentista
- Artes decorativas barrocas
- Manufacturas de la Granja de San Ildefonso, joyería y vidrio soplado
- Algunos puntos del neoclasicismo de mobiliario, joyería, relojes o porcelanas

En 2º de bachillerato estos epígrafes comprenden:

- Mobiliario romanticista y decoración de interiores en los estilos Regency y Napoleón III
- Modernismo y art nouveau: vidrio, lámparas, esmaltes
- Felices años 20: joyería

Se trata de conceptos básicos y resumidos sobre un tema que suele verse eclipsado por otros mucho más extensos, como el estudio de la arquitectura, la escultura y la pintura. Por lo que realizar otro tipo de actividades añadidas y a la vez, atractivas, puede ser un complemento bastante adecuado.

Volviendo a la concreción en cuanto a los objetivos a obtener con esta propuesta, se plantean las siguientes metas a alcanzar por parte de los alumnos:

- Proporcionarle los métodos necesarios para que aprendan a identificar un objeto de arte decorativo.
- Que conozcan el vocabulario específico más importante, las terminologías y las clasificaciones generales.
- Reconocer en el tiempo y en el espacio, las diferentes piezas en su estilo, para poder valorar su posible influencia en la actualidad y su pervivencia a lo largo del tiempo.
- Que el alumno conozca y valore este tipo de patrimonio tan desconocido como una fuente de riqueza y como un legado que debe transmitirse a las generaciones venideras.

La actividad consiste en la realización de una visita al espacio museístico compuesto por el Palacio-Museo de Viana. Será necesario que previamente se den unas nociones básicas explicando la definición de artes decorativas y tipologías, qué se va a visitar, cómo se va a desarrollar la visita y cuáles tipos de objetos ornamentales se encuentran en el palacio-museo de Viana. De esta manera se familiarizarán con los fondos museísticos del palacio, los tipos de colecciones y los objetos que van a contemplar. A lo largo de la visita, disfrutarán de un paseo guiado por las diferentes estancias del edificio. La temporalización de la misma es fundamental para que no sea excesiva pero a la vez, la necesaria para su buen desarrollo. Con estas nociones más la visita, los alumnos habrán conocido no sólo los conceptos principales, sino que habrán podido observar los tipos, los modelos y los materiales de que están elaborados, con ello habrán adquirido las destrezas suficientes para poder realizar un breve proyecto de ambientación histórica, en el que escojan en grupos pequeños una de las artes decorativas que más le hayan llamado la atención, desarrollen una breve presentación y la expongan en común ante sus compañeros, como complemento final y optativo, explicando las razones por las que han escogido ese tipo, qué objetos son, qué fecha de elaboración tienen, de dónde provienen y algún detalle de la misma, que para ellos resulte singular y diferente. Se apoyarán para su redacción en fuentes impresas, facilitadas por los conductores del proyecto, y la navegación por internet para temas más específicos o la descarga de imágenes de libre formato que les puedan ayudar a completarlo.

### 1.2. Definición de Artes Decorativas y clasificación

Los conceptos previos que el alumnado debe conocer son, en primer lugar, algunas definiciones, como la propia de qué son “las artes decorativas”. Son aquellas actividades artísticas destinadas a producir objetivos cuya finalidad estriba en la decoración y la utilidad. La misión principal de este tipo de objetos era embellecer los espacios que ocupan y así, se han ido convirtiendo en verdaderas obras de arte. A lo largo de toda la historia del arte, este tipo de manifestaciones estéticas han tenido su lugar y reflejan los gustos, los usos y las costumbres de cada época. En muchas ocasiones se les ha denominado artes menores y también artes aplicadas. No puede aplicarse a las artes industriales, ya que éstas forman parte de las Artes Decorativas en su desarrollo tras la revolución industrial.

Posteriormente, habría que indicarles una clasificación más o menos genérica, en la que estén incluidas las tipologías más importantes: cerámica, vidrio, madera (muebles y armaduras), metal (rejería, orfebrería, joyería…), textil (tapices, alfombras, bordados, vestido…) y cuero (cordobanes y guadamecíes).

En último lugar, esbozar una idea: ¿Qué puede ofrecer y contar cada pieza? Con el análisis visual de las mismas, los alumnos adquirirán los conocimientos necesarios para analizar los materiales de qué están hechos, sus formas y su programa ornamental, cuando la pieza lo permita. Pero además cómo fueron producidos, con una breve introducción a los oficios: herreros, carpinteros, joyeros, plateros…, y dónde pudo ser realizada.

## 2. El Palacio-museo de Viana: breve resumen de la historia del edificio y principales colecciones relacionadas con las artes decorativas

El palacio-museo de Viana está situado en la Axerquía cordobesa, en el barrio de Santa Marina, muy cerca de la parroquia y fue declarado Monumento Histórico Artístico Nacional en el año 1981”. Se compone de un conjunto que supera los 6.500 $m^2$, de los que más de la mitad están ocupados por sus 12 patios y el jardín (Moreno Manzano, 1982: 8). Este conjunto surgió a finales de la Edad Media, cuando Ruy Fernández de Córdoba adquieren la casa de Belmonte a los Fernández de Córdoba y la de Villaseca, y comienza a comprar una serie de casas que conformarán su vivienda solariega (Moreno Cuadro, 2006: 19). La entrada principal forma un ángulo único, realizado en el siglo XVI por el arquitecto Juan de Ochoa, con los escudos de los Saavedra. Su interior se distribuye en dos plantas y cuenta con una escalera donde se puede ver el escudo de armas de los Fernández de Córdoba y Figueroa.

Este museo no sólo destaca por su importancia como elemento arquitectónico e histórico, o sea, el continente sino también por el contenido. Un contenido muy rico y variado, que se compone de varias colecciones, que el II Marqués de Viana, conde

de Urbasa y Grande de España, don José Saavedra y Salamanca (Hernández, 2015: 107-142), amigo de S. M. Alfonso XIII, fue atesorando a lo largo de su vida, mediante compras y regalos que fue recibiendo. El fenómeno del coleccionismo comienza en el Barroco como un movimiento en las clases más altas de atesoramiento de objetos de lujo, desde pinturas a muebles, pasando por porcelanas y bordados. Algunas de las colecciones de Viana fueron compradas al completo, como los cueros que fueron adquiridos a don Anastasio Páramo y los azulejos decorativos al marqués de Laurencín, las vajillas, las alfombras y los tapices, así como las armas. Su disposición en las habitaciones y en las galerías fue muy estudiado por el marqués y divide claramente la colección en dos partes, el palacio vivido y los bienes adquiridos, para los cuales mandará realizar vitrinas especiales ubicándolas siguiendo ya un patrón museístico. Forman parte de la vida diaria el mobiliario, las lámparas y algunos utensilios; mientras que el resto, constituye lo atesorado por el marqués.

**Imagen 1.** Atribuida a Juan de Ochoa. Portada del Palacio-museo de Viana, siglo XVI. Córdoba

La visita a este museo se realiza a través de cuatro zonas. Para el estudio de las artes decorativas destacarán 3 de ellas, ya que la primera está formada por los espacios abiertos, el jardín y los patios, que bien merecen un estudio a parte por sí mismos; quedando distribuido el resto en las dos plantas interiores. En la planta inferior se encuentran el Salón de las porcelanas, la Galería de los arcabuces y el Salón de las vajillas. Y en la zona oriental de la segunda planta se sitúan la galería de los azulejos y la de los cueros.

En el Salón de las porcelanas hay una vajilla de la Compañía de Indias que fue un regalo de S. M. don Alfonso XII al marqués. Mientras que en el de las Vajillas, diversos conjuntos se distribuyen en diez vitrinas dispuestas a lo largo de la misma y que fueron diseñados por los propios marqueses para exponer las piezas. Donde se pueden encontrar piezas chinas de la dinastía Qing “china azul”, del siglo XVIII, platos y sopera de la “familia rosa” del siglo XVIII, piezas de “Imari” del siglo XVIII, vajilla de la

dinastía Qing “familia rosa” 1780-1790; vajilla porcelana alamana de Berlín de 1763-1780; platos inglesa Mintons siglo XVIII-XIX; porcelana Meissen del siglo XVIII; juego de desayuno inglés de finales del siglo XIX; platos y jarrones franceses del siglo XIX; juego de café y chocolate, y una vajilla de Viena del siglo XIX; Vajilla de porcelana del siglo XX de Viena y Checoslovaquia, platos austríacos.

En la Galería de los arcabuces se dispone una vitrina con 24 ejemplares, que fueron fabricados en el año 1861 en Madrid por Eusebio Zuloaga. En el arte de la armería está considerado como uno de los primeros en la técnica del damasquinado moderno y fue el último arcabucero real con don Alfonso XII, ocupando la dirección de la Real Armería del Palacio Real (Larrañaga, 1999: 249). La colección se completa con otro tipo de armas relaciones con la cacería, como cuernos de pólvora, pistolas de defensa personal y pistolas de arzón, un cuchillo de monte con empuñadura de marfil y un libro donde se recogen las marcas de los arcabuceros madrileños.

En el sector oriental de la planta superior se encuentran la galería de los azulejos y la de los cueros. En la primera de ellas se encuentran distribuidos por las paredes principalmente, 236 piezas de cerámica de procedencia nacional, que se fechan entre los siglos XIII y XIX, con representaciones heráldicas, callejeros, gremiales, etc. Y en la de los cueros, aparecen unos 30 cordobanes y guadamecíes cordobeses de los siglos XV al XVIII, que se presentan enmarcados.

En el resto de estancias se pueden contemplar el variado y extenso mobiliario, que constituía parte de la casa vivida, ya que era el utilizado por los marqueses, adquirido a lo largo de toda su historia, salones, comedores, despachos y dormitorios. En ellos se pueden contemplar desde un comedor del siglo XVIII, sillas portuguesas; una cama de forja de Toledo y escudos, otra de estilo imperio y otra estilo Carlos IV; un sillón Luis XIII, así como sillones fraileros, estilo Luis XIV, renacentistas e italianos; una mesa barroca con carey y marfil y de estilo cabriolé, correspondientes a los siglos XVII y XVIII; bargueños renacentistas del siglo XVI y otros persas; un armario con tracería mudéjar; una cómoda renacentista y otra estilo imperio; así como un escritorio Luis XIV.

Y adornando sus paredes se distribuyen los tapices, que constituyen un rico patrimonio compuesto por de tres tipos de piezas: los tapices de las paredes, las telas tejidas que tapizan algunos muebles y las alfombras. La colección más importante es la de los tapices, que se compone de 28 ejemplares, 12 de ellos procedentes de los Países Bajos del siglo XVI, 3 renacentistas de Bruselas, 4 barrocos del Nuevo Mundo y el resto de la Real Fábrica de Santa Bárbara en Madrid, siendo los más sobresalientes los 4 de Francisco de Goya. Entre las alfombras también hay algunas joyas procedentes de India, Persia y China.

Este museo cuenta además con una grandísima e importante colección de pinturas y una biblioteca sin igual, cuyo estudio e introducción a ellos podrían ser en sí mismas otra comunicación.

## 3. Clasificación de las colecciones: tipologías, definiciones, fichas relacionadas con ellas, cómo fecharlas

Conocer todas las colecciones, sus tipologías, cronologías y características sería demasiado extenso incluso para unos alumnos de 2º de bachillerato. Por ello era importante esa introducción, en la que se han presentado las colecciones que hay. Se tratará ahora de definir cada una de ellas, los materiales principales de qué están hechas las piezas que van a ver en el recorrido del palacio, así como las técnicas más usuales con las que han sido elaboradas, intentando además completarlo con una aproximación cronológica. A través de fichas, en las aparecen ilustraciones de las piezas más destacadas, con dibujos y esquemas aclaratorios, podrán adquirir los mecanismos básicos para su análisis y conocimiento. El conocimiento adecuado de un vocabulario básico servirá además para comprender determinados tecnicismos que pudieran ser algo más complicados e incluso desconocidos para ellos.

El hábito del coleccionismo comenzó a surgir a finales del siglo XVIII de la mano de algunos monarcas y de nobles importantes. Objetos de lujo no al alcance de cualquiera. La porcelana era uno de esos objetos de lujo y una de las más codiciadas, la de fabricación oriental, China y Japón, sobre todo, aunque también algunos países europeos, como Meissen (Alemania), que tenía una fábrica real en Desde. Mientras la porcelana china era considerada un objeto exótico, la de Meissen era símbolo de riqueza y buen gusto; muchos de sus ejemplares reproducían las decoraciones chinescas.

### 3.1. La cerámica

Los alumnos van a conocer la cerámica a través de algunas de las vajillas más importantes que tiene este espacio museístico. En concreto, van a pasar por dos estancias. La primera de ellas es la conocida como Salón de las vajillas, un habitáculo normalmente cerrado al público y donde se celebran conferencias, ya que sirve como salón de actos. Sus paredes están cubiertas por estanterías realizadas en madera, con dobles puertas, una exterior de madera tallada y otra interior, acristalada, que permite ver las colecciones que se guardan en su interior. ¿Qué vajillas cobijan estos muebles? Son conjuntos realizados en porcelana y traídos de diferentes países. Destacan las chinas, de varios estilos del período Wing: azul, rosa y verde; pero también hay de otros lugares, como Imari de Japón, Montons de Gran Bretaña, Meissen de Centroeuropa y algunas más. Las cerámicas chinas y orientales eran traídas por la Compañía de Indias y resultaban ser de las más cotizadas y preciadas por coleccionistas y miembros de la alta sociedad europea.

En las imágenes pueden ver una vajilla verde y otra azul de la dinastía Qing. Sobre esta dinastía deben los alumnos saber qué ocupó la segunda mitad del siglo XVII y el XVIII, y que los años 1644 a 1722 con el emperador Kangxi disfrutará de su momento de mayor esplendor. Esta cerámica destaca por su gran virtuosismo, la calidad que se emplea en la pasta de su realización, su brillo y su transparencia. Sus piezas son altamente valoradas en los mercados internacionales.

**Imagen 2.** Vitrina de las vajillas chinas tipo “verde y azul”, dinastía Qing, siglo XVIII. Palacio de Viana, Córdoba

Por una galería interna, pasaremos al Salón de las Porcelanas, que es un despacho pequeño, con un escritorio en el centro y algunos muebles más, en cuyas paredes veremos otra vajilla china traída por la Compañía de Indias y que fue un regalo del rey Alfonso XIII al II marqués de Viana. La vajilla procede de la misma dinastía Qing, pero se trata de otra tipología diferente, denominada “oro blanco”. Los alumnos con la observación visual verán cuáles son las diferencias entre unas y otras, y comprenderán con este simple ejercicio el porqué de su definición.

**Imagen 3.** Vajilla china tipo “oro blanco”, dinastía Qing, siglo XVIII. Palacio de Viana, Córdoba

Comprobarán que es una vajilla diferente a la azul y a la verde. Les preguntaremos, ¿qué diferencias veis? Los motivos decorativos son también chinos, pero en este caso son figurativos, mientras que en las otras son de animales y paisajes. En las formas deberán también notar algunas diferencias, la real son platos y bandejas de planta circular, en cambio, en las otras aparecerá el perfil poligonal. En el color apreciarán que las primeras son monócramas y esta última lleva más colorido.

## 3.2. Los cueros: cordobanes y guadamecíes

Al salir del salón de las porcelanas, conduciremos a los alumnos por la escalera principal, que divide el palacio en dos sectores. Subiremos por ella y nos dirigiremos a la parte oriental, donde se hallan algunas de las estancias más significativas del palacio, como el Salón de Goya, el de Gobelinos, Brueghel o Duque de Rivas, denominados así por las pinturas que cuelgan de sus paredes. Estas habitaciones se comunican mediante largas galerías, que son las que ahora nos vamos a detener: la Galería de los Cueros. Esta colección fue comprada por el Marqués a Anastasio Páramo (Aguiló Alonso, 1999: 260). Era conde de Benacazón y un hombre muy erudito, que le gustaban las antigüedades y era coleccionista de arte (Lafuente, 2006: 146-164).

**Imagen 4.** Galería de los cueros, siglos XV al XVIII. Palacio de Viana, Córdoba

Van a conocer ¿qué son estos cueros?, dispuestos a modo de cuadros colgados en las paredes. Se trata de una colección de unos 30 ejemplares, entre cordobanes y guadamecíes cordobeses, fechados en los siglos XV al XVIII.

Aquí se les explicará están ante una producción muy cordobesa. El trabajo del cuero va a ser introducido por los árabes y tendrá a la ciudad de Córdoba como su mayor centro de producción. El cordobán utiliza como materia prima la piel de carnero, cuya flexibilidad permite crear piezas para revestir muros, frontales, alfombras y otras piezas, y su origen estuvo en el Emirato cordobés; mientras que el guadamecí usa la de cabra, que es más fuerte y posibilita otro tipo de usos, y su origen también es diferente, ya que surge en los territorios de la corona de Aragón.

Además, se les explicará cómo se hacen estas piezas. La piel se trabaja en curtido, que es una labor que comprende varios procesos. Primero, la piel se limpia lavándola, quitándole el pelo y la capa de grasa que pudiera tener; se deja secar y posteriormente se puede trabajar para darle el aspecto final, mediante el modelado, el estampado, el talla-

do, la taracea, el calado, el bordado y el pespunteado. Todos ellos trabajan la pieza para dejar estampados, grabados y repujados, los dibujos deseados (Paz, 1982: 325-326).

Entre los principales objetos que se realizaban con el cordobán estaban: zapatos, guantes, sillas de montar, estuches, cubiertas de libros y mobiliario, como arcas, baúles, cofres y maletas, además de cubrir los respaldos y los asientos de bancos, sillones y sillas. Los guadamecíes servirán sobre todo para mobiliario, como sillas o escritorios; así como para paramentos, colgaduras y reposteros. La mayoría de los cuadros que van a ver son guadamecíes. Los únicos cordobanes que se conservan están en mal estado, muy oscurecidos, aunque enmarcados como el resto, y no se puede apreciar bien cómo es la labor de los mismos.

### 3.3. Las armas

Sin salir de la galería donde se encuentran los cueros, les explicaremos a los alumnos que en las vitrinas que se encuentran en medio de los pasillos se hallan expuestas otra de las colecciones más queridas del marqués. Se trata de una serie de libros de caza, publicados entre los siglos XVI al XIX. Además, hay una serie de armas relacionadas con la cacería: cuernos de pólvora, pistolas de defensa personal y pistolas de arzón, un cuchillo de monte con empuñadura de marfil y un libro donde se recogen las marcas de los arcabuceros madrileños.

Se les contará que en el mundo de las armas existen un gran grupo de tipos y subtipos. Las armas son objetos valiosos principalmente por su significado, representan el poder de las clases dominantes y por ello siempre fueron objeto de coleccionismo y tuvieron un lugar importante en el mundo de las artes decorativas (Soler, 1999: 105). En el mundo de las armas existen un gran grupo de tipos y subtipos. La primera clasificación es arma de fuego, arma blanca, defensiva y enastada, además de lanzamiento y percusión. El caso del arcabuz, que es lo que están viendo en las vitrinas, es un arma de fuego, que combina el fuego y la pólvora para lanzar un proyectil. Y en cuanto a su tamaño, que hay largas y cortas. El caso del arcabuz, es de tipo largo.

La historia de esta arma de fuego surge en los siglos XIV y XV, con las primeras piezas de artillería. En España había incluso una figura encargada de cuidar de estas armas en la corte, era el arcabucero real y el que conseguí ostentar este título, conseguía también poder y estatus social. El arcabuz era una pieza metálica, de hierro forjado de un metro aproximadamente de longitud que montaba sobre una caja, también llamada cureña (Dueñas, 2014: 187), de madera –normalmente cerezo o nogal-. Tenía un orificio para la pólvora, la bala de forma esférica y de plomo, que pesaba alrededor de 10 g., y donde se instalaba la mecha o serpentín –de lino o cáñamo, que se rebozaba en agua y salitre para dar más fuerza a la explosión-, y cuando se encendía, daba lugar al disparo. Solía pesar entre 4 ó 5 kg. El arcabuz más importante de la colección se encuentra en la vitrina central. Detendremos a los alumnos en ella para que comprueben algunos detalles que a simple vista no se pueden apreciar y despertamos

en ellos a su vez la curiosidad, cuando vean el nivel de perfección de precisión que debía tener el artista para conseguir un trabajo como ese, en el que hay un diamante rodeado de pequeños diamantes de menor tamaño en la mirilla. Es obra de un genial artista vasco, llamado Eusebio Zuloaga González, que se trasladó a Madrid. Allí llevó a cabo su labor artística en el campo de las armas y llegó a dirigir la Real Fábrica de Armas[2]. Esta pieza la elaboró en el año 1861.

**Imagen 5.** Arcabuz de Eusebio Zuloaga González, 1861. Palacio de Viana, Córdoba

## 3.4. Azulejos decorativos

A continuación, en el siguiente pasillo y en sus paredes, se encuentran colgados unos cuadros especiales y diferentes, ya que se tratan de 236 piezas de cerámica decorativa enmarcadas. El azulejo es una pieza plana que tiene una sola cara, que va vidriada o esmaltada y cuya finalidad suele ser la aplicación arquitectónica. Tienen formas poligonales y dicha forma se le confiere antes de ser cocidos. Hay de varios tipos: de serie, de encargo y de fondo. La colección de Viana está compuesta por piezas de encargo, se tratan de composiciones complejas normalmente realizadas por encargo, de ahí su nombre. Su composición es una base de arcillas naturales de coloración pardo-rosácea, que tras una primera cocción, se proceden a darles un baño de esmalte blanco sobre el que se aplica el motivo decorativo a reproducir y se vuelven a cocer posteriormente (Pleguezuelo, 2014: 128-129). Los alumnos conocerán que la denominación de cerámica arquitectónica se debe principalmente a su destino, servir de decoración a determinados espacios. A lo largo de la historia ha habido muchos edificios donde se ha empleado este ornamento, los árabes en sus palacios o los cristianos en sus iglesias, por ejemplo, como frontales de altar, además de en los palacios cristianos, cono sus heráldicas. En España hubo varios centros de producción a lo largo del tiempo, como Toledo, Sevilla o Talavera de la Reina (Toledo).

2 http://aunamendi.eusko-ikaskuntza.eus/eu/zuloaga-gonzalez-eusebio/ar-152757/ [consultado el 12 de mayo de 2018].

**Imagen 6.** Galería de los azulejos, siglos XIII al XVII, Palacio de Viana, Córdoba

**Imagen 7.** Galería de las bandejas, siglos XVIII-XIX, Palacio de Viana, Córdoba

## 3.5. Bandejas decorativas

Para acabar con las colecciones, los alumnos van a conocer una colección muy curiosa, un objeto tan cotidiano y tan usado en la cocina como es la bandeja, es objeto aquí de esta colección.

Su ubicación no es casual. En la otra zona del palacio, donde se sitúan los dormitorios principales, la cocina y los salones comedores. Aquí hay un pasillo que lleva a la cocina campera, y en sus paredes 36 bandejas de diversa procedencia, que aún está por estudiar y catalogar, por lo que no nos vamos a parar en ello. Sólo destacaremos su vistosidad y originalidad, y que algunas tienen procedencia oriental. Lacadas en negro, con decoraciones vistosas, de inspiración vegetal, floral.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS


Aguiló Alonso, M.P. (1999). “Cordobanes y guadamecíes”. En Summa Artis, Historia General del Arte, Vol. XLV. Madrid: Espasa Calpe.

Dueñas Beraiz, G. (2014). “Armas”. Arenillas Torrejon, J. A. y Martínez Montiel, L. F (Coord.) *Manual de documentación de patrimonio mueble*. Sevilla: Junta de Andalucía, 180-196.

Ferrandis Torres, J. (1955). *Cordobanes y guadamecíes. Catálogo ilustrado de la exposición*. Madrid: Sociedad Española de Amigos del Arte.

Hernánez Barral, J.M. (2015). “José de Saavedra y Salamanca, marqués de Viana (1870-1927): riqueza rústica y nobleza”. Vol. 30, nº 89, *Aportes Revista de Historia Contemporánea*, Madrid: Fundación Igancio Larramendi y Schedas, S.L., 107-142.

Lafuente Urien, A.; Gallo León, F. y otros (2006). “Anastasio Páramo, conde de Benacazón: el legado de un anticuario erudito”. Nº 3, *Archivo Secreto: revista cultural de Toledo*. Toledo: Archivo municipal, pp. 146-164.

Larrañaga, R. (1991). “La fábrica de Eusebio Zuloaga en Eibar”. Nº 8, *Cuadernos de Sección, Artes Plásticas y Documentales*. San Sebastián: Eusko ikaskuntza, p. 247-263.

Moreno Manzano, J. (1982). *Guía del Palacio-Museo de Viana*. Córdoba: Caja provincial de ahorros de Córdoba.

Moreno Cuadro, F. (2009). *El palacio de Viana de Córdoba. El prestigio de coleccionar y exhibir.* Córdoba: Cajasur, Obra Social y Cultural.

Nieto Cumplido, M. (1973). *Cordobanes y guadamecíes de Córdoba*. Córdoba: Diputación Provincial.

Paz Aguiló, M. (1982). “Cordobanes y guadamecíes”. Bonet Correa, A. *Historia de las artes aplicadas e industriales en España. Manuales de Arte Cátedra*. Madrid: Ed. Cátedra, 325-326.

Pleguezuelo, A. (2014). “Cerámica”. Arenillas Torrejon, J. A. y Martínez Montiel, L. F (Coord.) *Manual de documentación de patrimonio mueble*. Sevilla: Junta de Andalucía, 122-137.

Sierra de la Calle, B. (2007). *Porcelanas chinas. Donación Ibáñez-Urbón*. Madrid: Museo Oriental Valladolid.

Soler del Campo, A. (1999). “Armas y armaduras en España”. Bartolomé Arraiza, A. (Coord.). Summa Artis, Historia General del Arte, Vol. XLV. Madrid: Espasa Calpe, S.A.

8

# EN CUEROS O VESTIDOS: HISTORIAS ALTERNATIVAS PARA LA COMPRENSIÓN DEL TIEMPO HISTÓRICO

## “Dame el zapato, y yo dibujaré a la persona”

Pablo Picasso

**Lidia García Garrido**

“Departamento de Historia del Arte. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Málaga”. “España”. Grado en Historia del Arte en la Universidad de Málaga (2010-2014). García Garrido, Lidia (2015). “La mezquita-ermita de la Virgen de Gracia en Archidona. Revisión documental y nuevas aportaciones”. Rayya: *Revista de Investigación Histórica de la comarca nororiental de Málaga*. Año 11, número 11. García Garrido, Lidia. (2018) “Del Siglo de las Luces a los locos años veinte: Contexto histórico-social, psicológico y artístico como discurso en clave de género”. *Revista Tiempo de Historia*. Número 1.

lia_starlet@hotmail.com

**RESUMEN:**

Los museos, espacios de cultura y aprendizaje, se prestan a la conservación de las piezas y nos abren un importante camino a la interpretación de la historia, siendo al mismo tiempo una forma de manipulación con bases metódicas que con las facilidades actuales pueden llegar fácilmente hasta los *mass media* y multiplicar su alcance. Por eso, nos vemos obligados a hacer una dura crítica hacia los museos tradicionales que han quedado desfasados. Debemos seguir innovando en los discursos para crear espacios educativos adaptados a las necesidades actuales, además de integrar en las aulas un conocimiento más igualitario en cuanto a planificaciones de estudios y roles de género en las aulas. A través de un proyecto de museo ficticio y un ejemplo de exposición temporal recorremos un camino histórico-artístico importante para la comprensión histórica de tiempos pasados, lo que nos ayuda a mejorar en nuestro tiempo presente y renovarnos hacia las generaciones venideras.

Este museo aboga por la difusión de la historia de género a través de la moda, teniendo en cuenta que la moda es arte y ese arte ha sido manipulado y usado para sellar el mundo en todas las épocas y culturas conocidas. Como "etiquetaje" ha marcado la realidad social del tiempo que estamos viviendo, siendo importante hacer un análisis sociológico de la repercusión que ello conlleva en nuestra educación y cómo influye en cada momento histórico. Además, tratándose de una temática de género, entramos a analizar un contenido no sólo complejo, si no específico, donde tienen cabida las nuevas interpretaciones que poco a poco empiezan a hacerse hueco entre los discursos de nuevos museos.
Frecuentemente no damos la importancia que merece a la historia de la mujer ni a la historia de la moda que, en este artículo se fusionan sobre un interesante proyecto museístico como carta de presentación de cara al ámbito educacional. Así, hemos elegido una época concreta, los "felices años veinte", para mostrar la importancia del cambio de mentalidad que supuso acortar las faldas y los cabellos de aquellas mujeres que se decidieron a reivindicar sus derechos.
**Palabras clave: Museo; Historia de género; Feminismo; Moda; Innovación educativa.**

**ABSTRACT:**
Museums, as culture and learning areas, preserve the works and provide us a way for history understanding. At the same time, they are a type of method based manipulation that gets the mass media easily and increase the effect greatly.
That is the reason why it is mandatory to criticize national museums which are behind the times. We must keep innovating in speeches to create academic areas adapted to nowadays needs and to include equal knowledge and gender role-plays at school. We can go on the historic and artistic walk, which is very important to the historical understanding of old times by a fictitious museum and a seasonal exhibition. This process will help us to improve now and to update forward new generations.
This museum stands up for dissemination of gender history through fashion. It is important to take into account that fashion is art and this art has been manipulated and used to seal the world in all times and in every known culture. As label it has marked the social reality of our times. It is important to analyze in a sociological way its own impact in education and its influence in every moment of the history. In addition, as it is a gender topic, this content is not only complicated but specific. New interpretations that start appearing in new museum speeches have place in here. Frequently, women and fashion history are not valuated as they worth. Both of them fuse in an interesting museum project as letter of introduction to the academic world in this article.
So, we have chosen a specific time, "Golden Twenties", to show how important was the change of mind that caused cutting the squirts and the hair of those women who decided to reclaim their rights.
**Key words: Museum; Gender history; Feminism; Fashion; Educational innovation.**

## 1. La interacción museográfica y su importancia para el aprendizaje en entornos renovados

Según se desprende del ICOM (Consejo Internacional de Museos), "un museo es una institución permanente, sin ánimo de lucro, al servicio de la sociedad y abierta al público, que adquiere, conserva, estudia, expone y difunde el patrimonio material e inmaterial de la humanidad con fines de estudio, educación y recreo"[3]. Y es que los museos y sus colecciones presumen de una expansión de cultura y desarrollo educativo al alcance de todos, suponiendo un gran recurso didáctico que debe ser adaptado a las nuevas sociedades de la información. Partiendo de esta premisa, defendemos que enseñar a través del objeto artístico es el perfecto vehículo de transmisión de la historia. Asimismo, debería ser complemento de las aulas en todos los ámbitos educacionales como recreo pedagógico y como experiencia formativa. Porque enseñar con estos nuevos métodos e innovación educativa es una alternativa segura por la que hay que seguir apostando.

La importancia de los museos en los entornos renovados se justifica entonces por la urgente necesidad de adaptación al cambio. Porque los museos, al igual que nuestra sociedad, están cambiando. A veces llegamos a la conclusión de que las piezas que acaban en algunos museos no son más que objetos que han quedado desligados de su uso primario. Creemos que han agotado su función utilitaria para descansar protegidos bajo el polvo de una sala visitada por un público poco interesado por la verdadera historia que esconden. Y es esa historia que pasa desapercibida en el ente aparentemente "vacío" la que queremos contar.

Disponemos de miles de museos distribuidos por todo el mundo, cada uno con su propio discurso, su propia colección a cargo de profesionales de la historia y la historia del arte. En definitiva, su propia museología y museografía. Pero muchos de ellos, en un tenue intento de adaptarse más a los nuevos gustos y modas que a las propias necesidades de aprendizaje social, acaban cayendo en el pecado de la ociosidad museística. Debemos renovarnos, adaptarnos e innovar. Ya contamos con numerosos museos que exponen una larga cola de piezas artísticas (o no tan artísticas), con la única finalidad "expositiva". Como si de grandes expositores se tratasen. Meros escaparates artísticos, pasivos de actitud, vacíos de contenido. Porque una pieza puede o no transmitir, pero si la dotamos de significado en su contexto y somos capaces de transmitirlo correctamente, recobra su aura perdida.

También nos sobran piezas que capten la atención de nuestros sentidos con nuevas formas, materiales y texturas que intenten despertar el sentimiento artístico y del "arte por el arte". Lo que buscamos es un museo que rompa esquemas, que nos cuente una historia que plasme verdad. Pero que no sea un recorrido pasivo, que interactúe con el espectador de diversas formas y nos haga sentir el arte de la pieza artística como

3 Página web del Consejo Internacional de Museos (ICOM).

si fuésemos una parte importante de ella. Porque lo somos. Al fin y al cabo, el arte es arte por ese mismo motivo. Ahí es donde cumple su principal designio. Solo de este modo, nos adaptaremos a los nuevos entornos para conseguir cubrir la larga lista de expectativas en cuanto a las técnicas de aprendizaje individual y colectivo en todos los ámbitos educativos y sociales actuales.

## 2. Proyecto museológico y museográfico como propuesta educativa a través de la historia de la moda

Desde el origen del hombre y las primeras civilizaciones, el ser humano se ha distinguido de las razas animales por el simple hecho de poseer y dominar la cultura. Ha suplido sus necesidades fisiológicas básicas, de seguridad y aceptación social, pero ha dado un paso más hasta llegar al reconocimiento y la autorrealización. Esta teoría, desarrollada por el psicólogo Abraham Maslow (1908-1970), consiste en una jerarquía de las necesidades humanas reflejada en una pirámide que lo convirtió en pionero de la psicología humanista.

Partiendo de esta base, observamos que en el Paleolítico cubrían sus cuerpos con pieles para regular la temperatura corporal, usando el atuendo como mero utensilio básico. Pero a medida que iban avanzando y enriqueciendo su lenguaje, inteligencia y cultura, también lo hacían sus ropajes. Ya en la Edad media era fácil diferenciar las clases sociales únicamente por la vestimenta y esa necesidad de reconocimiento se vertía en cada complemento cada vez más aparatoso e innecesario. La mujer y el hombre han desarrollado innumerables hábitos a la hora de vestir que difieren en cada cultura y cada momento histórico y por ello la importancia de su estudio.

La historia del ser humano ha continuado avanzando y proyectando los nuevos avances en todos los ámbitos sociológicos y la indumentaria, por supuesto, ha formado parte de ello. Un vestido, un pantalón o unos simples zapatos llegan a condicionarnos como personas, etiquetando una clase social o una cultura, otorgándonos carácter propio, hablando por nosotros. Para bien o para mal, forman nuestra sociedad y se hacen partícipes continuamente. A veces incluso se habla de la moda como algo cíclico, que se reinventa sobre lo inventado, resucitando tenues matices que vuelven a llevarnos al pasado de escasos cincuenta o cien años. Pero no, la moda siempre será cambiante, aunque no apreciaremos el verdadero cambio trascendental hasta que éste no se produzca en la propia civilización y en la mente de aquellos que la habitan[4].

Efectivamente, la historia de la moda tiene mucho que contar. Nos ayuda a datar y comprender mejor la huella artística e histórica que ha dejado el ser humano, los usos y costumbres propios de un tiempo determinado. No podemos negar que la moda es arte, es vida y es tradición y que la vamos transformando a medida de nuestras nece-

4 Es de la propia civilización donde nacen los diseñadores de moda que crean y marcan la tendencia a seguir en base a las nuevas realidades creadas por ellos mismos.

sidades, habilidades y mentalidades. Por ello defendemos que la historia de la moda es una historia más, que debe ser estudiada al mismo tiempo con un enfoque feminista, porque lo pretendamos o no, es y sigue siendo un condicionante de género desde nuestro remoto pasado hasta la actualidad y son muchas las teorías que encontramos sobre liderazgo de la moda[5].

## 2.1. Más que un museo de indumentaria. La colección y su discurso

Enmarcado en la importancia mostrada sobre la historia de la moda y su difusión en el aula, desplegamos un ligero esbozo de la idea ficticia de un proyecto museológico y museográfico a modo de ejemplo para ilustrar nuestra propia propuesta educativa.

El museo que presentamos se titula "Museo de Indumentaria (1900-1932)" y tiene una colección muy cuidada junto a un discurso un tanto particular. Para centrarnos en poder explicar mejor una época concreta que marcase el antes y el después en la historia de la mujer hemos seleccionado desde principios del siglo XX hasta aproximadamente la época conocida como "la Gran Depresión", es decir, los felices años veinte. Porque ya "nada podía detener la inclinación de aquellas mujeres que se habían aficionado a participar activamente en el mundo exterior"[6] y ese, es el ápice del progreso que encauzamos.

Enfocado entonces sobre todo en la moda femenina y a través de un discurso en clave de género, aprendemos historia a través de la indumentaria como principal pieza artística. Y es que la moda es el reflejo más claro y fiel de la evolución cronológica de un tiempo. Deja constancia de las tradiciones cursadas, los materiales disponibles en ese instante o las necesidades propias. En este caso, se trata de una historia alternativa, contada por la mujer a través de su propio cuerpo, para comprender la cara oculta de la tradición histórico-artística. La moda al fin y al cabo no deja de ser arte, historia y género. Pero debe ser, ante todo, feminista.

La situación ficticia del museo se sitúa en Málaga, conocida ya como "la ciudad de los museos". En él, mostramos una tradición alternativa, una visión contraria al patriarcado, una revolución durante el siglo XX que marca el antes y el después en la moda y la historia femenina. Tenemos la posibilidad de mostrar aquello que queremos contar y cambiar el punto de vista histórico acerca de la mujer y su papel a lo largo de la cultura occidental en un momento concreto. ¿Por qué acortaron sus cabellos y sus faldas? ¿Por qué esa apariencia tan andrógina de repente? Pues porque los hombres eran los que dominaban el mundo y ellas, que querían ser como ellos, usaron su vestuario como fenómeno social para transformar los parámetros de lo conocido. Su carácter era el arma de batalla y la moda, su bandera. Y sí, posiblemente no fueron ellas solas

5 Meadows, T. (2009). *Crear y gestionar una marca de moda*. Barcelona. Editorial Blume, pp. 81-89.

6 VVAA. (2012). *Una historia de la moda del siglo XX*. Instituto de Indumentaria de Kioto. Editorial Tachen, p. 8.

las que aleccionaron el cambio, pero “respaldadas por el conflicto bélico y las posibilidades que éste ofreció al género femenino, consiguieron prender una mecha que llevaba siglos esperando ser encendida y que tarde o temprano, causaría explosión”[7].

El título del museo hace así alusión a una colección de indumentaria de diferentes diseñadores internacionales de una época concreta, un periodo que marca un antes y un después y que se aprecia visualmente a través de un recorrido museístico. La colección es sin duda la razón de ser del museo, el corazón de sus actividades, por lo que nuestro museo cuenta con un total de 43 piezas[8], además de otros objetos y fotografías complementarias. Las piezas principales son originales supuestamente cedidos íntegramente por el Instituto de la Indumentaria de Kioto (en adelante KCI), una institución que posee una gran colección de piezas que ilustran la moda a lo largo de los siglos y que lleva a cabo proyectos de investigación cuyos hallazgos presenta a través de exposiciones y publicaciones. Esta colección será cedida en principio durante cinco años, a través de un contrato de cesión, lo que le garantizará al KCI una revalorización y difusión de sus bienes a través de un museo emplazado en territorio español.

Este museo cumpliría la demanda de los espectadores, haciendo que se sientan identificados y satisfechos al tratar con nuevos métodos museológicos aquí aplicados. Se deja atrás el aburrido concepto que tenemos de la palabra museo, para dar comienzo a nuevos proyectos de investigación renovadores de la realidad más inmediata, sin dejar atrás la imagen de una información escalonada y la accesibilidad a medios audiovisuales.

Además, el museo contará con un amplio programa de actividades formativas, como talleres de patronaje, confección y modelado sobre maniquí, conferencias de expertos sobre diversos temas de moda e historia del siglo XX o cursos para escolares, universitarios y personal docente e investigador, para el que se pondrá además a disposición una Biblioteca de libre acceso especializada en arte, moda y temas de género. Además, contará con la elaboración de publicaciones científicas y divulgativas, con una sala de catalogación, un archivo y un departamento asesor de juventud.

Se impartirán por supuesto actividades muy creativas y diferentes para hacer partícipe al público más y menos joven para que se sientan inmersos en el ambiente de “los felices años veinte”. Entre estas actividades se encuentra la proyección de películas y series actuales inspiradas en la época, conciertos de música jazz, espectáculos y/o concursos de baile de tango y charlestón, fiestas temáticas, cuentacuentos, *body painting*, etc. Se hará uso de los medios de comunicación más actuales, con la creación de una página web de calidad que muestre toda la información referente al museo y diferentes redes sociales (Facebook, Instagram y Twitter), códigos

7 García Garrido, L. (2018). Del Siglo de las Luces a los locos años veinte: Contexto histórico-social, psicológico y artístico como discurso en clave de género. *Tiempo de Historia*, 1, 197-228, p. 223.

8 De esta colección de 43 obras, se hará una selección de 20 piezas. Al paso de determinados años, se expondrá otra selección diferente para colaborar en su conservación.

QR y aplicaciones para móviles, para lo que será aconsejable una *red wifi* gratuita dentro del propio edificio.

Con estas actividades el visitante se sentirá en el propio ambiente histórico recreado, disfrutando a la vez que aprende, y su diversidad y originalidad atraerá a los medios de comunicación que animarán a la comunidad a participar. Tratamos entonces en líneas generales una propuesta delimitada hacia la didáctica de la historia de la moda y la sociedad del conocimiento, refugiada en las nuevas tecnologías y en la influencia de los *mass media* y enfocada a los estudios, sobre todo, universitarios, pero también aplicable como complementos a las aulas de los más pequeños, que necesitan conocer la historia que no aparece en sus libros.

Partiendo entonces desde la nueva museología y la museología crítica, añadiendo nuevas aportaciones que surgen de las últimas tendencias en educación e informativas, nace una nueva visión de los museos, una "museología ecléctica", que no dejará a nadie indiferente, trabajando en las líneas temáticas propuestas y que surgen a lo largo de las nuevas investigaciones.

## 2.2. Roles de género en las aulas: el museo como complemento e integración a través de la historia y la historia del arte

La educación nos capacita para la vida en sociedad, para convivir con nuestros iguales y respetarnos tal y como somos. Nos enseña valores éticos y morales y por eso es importante tratar los temas de género y corregir los errores educativos que se han cometido a lo largo del tiempo. Porque los niños aprenden a base de aprendizajes sociales y la imagen que difundimos de hombres y mujeres es transcendental en su estructuración psicológica, una pieza clave en la maduración cognitiva y emocional. Como bien decía la escritora y novelista nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie, tenemos que criar a nuestras hijas de otra forma, pero también a nuestros hijos, porque "la cultura no hace a la gente. La gente hace la cultura"[9].

En base a esta premisa, destacamos que las aulas y los museos pueden y deben ir de la mano. Teniendo en cuenta que los planes educativos actuales dejan a un lado visiones actuales de género, creemos en la importancia difusiva de una imagen alternativa de la historia de género y de la moda. Porque ambas están infravaloradas y necesitan de una nueva perspectiva que les de la relevancia que merecen y sean compartidas desde los primeros momentos del aprendizaje de los niños. ¿Cómo van a entender lo que son y lo que visten, si no han conocido sus orígenes?

Como bien defienden los profesores Elisa Larrañaga, Santiago Yubero y Ana Rosa Bodoque, "el papel de la familia es incuestionable, siendo su contribución más impor-

9 Ngozi Adichie, C. (2015). *Todos deberíamos ser feministas*. Barcelona. Literatura Random House, p. 53.

tante la socialización de los nuevos miembros, con la transmisión de valores y actitudes, aunque en vinculación con el conjunto de la sociedad"[10]. Pero esto debemos complementarlo con la socialización de las aulas, el aprendizaje de las escuelas. Y si en los temarios no se contemplan los temas de género, habrá que buscar un complemento accesible, económico y productivo. Está demostrado que las actividades originales, llamativas y con un discurso muy cuidado, son capaces de influir de una forma importantísima en el aprendizaje de un niño en su entorno primario. Por eso abogamos por museos que capten su atención y hagan que lo aprendido no se olvide, que se recuerde en el tiempo como una experiencia formativa, que enseñen historia, cultura y rompan los roles de género tan estabilizados aún en las aulas.

A veces los libros no son de gran atractivo para los niños y las niñas, pero si la historia la recreamos con formas, colores, juegos e historietas, tiene otro atractivo. A través de la percepción el niño obtiene unas sensaciones que pueden llegar a su memoria a corto plazo y más adelante, a la memoria a largo plazo, ésta última sobre todo donde deberíamos trabajar, base de las experiencias vivenciales del sujeto. Es importante usar este complemento en la innovación educativa que tanto se está difundiendo hoy día, porque los más pequeños necesitan conocer la historia que no aparece en sus libros y los jóvenes, seguir conociéndola. Y son los museos los que tienen ese poder de atractivo, los que pueden usarse como un complemento importante.

En pleno siglo XXI, las escuelas y universidades deberían plasmar en sus planes de estudio una readaptación de género, que se conozcan y aprendan esos nombres de mujeres desconocidas y que se explique el porqué de su sombra durante tanto tiempo. Que los niños y jóvenes sean conscientes de que la tradición puede tener otros enfoques, en este caso más feministas y que valoren la verdadera historia, contada desde el punto de vista de la igualdad. Pero teniendo en cuenta la dificultad que ahora mismo parece suponer, mientras llega el cambio en las aulas, podemos buscar ese complemento que aquí planteamos, que se puede aplicar no solo a la enseñanza de la historia de género y al desacato de los roles impartidos si no a todos los ámbitos de la sociedad donde no somos tolerantes.

## 3. La moda como bandera hacia la libertad. El manejo de las colecciones temporales como mecanismo de persuasión

La magia de una colección temporal nos abre infinidad de puertas hacia la creatividad y rebelión, con exposiciones indiscretas e inusuales, mostrando discursos diferentes pero integrados en la misma línea del museo. Se pretende mostrar al público una serie de bienes a través de contenidos estéticos y didácticos, para el deleite y aprendizaje de la comunidad en general.

10 Larrañaga, E.; Yubero, S. y Bodoque, A. R. (2006). Aspectos psicosociales del proceso de socialización: la familia como escenario de desarrollo. *Boletín Informativo de Trabajo Social, Universidad de Castilla-La Mancha*, 9.

Las exposiciones temporales nacen con la finalidad de ser expuestas durante un corto periodo de tiempo[11] en espacios que se adapten a las necesidades particulares del montaje de cada pieza. Su proyecto es más concreto que el de una exposición permanente y una de sus ventajas es que la inversión museográfica es relativamente baja, ya que no tiene que garantizar la supervivencia de los bienes y del montaje durante un largo periodo. Además, se puede permitir un ajuste más provocador o una iluminación más teatral, mostrando las obras de una forma muy distinta a como se haría en una exposición permanente. Aborda temas desde puntos temáticos, creativos, históricos o artísticos diferentes, provocando intercambio y conocimiento. La exposición temporal sirve de contrapunto a la exposición permanente, renovando la atención del museo, mostrando aspectos desiguales, pero en concordancia, contribuyendo a generar más visitantes que se sienten atraídos por la novedad y por lo momentáneo.

A través de la ordenación de la colección, el montaje museográfico, la iluminación y los textos, se conseguirá crear un espacio único en el que el espectador aprenda y se sienta inmerso. A través de las temáticas y sensaciones que trasmitirán el recorrido establecido, libre de barreras arquitectónicas y acorde con la nueva sociedad, seguimos buscando la libertad y reconocimiento por parte de las mujeres, haciendo siempre participes a los hombres.

El tema que traemos a colación en nuestra exposición temporal ficticia hace referencia a la joven protagonista de los años veinte, cuadrando con la temática definida en nuestro museo, es decir, entre 1900 y 1932. Pero la diferencia entre las obras que podemos encontrar en la exposición permanente de este museo y la que en este capítulo vamos a describir, radica particularmente en una renovación del estilo, en una actualidad del pasado, dejando atrás el recorrido meramente histórico e interpretativo. Y es que "parece ser que casi un siglo después, el ansia de revivir el pasado o simplemente, de mantenerlo, evoca un deseo de materialización de una idea, un tiempo, en definitiva, una parte de nuestra historia"[12] y necesitamos continuamente ese resurgir del origen. Podemos ver como la cultura y los *mass media* siguen haciendo referencia a una época que dejó huella en todas las artes que seguimos explotando hoy día, a veces incluso a modo de consumismo exagerado[13].

Esta exposición versa entonces sobre la mujer de los años veinte en el siglo XXI, un estilo que permanece hoy día de forma cíclica en la moda y carácter de las más jóvenes, así como en la publicidad, la literatura, el cine, las series de televisión o las pasarelas[14]. La hemos denominado "¿Encueros o vestidos? El cambio de cien años

11 Normalmente entre dos semanas y tres meses, aunque depende de la trascendencia de la exposición y del nivel de asistencia de público.

12 García Garrido, L. (2018). Del Siglo de las Luces a los locos años veinte: Contexto histórico-social, psicológico y artístico como discurso en clave de género. *Tiempo de Historia*, 1, 197-228, p. 220.

13 Véanse series de televisión españolas actuales como *Velvet* (2014-2016) o *Las chicas del cable* (2017).

14 Películas adaptadas como "El Gran Gatsby" (2013) o "El intercambio" (2008), "The artist" (2010) y "Midnight in Paris" (2011).

de historia", para introducir al espectador en la temática que le espera, preguntándose entonces si la disminución de la vestimenta aumentó las libertades de una serie de mujeres que se encontraban visible y mentalmente encerradas en pesados vestidos. Viendo como las mujeres de hoy se inspiran en la moda de los ya no tan felices años veinte, se comprende mejor la transformación surgida en sus propios cuerpos y en el ansia de mostrarlos.

De esta manera, la colección temporal se compone de 15 obras (en color y en blanco y negro) realizadas por el mismo fotógrafo, con una mentalidad tan abierta que a veces en sus obras cuesta esclarecer la diferencia entre sexismo o libertad artística. Se trata de Juan María Gil Alfageme, más conocido por su alias "Jota Gil", un fotógrafo malagueño licenciado en Publicidad y Relaciones Públicas con un estilo muy particular. Inspirándose en las tendencias e influencias de la famosa red social *Instagram*, capta la sexualidad, la luz y las formas de carácter conceptual, transgresora y nada técnica. Tiene diferentes estilos fotográficos, desde el uso de máscaras a escenas *food porn*, pero sus protagonistas siempre son mujeres (tan diferentes que no podemos enmarcarlas en un estereotipo o rol específico). Trabaja desde la improvisación en un estudio particular, donde la chispa de las modelos y su inspiración, hace el resto. La escenografía es muy simple, porque el énfasis circula en torno al cuerpo femenino y la belleza que aporta cada una de sus curvas, usando la moda del momento como bandera hacia la libertad.

Tras descubrir una de sus series titulada *Smells like teen spirit*, creada en 2016 y ambientada en los años veinte con un desparpajo típico del siglo en el que nos encontramos, se ha propuesto la creación de un enfoque similar para incluirlo como exposición temporal ficticia para la propuesta educativa. Es una serie fotográfica más cuidada y trabajada, que trasciende del pequeño museo virtual que encontramos continuamente en las cuentas particulares de *Instagram* donde los artistas muestran sus trabajos directamente como *portfolio* personal. Se incluye ahora en un espacio más privado, donde sólo acceden los visitantes, con un título que responde a la mítica frase de Marilyn Monroe *A drop of Chanel and nothing else*.

La mujer, protagonista indiscutible de todas sus obras, evoca un periodo de tiempo anterior a través de una indumentaria inspirada en los años veinte y un carácter de *femme fatale* que inunda cada escena donde se la retrata. La modelo irradia energía y el objetivo se concentra en cada detalle, tratando de evocar una historia que ya no existe, pero que es importante recordar. El rol que adopta emula el espíritu trasgresor de sus antepasados, enmascarados en un siglo posterior completamente diferente.

La temática nos abre las puertas hasta esa actualidad del pasado, captada por el objetivo de una cámara del siglo XXI y un sutil espíritu desobediente que da nombre a la exposición. De este modo, las piezas y su discurso no sólo se centrarán en el cambio social como una dura lucha por reivindicar su papel en la sociedad, sino que mostrará una etapa en la que la mujer se siente capaz de cualquier cosa, utilizando sus armas

de seducción, planteando si menos ropa significa entonces más libertad. Asimismo, "el yo moderno es cada vez más consciente de sí mismo, incluyendo su aspecto, y es capaz de intervenir y actuar sobre él"[15].

Esta exposición temporal facilitará una adquisición de conocimientos sobre el siglo XX y XXI y sus valores se asentarán sobre el respeto y la igualdad de género, abriendo las mentes hacia nuevos conceptos artísticos. Como objetivo complementario, también aportará juicios culturales sobre la moda del momento e invitará a la reflexión y a la participación a través de sus actividades.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS


Alonso Fernández, L. y García Fernández, I. (2010). *Diseño de exposiciones: concepto, instalación y montaje*. Madrid. Alianza Editorial.

Amorós Puente, C. y De Miguel Álvarez, A. (2005). *Teoría feminista: De la Ilustración a la globalización*. Madrid. Minerva Ediciones.

Aranguren, J.L. (1982). *Erotismo y liberación de la mujer.* Barcelona. Editorial Ariel.

Arenal, C. (1974). *La emancipación de la mujer en España*. Madrid. Ediciones Júcar.

Badillo Baena, R.M. (1992). *Feminismo y educación en Málaga: El pensamiento de Suceso Luengo de la Figuera (1898-1920)*. Universidad de Málaga. Editorial Atenea.

Besolí Martín, A. (Coord.). (2008). *El uso de fuentes audiovisuales en museos de historia: técnicas expositivas y estrategias de comunicación*. Terceras Jornadas Archivo y Memoria, Madrid.

Capel Martínez, R.M. (1982). *El trabajo y la educación de la mujer de España*. Madrid. Dirección General de Juventud y Promoción Socio-cultural.

Del Amo Del Amo, M.C. (2010). *Mujer, familia y trabajo. Madrid 1850-1900*. Universidad de Málaga. Editorial Atenea.

Desvallées, A. y Mairesse, F. (2010). *Conceptos claves de museología.* París. Armand Colin.

Dever Restrepo, P. y Carrizosa, A. (2000). *Manual básico de montaje museográfico*. Bogotá. División de museografía. Museo Nacional de Colombia.

Entwistle, J. (2002). *El cuerpo y la moda. Una visión sociológica*. Barcelona. Editorial Paidós.

García Garrido, L. (2018). Del Siglo de las Luces a los locos años veinte: Contexto histórico-social, psicológico y artístico como discurso en clave de género. *Tiempo de Historia*, 1, 197-228.

González Castillejo, M.J. (1991). *La nueva historia. Mujer, vida cotidiana y esfera pública en Málaga (1931-1936)*. Universidad de Málaga. Editorial Atenea.

Larrañaga, E.; Yubero, S. y Bodoque, A.R. (2006). Aspectos psicosociales del proceso de socialización: la familia como escenario de desarrollo. *Boletín Informativo de Trabajo Social, Universidad de Castilla-La Mancha*, 9.

León, A. (1978). Historia del coleccionismo y los museos. *El museo. Teoría, praxis y utopía*. pp. 15-67.

León, A. (1978). La utopía museológica. *El museo. Teoría, praxis y utopía.* pp. 325-346.


15 ENTWISTLE, Joanne (2002). *El cuerpo y la moda. Una visión sociológica*. Barcelona. Paidós. pp. 89.

Luengo López, J. (2008). *Gozos y ocios de la mujer moderna. Trasgresiones estéticas en la vida urbana del primer tercio del siglo XX*. Universidad de Málaga. Editorial Atenea.

Lorente, J.P. (2012). *Manual de historia de la museología*. Editorial Trea. Asturias.

Macarrón Miguel, A.M. (2008). *Conservación del Patrimonio Cultural: Criterios y normativas*. Madrid. Síntesis.

Meadows, T. (2009). *Crear y gestionar una marca de moda*. Barcelona. Editorial Blume.

Ngozi Adichie, C. (2015). *Todos deberíamos ser feministas*. Barcelona. Literatura Random House.

Ovejero, A. (1990). *El aprendizaje cooperativo. Una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional*. Barcelona. Promociones y Publicaciones Universitarias.

Querol, M.A. (2010). *Manual de Gestión del Patrimonio Cultural*. Madrid. Akal.

Ramos Frendo, E.M. *Iconografía publicitaria de una década en Blanco y Negro (1915-1925)*. Cuadernos de Arte e Iconografía nº 33. Fundación Universitaria Española, Madrid, 2009, pp. 449-488.

Rocher, G. (1975). *Introducción a la sociología general*. Barcelona. Heder.

Rodríguez Ortega, N. (2011). Discursos y narrativas digitales desde la perspectiva de la museología crítica. *Museo y territorio*, 4, 14-29.

Sáez Lara, F. (Coord). *Una herramienta llamada plan museológico*. Actas XI Jornadas de Museología, pp. 37-84.

Sauret Guerrero, T. (2010). *Usos, costumbres y esencias territoriales*, Universidad de Málaga. SPICUM.

Savater, F. (1997). *El valor de educar*. Barcelona. Ariel.

AA.VV. (2012). *Una historia de la moda del siglo XX*. Instituto de Indumentaria de Kioto. Editorial Tachen.

Zunzunegui, S. (1990). *Metamorfosis de la mirada. El museo como espacio del sentido*. Sevilla. Alfar.

9

# LA OBRA DE ARTE COMO DOCUMENTO DE ESTUDIO EN LA ASIGNATURA DE *BASES PARA LA MEDICINA LEGAL*, DEL GRADO EN MEDICINA

## *ARTWORK AS A STUDY PIECE FOR THE STUDY PAPER ON THE SUBJECT OF* BASIS OF FORENSIC MEDICINE*, ON A MEDICAL DEGREE*


**Javier García-Luengo Manchado**

Universidad Alfonso X El Sabio. Madrid, España.

Doctor en Historia del Arte por la Universidad de Salamanca, habiendo obtenido Premio Extraordinario. En la actualidad profesor en la Escuela Universitaria de Artes y Espectáculos TAI (U. Rey Juan Carlos) y en la Universidad Isabel I. Ha desarrollado estancias de docencia e investigación en las universidades de Anáhuac de México, Lyon 2 y *La Sapienza* de Roma. Ha comisariado exposiciones en torno a diferentes creadores contemporáneos, contando con varias monografías dedicadas a estos mismos temas.

Javier_garcia_luengo@yahoo.com

**María Victoria Redondo Vega**

Coordinadora de Prácticas Clínicas de GME. Coordinadora de Bases Legales de la Medicina. Universidad Alfonso X El Sabio, Madrid, España.

Doctora en Medicina por la Universidad de Salamanca. Especialista en Medicina Familiar y Comunitaria. Es profesora en la Universidad Alfonso X El Sabio y en la Universidad Isabel I, así como docente colaboradora del Máster de Alzhéimer de la Universidad de Salamanca. Investigadora de varios proyectos sobre salud y *mindfulness*, Bioética y Medicina Legal. Facultativo con amplia experiencia en patología dual, en Psiquiatría, en Psicogeriatría, y en Instituciones Penitenciarias. Consta en su haber con varios premios, y numerosas publicaciones sobre estos temas.



Esta comunicación se vincula al proyecto de innovación docente “Medicina Legal: una perspectiva histórica. Los testimonios artísticos como documentos para el análisis de la práctica forense”. Dicho proyecto ha sido financiado por el Banco de Santander-Fundación Universidad Alfonso X el Sabio.



mredoveg@uax.es

**RESUMEN:**
En esta comunicación se presenta el desarrollo y los resultados obtenidos a partir del proyecto de innovación docente llevado a cabo en la asignatura de *Bases Legales de la Medicina*, correspondiente al tercer curso del Grado en Medicina de la Universidad Alfonso X en Madrid. Dicho proyecto versa sobre el estudio interdisciplinar de la práctica de la Medicina Legal a través de una selección de diferentes testimonios pictóricos y escultóricos comprendidos entre los siglos XV y XIX.
**Palabras clave: Medicina Legal; Medicina Forense; Arte, Pintura; Escultura.**

**ABSTRACT:**
This submission will present the development and results obtained based on the the educational innovation project developed for the forensic medicine course, pertaining to the third course in Medicine at the Alfonso X University in Madrid. The aforementioned project concerns the interdisciplinary study of the practice of forensic medicine through a selection of different pictorial and sculptural testimonials spanning the 15th through 19th centuries.
**Key words: Legal Medicine; Forensic Medicine; Art; Painting; Sculpture.**

## 1. Introducción y justificación

En la introducción al Real Decreto 1393/2007, por la que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, es decir, el popularmente conocido como Plan Bolonia, podemos leer lo siguiente:

> "Asimismo, este Real Decreto adopta una serie de medidas que, además de ser compatibles con el Espacio Europeo de Educación Superior, flexibilizan la organización de las enseñanzas universitarias, promoviendo la diversificación curricular y permitiendo que las universidades aprovechen su capacidad de innovación, sus fortalezas y oportunidades. La flexibilidad y la diversidad son elementos sobre los que descansa la propuesta de ordenación de las enseñanzas oficiales como mecanismo de respuesta a las demandas de la sociedad en un contexto abierto y en constante transformación.
> Por otra parte, la nueva organización de las enseñanzas universitarias responde no sólo a un cambio estructural sino que además impulsa un cambio en las metodologías docentes, que centra el objetivo en el proceso de aprendizaje del estudiante, en un contexto que se extiende ahora a lo largo de la vida" (RD. 1393/2007, 30/10/2007, p. 44037).

De alguna manera, atendiendo a esta llamada a la interdisciplinariedad, a la flexibilidad metodológica y al enriquecimiento que tanto para docentes como para discentes proporciona el conocimiento de diferentes disciplinas pero también de múltiples procedimientos (Fernández-Ríos, 2010), se ha abordado el proyecto de innovación docente que aquí se presenta. Tal proyecto básicamente ha pretendido mejorar y apoyar el estudio de la asignatura de *Bases para la Medicina Legal*, del Grado en Medicina, a través de la Historia del Arte, así como sensibilizar a los alumnos de dicho Grado res-

pecto al ámbito de las Humanidades, y de la importancia de éstas para la formación profesional y personal del futuro médico.

Según se ha indicado, nuestra intervención se ha desarrollado en la asignatura de *Bases para la Medicina Legal*, materia obligatoria del tercer curso del Grado en Medicina de la Universidad Alfonso X el Sabio, correspondiente segundo semestre del año académico 2017-2018. La carga lectiva total de esta asignatura es de 5 ECTS.

La experiencia ha tenido lugar a lo largo de cuatro seminarios de una hora de duración cada uno, dirigiéndose a los 103 alumnos matriculados en dicha materia, si bien para estos seminarios el total de los estudiantes se ha dividido en cuatro grupos. El presente proyecto ha contado con la financiación del Banco Santander-Fundación Universidad Alfonso X.

## 2. Marco teórico

Desde las investigaciones llevadas a cabo en los años treinta del siglo pasado por el Doctor Marañón a partir de los retratos pictóricos de alguno de los protagonistas de la Corte de los Austrias (Marañón, 1936), o de su interés por los aspectos biológicos y psicológicos de otros ilustres personajes (Marañón, 1930), la Historia y el Arte se han convertido en un revulsivo para la Historia de la Medicina, pero también en verdaderas ciencias auxiliares en la práctica clínica. Gracias a estas disciplinas se han podido constatar ciertas patologías, síndromes y trastornos de diversa índole a lo largo del tiempo, ayudando así a entender mejor tanto la actividad de los galenos como la propia evolución de determinadas dolencias.

La historia de las Ciencias Médicas sigue en la actualidad trabajando en torno a tales supuestos. De tal guisa que, por citar algún ejemplo conocido por todos, en nuestros días los retratos de Eugenia Martínez Vallejo (h. 1680), de Juan Carreño de Miranda, se han convertido en paradigma del síndrome Prader-Willi; la *Mujer barbuda* (1631), de José de Ribera, en ejemplo de hirsutismo; o, por referir algún caso más, ciertos bufones de la serie que a tales personajes le dedicó Velázquez en los años treinta del siglo XVII, se estudian como prototipo de la acondroplasia y sus consecuencias (Cano de la Cuerda y Collado, 2010: 108-116).

Son muchas las referencias y las autoridades que podemos aludir a este propósito y que han servido de base teórica para el presente proyecto. En efecto, además del citado Doctor. Marañón, los diagnósticos de ciertas patologías de algunos personajes inmortalizados por la pintura se las debemos a las aportaciones de Bausá Arroyo (1933): *La medicina en el Museo del Prado*; a Jerónimo Moragas (1964): *Los bufones de Velázquez*; o a Amador Schüller (2002): *La patología en la obra de Velázquez.* Así hasta llegar a los estudios más recientes efectuados por el biólogo Luis Serrano o a las investigaciones que, en este mismo sentido, desde el psicoanálisis efectuara el Doctor Vallejo Nájera.

Los referidos trabajos son verificaciones o estudios de ciertas enfermedades y de determinados sujetos que las padecieron a lo largo de los siglos. Nuestra propuesta, en cambio, se apoya en la pintura y la escultura como base para el estudio de la Medicina Legal.

Violencia, asesinatos, magnicidios, etcétera, han sido consustanciales a la propia humanidad y, por ende, a la Historia del Arte. Creadores de todos los tiempos han dejado fiel testimonio de muertes trágicas a través de sus pinceles y gubias, convirtiéndose sus obras en unos precisos documentos de trabajo para la Medicina Forense.

Nuestro proyecto de innovación docente se contextualiza pues en ciertas líneas de investigación abiertas por los trabajos de Font de Mora (2012): *Pericia médica y arte*; y por Aris (2007): *La Medicina en la pintura*.

Junto a lo expuesto, sin lugar a dudas vivimos en la sociedad de la imagen, adquiriendo ésta de la mano de las nuevas tecnologías un rango lingüístico y cultural básico en las generaciones que actualmente se están formando en nuestras universidades. Por todo ello, este proyecto apuesta por la imagen histórica y artística como fundamento de estudio. En efecto, como podemos leer en *La era neobarroca* de Omar Calabrese (1999) la imagen constituye todo paradigma de la posmodernidad, de una sociedad marcada por su omnipresencia en todos los medios. Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y las tecnologías del aprendizaje y el conocimiento (TAC), no han hecho sino reafirmar tal presencia. A día de hoy, de hecho, nuestros estudiantes viven imbuidos en un sistema social y docente donde la imagen en muchos casos va por delante de la teoría y por delante de la reflexión, con los riesgos que ello implica.

Así las cosas, nuestra propuesta, lejos de condenar o desechar una forma de mirar y de percibir el entorno, pretende asumir la imagen y partir de ella, asimilando unos códigos icónicos que resultan absolutamente familiares para los alumnos de hoy en día, convirtiendo precisamente el arte en nuestro medio de análisis; con una peculiaridad, no será la imagen contemporánea ni la reproducción digital la base de nuestra propuesta de innovación docente, sino la procedente de la Historia del Arte.

Por tanto, el presente proyecto de innovación docente pretende tomar la pintura y la escultura como documentos para la reflexión de la práctica forense, pues son múltiples los ejemplos artísticos que nos sirven de prototipo para llevar a cabo un pormenorizado estudio de ciertos supuestos que se abordan en esta asignatura.

A bote pronto, cómo no recordar la condena a muerte por excelencia: la Pasión de Cristo, tantas veces recreada en la pintura y la escultura occidental, donde algunos de los artífices más destacados de todos los tiempos pusieron sumo cuidado a la hora de representar las huellas de la muerte y del rigor de la tortura, algunos de ellos acudiendo incluso a hospitales y depósitos de cadáveres, con el fin de recrear con una fidelidad, a veces hasta macabra, todo lo referido. Es el caso de escultores barrocos como Juan de Mesa, Gregorio Fernández o ya en tiempos más recientes Juan Manuel Miñarro López.

Otro tanto podríamos decir del francés Géricault, quien en la *Balsa de la Medusa* (1819) testimonió un sobrecogedor capítulo de canibalismo en pleno siglo XIX. El asesinato de Caín, Saturno devorando a su hijo, el suicidio de Lucrecia y un largo y apasionante etcétera, aglutinan en sí una expectación que junto al poso histórico o mitológico pretende hacer atractivo y presente una realidad donde pintura y Medicina han ido de la mano, estudiando de manera más atractiva y diversa la Medicina Legal.

No podemos olvidar el carácter interdisciplinar de esta propuesta, pues el análisis forense de ciertas obras artísticas, además de abordar disciplinas como las ya citadas Arte e Historia, también, necesariamente, deberán trabajar la Anatomía, la Psiquiatría y, en definitiva, todas aquellas áreas presentes a la hora de patentizar la huella de la violencia, la muerte o los trastornos psicológicos.

## 3. Objetivos

A tenor de lo expuesto, teniendo en cuenta este punto de partida, así como los contenidos de la asignatura y sus principales competencias, nuestros objetivos generales de trabajo han sido los siguientes:

- La utilización de imagen artística como documento de trabajo para la Medicina Legal.
- Diagnóstico médico legal a partir de la escultura y la pintura.
- Fomentar la capacidad analítica, crítica y la perspectiva histórica de la Medicina Legal en los futuros profesionales.
- Fomentar el gusto por la Historia del Arte entre los graduados en Medicina, promoviendo el diálogo entre ética y estética que secularmente ha caracterizado a la disciplina médica.

Como objetivo específico, se señala básicamente la identificación a través de diferentes obras de arte, previamente seleccionadas por los docentes, de los aspectos médico-legales en temas tan relevantes en el ejercicio médico como son:

- La caída, la precipitación y las contusiones. Heridas por lucha y defensa.
- Las asfixias. Las heridas por arma blanca. Definición y tipo.
- Las heridas por arma de fuego. Estudio de los orificios de entrada y salida y del trayecto.
- Estudio de los fenómenos cadavéricos.
- Autopsia médico-legal
- Lesiones vitales y postmortales. Diagnóstico diferencial.
- El estudio de la Psiquiatría Forense:
    - Valoración médico-legal del déficit cognitivo: demencias y retraso mental
    - Valoración médico-legal de los trastornos psicóticos.
    - Trastornos afectivos. Valoración médico-legal. El suicido ampliado.
    - Trastornos de ansiedad.

## 4. Competencias

Tales objetivos se han establecido a partir de las competencias recogidas en la guía docente de la asignatura, las cuales han servido de fundamento para el desarrollo de nuestro proyecto. A continuación se detallan las competencias básicas y generales abordadas en el proyecto:

**CB2 -** Que los estudiantes sepan aplicar sus conocimientos a su trabajo o vocación de una forma profesional y posean las competencias que suelen demostrarse por medio de la elaboración y defensa de argumentos y la resolución de problemas dentro de su área de estudio.
**CB3 -** Que los estudiantes tengan la capacidad de reunir e interpretar datos relevantes (normalmente dentro de su área de estudio) "para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas relevantes de índole social, científica o ética".
**CB4 -** Que los estudiantes puedan transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado.

**Competencias específicas:**
**CE4 -** Desarrollar la práctica profesional con respeto a la autonomía del paciente, a sus creencias y cultura.
**CE5 -** Reconocer las propias limitaciones y la necesidad de mantener y actualizar su competencia profesional, prestando especial importancia al aprendizaje de manera autónoma de nuevos conocimientos y técnicas y a la motivación por la calidad.
**CE37 -** Adquirir la formación básica para la actividad investigadora.

## 5. Contenidos

Según el programa recogido en la guía docente de esta asignatura, a continuación se citan los contenidos que se han trabajado en la puesta en marcha de este proyecto de innovación docente. Tales contenidos, por otra parte, coinciden con los recogidos en el manual básico de esta materia (Menéndez de Lucas, 2014):

**Introducción:**
1. Medicina legal y forense: definición, historia, contenido y evolución.

**Clínica médico-forense:**
18. Estudio médico-legal de la caída, la precipitación y las contusiones. Heridas por lucha y defensa.
20. Heridas por arma blanca. Definición y tipos. Problemas médico-legales.

**Tanatología**
24. Estudio de los fenómenos cadavéricos.
26. Lesiones vitales y postmortales. Diagnóstico diferencial.

**Psiquiatría forense**

28. Exploración psiquiátrica médico-legal.
31. Valoración médico-legal del déficit cognitivo: demencias y retraso mental.
32. Valoración médico-legal de los trastornos psicóticos.
33 Trastornos afectivos. Valoración médico-legal. El suicido ampliado.
34. Trastornos de ansiedad.

## 6. Desarrollo

Durante el primer seminario programado se llevó a cabo la presentación del proyecto, así como una introducción general a la relación existente entre el Arte y la Medicina. Para tal fin se eligieron una serie de imágenes que contasen con cierto nivel de popularidad, fuesen representativas de un artista conocido y, por supuesto, fueran significativas desde un punto de vista médico. Los llamados bufones, enanos, locos y gentes de placer de las cortes europeas de los siglos XVI y XVII daban buena cuenta de todo ello. Así se pudo estudiar el fenómeno del hirsutismo a través de *La Mujer barbuda* (1631) de José de Ribera, del Retrato de *Antonieta Gonsalvus* (1595) de Lavinia Lafontana o de *La barbuda de Peñaranda* (1590), de Sánchez Cotán, analizando las características físicas y psicológicas de esta dolencia. En estos casos además de la patología endocrina que de base manifiestan, es relevante la afectación psíquica tanto de las retratadas como de sus acompañantes. Esta afección anímica se ve materializa en la melancolía presente en sus miradas.

Otros casos que se analizaron fueron las diferentes patologías derivadas del enanismo. La causa principal de esta patología, en más del 70% de los casos, es la acondroplasia, entidad de origen genético, que se manifiesta con un déficit del crecimiento a nivel óseo, con acortamiento de los huesos largos de las extremidades así como de las falanges de los dedos, asociado a macrocefalia e hipoplasia del maxilar superior. El tronco se mantiene constante. En el porcentaje restante, la causa puede ser un déficit secretor de la GH u hormona del crecimiento. Esta carencia tiene, bien un origen genético o congénito, como sucede en el síndrome de Prader-Willi o en síndrome de Turner. En otras causas tienen cabida patologías infecciosas, como la meningitis; tumores del sistema nervioso central, como los adenomas hipofisarios o los craneofaringiomas; los traumatismos craneoencefálicos, o las afecciones sistémicas como, por ejemplo, el hipotiroidismo o las enfermedades granulomatosas, entre otras muchas. Las consecuencias inmediatas de estas patologías varían de acuerdo a cuál sea su origen. Pueden ir desde retraso motor, alteraciones del crecimiento, acortamiento óseo, irregularidades de órganos vitales como el corazón, los pulmones, los riñones entre otros órganos y sistemas…hasta clínica más grave como la afectación del sistema nervioso central y sus manifestaciones, de acuerdo a la parte afectada, sin olvidar la psique, tan importante en todas las entidades médicas.

El estudio del enanismo fue posible a partir de la serie de enanos de Velázquez de los años treinta del siglo XVII, hasta llegar a otros ejemplos como *El enano Gregorio el Botero* (1908) y *Doña Mercedes* (1899), ambas pinturas de Zuloaga.

Además de estas cuestiones, también se analizó las relaciones existentes entre Arte y Medicina desde un punto de vista social. Así se proyectaron algunas imágenes que hablan del papel del médico en la sociedad a lo largo del tiempo: *Ciencia y Caridad* (1897), de Picasso o *Goya atendido por el doctor Arrieta* (1820), obra realizada por el propio pintor aragonés.

La constatación de determinados hitos médicos, bien sea en el campo de la cirugía, la anatomía o en la práctica forense, se apoyó en creaciones tan conocidas como *La lección de anatomía del Doctor Tulp* (1632), de Rembrandt, en la serie de dibujos anatómicos de Leonardo da Vinci o en *La primera anestesia con éter* (1882), de Robert Hinckley.

La metodología consistió en una exposición al alimón entre los profesores responsables del proyecto, en cuyas intervenciones se ofrecía el contexto histórico y artístico de la obra, y del artista en su caso, junto con la lectura eminentemente médica y patológica de aquellas imágenes. La sesión concluyó con el turno de intervenciones y preguntas por parte de los alumnos.

El segundo de los seminarios se centró en el estudio de las lesiones y la muerte producida por arma blanca. A partir de los siguientes ejemplos artísticos se estudiaron las características más notables de dichas lesiones:

- Muerte por degollación y decapitación por el plano cervical anterior: *Cabeza de San Juan Bautista* (1625), de Juan de Mesa, y *Cabeza de San Pablo Apóstol* (1707), de Alonso de Villabrille.
- Ejemplos de heridas inciso-punzantes: costado del *Cristo de la Luz* (1630) y del *Cristo yacente* (h. 1626) del Museo Nacional de Escultura, ambos de Gregorio Fernández. Pormenores de diversas lesiones producidas por flagelos se pudieron analizar en el *Cristo de los Estudiantes de Córdoba* (2010), de Juan Manuel Miñarro López.
- Heridas punzantes: detalles de la cabeza de *Jesús del Gran Poder* (1620), de Juan de Mesa y *Cristo de los Estudiantes de Córdoba* (2010), de Juan Manuel Miñarro López.
- Se identificaron diferentes armas blancas a partir de todos los casos señalados, junto a otros ejemplos, como el *Cristo de la Columna* (1619), de Gregorio Fernández, *Cristo del Perdón* (1656), de Bernardo del Rincón y *Los estudios de cabezas* (1821), de Géricault.

En estos últimos casos las lesiones fueron causadas por arma blanca tipo lanza, flagelo o espinas. El mecanismo lesional se produjo al introducir el arma en la piel y tejidos blandos del sujeto de estudio, en cada caso una imagen de Cristo distinta. En estos casos la profundidad de la afección es mayor que la extensión, pudiendo existir tanto orificio de entrada como de salida matizando que este último, de existir, es menor en tamaño que el de entrada.

El tercer seminario se centró en el análisis de la Psicología Forense. Para tal fin se utilizaron como apoyo los seis retratos que para el doctor Étienne-Jean Georget, conо siderado padre de la Psiquiatría social, realizó en 1822 Géricault, uno de los artistas más notables del romanticismo francés. Partiendo de enfermos concretos, Géricault tipifica una serie de trastornos psicológicos. No obstante, estos ejemplos se completaron con otras obras procedentes del Renacimiento y el Barroco.

En todas las obras que se citan a continuación destaca la mirada de los retratados. En las pinturas de Géricault es especialmente relevante la angustia, la desesperación y la melancolía que manifiestan *Retrato de un cleptómano* (1822) y *Retrato de una neurótica* (1553), por ejemplo. Muy interesante, y profundo, sería el análisis de *La balsa de la Medusa* (1819), de Géricault. En este lienzo queda patente la desesperación ante la tragedia que viven sus ocupantes. En sus rostros se pueden apreciar entidades mentales como ansiedad, psicosis y depresión. Del mismo modo, se pueden observar lesiones vitales y postmosrtem, tanto de los que logran sobrevivir, como de los que desafortunadamente fallecen.

Junto a lo expuesto, en este seminario se analizaron las siguientes patologías a partir de las obras que se refieren:

- Esquizofrenia: *Retrato de un cleptómano* (1822) y *Retrato de una neurótica*, ambas de Géricault, y *Arrigo el velloso, Pedro el loco y Amón el enano* (h. 1553), de Agostino Carracci.
- Ansiedad, psicosis y depresión: *La balsa de la Medusa* (1819), de Géricault, y *Arrigo el velloso, Pedro el loco y Amón el enano* (h. 1553), de Agostino Carracci.
- Delirios megalómanos y delirios erotomaníacos: *Barbarroja* (h. 1640) y *Don Juan de Austria* (h. 1633), ambas obras de Velázquez.

La cuarta sesión se dedicó a evaluar las habilidades, destrezas y conocimientos adquiridos por los alumnos a lo largo de los diferentes seminarios. Para tal fin, según se puede ver en el Anexo I, se les proporcionó a los participantes un cuestionario elaborado a partir de los objetivos ya referidos y de las competencias incluidas en el epígrafe correspondiente. Esencialmente este examen consistía en la identificación de la tipología de lesiones producidas por arma blanca (inciso-punzantes, decapitación, degüello, etc.), así como otras patologías físicas (hirsutismo, enanismo) o psicológicas (esquizofrenia, hipocondría, ansiedad, depresión), todo ello analizado en los ejemplos artísticos propuestos en las correspondientes sesiones. Por otro lado, previamente a través del aula virtual se les había proporcionado a los alumnos una serie de materiales de trabajo que, además de la bibliografía y webgrafía, también anexaba un archivo PDF con las pinturas y las esculturas estudiadas.

Los resultados obtenidos han superado con creces las expectativas del trabajo, puesto que en la evaluación del aprendizaje, centrado en las imágenes previamente estudiadas en clase, el 80% de los alumnos ha superado notablemente la materia de examen. En el mismo, se proyectaron las obras de arte, objeto de estudio en las

clases magistrales, y que a su vez estaban disponibles en el campus virtual. Esto les facilitaba el estudio, el análisis y la integración de los conceptos aprendidos a través del Arte, y de interesante aplicación en la práctica clínica.

## 7. Conclusión

Un primer balance del desarrollo y de los resultados obtenidos a partir de este proyecto de innovación docente, nos permiten inferir las siguientes conclusiones:

- Estamos ante una buena práctica docente y por ello es replicable, es decir, tal proyecto puede hacerse extensible a otras asignaturas del Grado en Medicina, como Anatomía, Psiquiatría, Patología medico-quirúrgica, etcétera.
- Los resultados obtenidos en la evaluación de estos seminarios demuestran que más del 80% del alumnado ha adquirido las destrezas, habilidades y competencias que nos proponíamos al inicio del estudio.
- Efectivamente, se ha logrado el acercamiento de la Historia del Arte a los alumnos del Grado en Medicina, gracias a la interdisciplinariedad consustancial a este proyecto, respondiendo así a algunas de las premisas básicas del conocido Plan Bolonia.
- El balance general positivo hace que tal proyecto tenga continuidad en los próximos cursos, lo que permitirá seguir investigando en las posibilidades docentes que aporta el estudio de la obra de arte como documento para la asignatura de Bases Legales de la Medicina.

## BIBLIOGRAFÍA


Aris, A. (2007). *La Medicina en la pintura*. Barcelona: Lunwerg.

Bausá Arroyo, J.M. (1933). *La medicina en el Museo del Prado*. Madrid: Javier Maroto.

Calabrese, O. (1999). *La era neobarroca*. Madrid: Cátedra.

Calabuig, J.A. (2004). *Medicina Legal y Toxicología*. Barcelona : Masson

Cano de la Cuerda, R. y Collado, S. (2010). Deficiencia, discpacidad, neurología y arte. *Revista de neurología*, 51, pp. 108-116.

Clayton, M. y Philo, R. (2016). *Leonardo da Vinci. Anatomía*. Madrid: Edimat Libros.

Fernández-Ríos, L. (2010). Interdisciplinariedad en la construcción del conocimiento: ¿más allá de Bolonia? *Innovación educativa*, 20, pp. 157-166.

Font de Mora, A. (2012). Pericia médica y arte. *Anales de la Real Academia de Medicina de la Comunidad valenciana*, 14, pp. 1-52.

Kasper, D. y cols. (2016). *Harrison. Principios de Medicina Interna*. Madrid: McGraw-Hill.

Llorca, G. (2008): *Psiquiatría Forense*. Salamanca: Universidad de Salamanca.

Marañón, G. (1930). *Ensayo biológico sobre Enrique IV de Castilla*.

Marañón, G. (1936). *El Conde-Duque de Olivares. La pasión por mandar*. Madrid: Espasa-Calpe.

Menéndez de Lucas, J.A. (2014). *Manual de Medicina Forense y Legal para estudiantes de Medicina*. Madrid: Elsevier.

Moragas, J. (1964). *Los bufones de Velázquez*. Barcelona: Rocas.

Nelson, W. y cols. (1997): *Tratado de Pediatría*. Madrid: McGraw-Hill.

Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, publicado en el BOE n.º de fecha 30 de octubre de 2007, p. 44037.

Schüller, A. (2002): *La patología en la obra de Velázquez.* Madrid: TF Editores.

Vallejo, J. (2007): *Introducción a la Psicopatología y a la Psiquiatría*. Barcelona: Elsevier

## OTROS RECURSOS

https://historia-arte.com/articulos/los-locos-locos-retratos-de-gericault

https://www.museodelprado.es/actualidad/multimedia/obras-comentadas-eugenia-martinez-vallejo-vestida/7d43056a-5a2a-4c6f-987a-a35615c28205

https://www.museodelprado.es/actualidad/multimedia/conferencia-eugenia-martinez-de-carreo-de-miranda/c87a8c15-b7e7-48d3-bb36-c99c8dff01f6

## ANEXOS

### Anexo I. Examen final

Nombre ..... NP .....

Asignatura ..... Bases legales de la medicina ..... PROFESOR .....

Fecha: 3 de mayo de 2018

Tiempo: 40 minutos
No se resuelven cuestiones durante la realización del examen.
Señalar con una X el enunciado que mejor responda a la pregunta:

| | a | b | c | d |
|---|---|---|---|---|
| 1 | | | | |
| 2 | | | | |
| 3 | | | | |
| 4 | | | | |
| 5 | | | | |
| 6 | | | | |
| 7 | | | | |
| 8 | | | | |
| 9 | | | | |
| 10 | | | | |
| 11 | | | | |
| 12 | | | | |
| 13 | | | | |
| 14 | | | | |
| 15 | | | | |

1. **En el cuadro *Arrigo el velloso, Pedro el loco y Amón el enano,* se aprecian todas, excepto una de las siguientes patologías. Indique cuál es:**
    a. Depresión
    b. Esquizofrenia
    c. Hipocondría
    d. Hirsutismo

2. ***Antonietta Gonsalvus* pintura que se conserva en el Museo de Blois, tiene síntomas manifiestos de una de las patologías que se citan a continuación. Señálela:**
    a. Hirsutismo
    b. Depresión
    c. Síndrome metabólico
    d. Trastorno esquizoafectivo

3. **Géricault, a través del rostro del cleptómano, nos trasmite el sentimiento que manifiesta el retratado. Indique cuál es:**
    a. Alegría
    b. Ansiedad
    c. Esquizofrenia
    d. Depresión

4. **En la pintura de Sánchez Cotán *Brígida del Río, La barbuda de Peñaranda,* se presenta a una mujer afectada de:**
    a. Depresión
    b. Hirsutismo
    c. Esquizofrenia
    d. Narcisismo

5. **Théodore Géricault, máximo representante del Romanticismo francés, describe en sus obras patologías tales como la que representa la mirada de la neurótica que se aprecia en el siguiente cuadro. Indique con qué enfermedad cree que se corresponde:**
    a. Depresión
    b. Esquizofrenia
    c. Angustia
    d. Trastorno bipolar

6. **En la pintura de Bernardo Rincón *Cristo del Perdón* (1656), se aprecian lesiones causadas por el uso de…**
    a. Espinas
    b. Catanas
    c. Flagelos
    d. Todas son correctas

7. **En relación con la imagen de la *Cabeza de San Juan Bautista*, de Juan de Mesa, es probable que el plano a través del cual se accede a su decapitación es el plano cervical:**
    a. Posterior
    b. Lateral
    c. Medial
    d. Anterior

8. **Las heridas que presenta el *Cristo de La Luz*, de Gregorio Fernández, son del tipo:**
    a. Punzantes
    b. Incisas
    c. Inciso-punzantes
    d. Inciso-contundentes

**9. *Cabeza de San Pablo* (1707) de Alonso Villabrille, manifiesta una expresión facial de sufrimiento. Probablemente la herida que le causó la muerte fue causada por el plano cervical:**

a. Posterior
b. Lateral
c. Medial
d. Anterior

**10. El arma causante de las lesiones que presenta en las rodillas *Cristo yacente,* de Gregorio Fernández, es:**

a. Cuchillo
b. Hacha
c. Flagelo
d. Lanza

**11. La lesión del costado del *Cristo yacente,* de Gregorio Fernández, está probablemente causada por una de las siguientes armas blancas. Señálela:**

a. Cuchillo
b. Hacha
c. Flagelo
d. Lanza

**12. En la imagen de *Cristo de los Estudiantes de Córdoba (2010)* de Juan Manuel Miñarro López la importancia de las heridas que presenta es debida, básicamente al mecanismo de producción de las mismas. Indique la respuesta correcta:**

a. Son heridas incisas y la profundidad del corte marca la lesión
b. Son heridas contusas y la profundidad del corte marca la lesión
c. Son heridas inciso-punzantes y la profundidad del corte marca la lesión
d. Son heridas inciso-contundentes y la profundidad del corte marca la lesión

**13. En relación con la imagen del *Cristo de los Estudiantes de Córdoba* (2010) de Juan Manuel Miñarro López, es cierto que:**

a. Las heridas causadas por las espinas son punzantes
b. Las heridas causadas por las espinas son incisas
c. Las heridas causadas por las espinas son contusiones
d. Las heridas causadas por las espinas son contundentes

**14. En la imagen de "*Cristo de los Estudiantes de Córdoba* (2010) de Juan Manuel Miñarro López se aprecian heridas causadas por arma blanca. Indique la respuesta correcta:**

a. La anchura de la hoja del arma es igual a la longitud externa de la herida por el seno del ángulo de penetración
b. La morfología de la herida orienta sobre el tipo de arma
c. Cuando todas las heridas son de características similares, es posible que hayan sido producidas por una única arma
d. Todas son respuestas correctas

**15. Théodore Géricault, máximo representante del Romanticismo francés, representa en su obra *La balsa de la Medusa* lesiones mortales y postmortales. Pero es más llamativa la expresión facial de los viajeros de la balsa, destacando, entre ellas, la mirada:**

a. Ansiosa
b. Psicótica
c. Depresiva
d. Todas son correctas

10

# HERANÇA CULTURAL E ARTÍSTICA PORTUGUÊSA NO BRASIL: O AZULEJO

## *PORTUGUESE CULTURAL AND ARTÍSTIC IN BRAZIL: THE TILE*

**Karla Maria Fredel**

karla.fredel@terra.com.br

**RESUMEN:**
El azulejo entra oficialmente en Brasil, no siglo XVII, siendo empleado de inmediato em las construcciones que componen los primeiros núcleos urbanos en las regiones norte y noreste, edificadas sin materiales adecuados, entonces el azulejo agia como “aislante” en las lluvas y em el sol. En este contexto, sólo en la segunda media deste siglo, él pasa a hacer parte de la arquitectura brasileña colonial como decoración. Niesta dirección, el trabajo trata de los modelos más empleados en este período y los mismos utilizados hoy.
**Palabras Llave: Azulejos, Decoración, Aislamento, Arquitectura, História.**

**ABSTRACT:**
The tile enters officialy in Brazil, in the 17th century, being immediately employed in the conscructions that compose the first urban núcleos in the north and northeas regions and built without adequate material. Then, the as “isolate” in the rain and sun. Only in the second half of the seventeenth century this material enter in the Brazil Colonial Architecture. It is in this contexto that work is of the most employed models in the period and used still today.
**Key Works: Tiles, Decor, Isolation, Arquitecture, History.**

Il trabajo tiene el propósito de traer el modelos de azulejos portugueses que entraron en Brasil en período colonial. El azulejo fue um elemento que “penetro” en la arquitectura colonial brasieña, tanto como solución funcional, como decorativa. Tal elemento hace parte de la arquitectura decorativa brasileña hasta hoy. Por lo tanto, no son todos

modelos que sobreviveran, todavia, lo trabajo expone los modelos usados hoy non solamente en los ambientes privados, pero también en sítios públicos. En un primer momento, se me há administrado en las construcciones integrantes de los primeiros núcleos de personas que se formavam no norte y noreste, todavia, la matéria-prima no era adecuada, lo azulejo agia como aislante contra lluvias y contra el sol. En este caso, tambiem, defendiam las viviendas dela humidad y tornando mais fácil suya limpeza. Como la superfície externa del azulejo es vitrificada, la misma refleja a la luz, evitando que las interpériesde un pais tropical perturbasem. Aunque, de acuerdo con la literatura, el azulejo passa a hacer parte de la arquitectura brasileña como decoración, solamiente em la segunda metad del siglo XVII, aparecendo inicialmiente en construcciones religiosas, en las iglesias, en los monastérios y después, en las construcciones civiles. Amaral (2000), afirma que o azulejo paso de un simples producto de impotación y aos pocos cambia y se converte en una parte indispensable de la arquitectura que se refleja em las ricas fachadas de las vivendas de los comerciantes de la borracha (Pará) y algodón (Maranhão), época en que los actuales estados eram solamente una Província. Los brasileños herdaran de Portugal lo guesto pelo azulejo que en la época eran fabricados en la metrópole y transportados como lastro (peso empleado en la bodega del navio para que el equilíbrio del mismo en la agua), en los navios que veniam para colonia. El nuevo uso del material en la colonia, provoca nuevas ideas en Marqués do Pombal en la recuperación de la ciudad de Lisboa, despues del terremoto de 1775, cuando manda recobrir de azulejos las portadas pérdidas. Los azulejos empleados na recuperación, hacem parte de dos modelos referidos en el trabajo, lo azulejo de padrão y lo panel historiado, ambos llamados de azulejos pombalinos, como referencia/homenage ao Marqués. En lo panel historiado eram aplicadas representaciones de los patronos protectores contra catástrofes naturales. También, algunos historiadores comentan que portugueses que moraram en Brasil, cuando volveram para Lisboa, hizeram lo mismo. Conforme Santos Simões (1965), houve en esto, uno curioso fenómeno de valores inversos y lo ejemplo de comunión cultural. Morais (1988) ayuda, cuando abla que la comunión se afirma entre la cultura heredada y la que a constituiu.

Los modelos de azulejos, empleados na arquitectura decorativa brasileña hasta hoy son; **Azulejos de Patrón,** unido**s**, forman diferentes composiciones en revestimentos parietales y que después de varias vezes repetido el procedimento, se transfiguram em un padrón policromo (amarillo, azul y verde). Como ejemplo, el azulejo de alfambra, que puede ser rematado com frisos/bandas/tiras ou bordes, presentandose como una alfambra parietal. La barra és el remate horizontal y vertical, compuesto por dos o más hileras de azulejos que adyacen com motivos diversos. El borde se compone de solo uma hilera de azulejos y la banda, una tira compuesta por medios azulejos (piezas rectangulares). Aún, algunas técnicas semejantes, como los **paneles historiados** o paneles descriptivos, que representan acontecimentos aislados, hechos históricos, religiosos, trabajos esclavos o aún, hechos alegóricos. Dos “apéndices” sobresalen en los paneles, suyas rebordes ricamente ornamentadas y sus colores contrastantes, la utilización do claro y do escuro con la intención de llamar la atención del volumen. Em las obras contemporâneas, observase lo uso

de elementos de la naturaleza brasilenã, encenas de la fauna y de la flora. **Azulejo de aresta** (alto relieve), és el azulejo decorado en alto relieve, donde se utiliza una matriz de madera o metal. El procedimento remitese a la antigua técnica de la cuerda seca, cuando se usava una cuerda mojada em aceite de liñaza y óxido de manganeso para surcar los motivos decorativos y para separación de los colores (blanco, amarillo y azul) com levantamiento de “pequenos muros”, los altos relieves. **Azulejo de estampa suelta**, cada azulejo representa uno elemento aislado (flor, animal, una determinada encena, motivos religiosos). Era y todavia, empledado en las paredes de las cocinas, en los tramos de las escaleras y tambien,yaplicados en la arquitectura religiosa, aparecendo principalmente en las sacristias con representaciones de alimentos colgados y dibujos de los utencilios de cocina. Generalmente encontrados nas colores azul y blanco. **Azulejo Enxaquetado,** son azulejos que cuando unidos, forman um dibujo, una malla geométrica, creando una horna ajedrez, en los sítios con estos modelos, las colores son siempre la misma, ejemplo: rojo, pero, em la malla, son usadas tonalidades diferentes, una clara y una escura o con alternancia de dos colores, pero lo blanco prevalece, azul y blanco, verde y blanco. **Azulejo estampado**, son azulejos decorados con la utización de uma trincha a través do empleo de una matriz de metal donde esta recortado el motivo decorativo que deve ser pintado.

El trabalho investigativo, proporciono el rescate de una herencia de más belas de una cultura que fue y segue siendo importante en la história artística y cultural brasileña: el azulejo. Un hecho pitoresco, es que despues del éxito em norte y noreste brasileños, lo mismo ocurrió em las otras regiones, resaltantando por lo tanto el sureste, el Rio de Janeiro, según y definitivo sitio dela família real portuguesa. La ciudad fue adornada con incontable cantidad de modelos de azulejos aplicados em suyos edifícios, no solo português, pero el holandés, francés, inglés, en fin, era grande la diversidade destos elementos de importación, uma negociacón restricta para aquel que tenia condición de hacelo. Sobresale en este pequeno universo, el modelo azulejar denominado “estrela e cola”, pertenciente al estilo del azulejo de patrón. Este modelo, que en finales del siglo XVII fueram importados por los portugueses de la Holanda poco tiempo despues fabricacado por los mismos, decoravam las fachadas dos sítios. Los modelos presentavam solamente una diferencia, los holandeses utilizavam más productos químicos na coloración e los portugueses, por suya vez, menos, por lo tanto, os dibujos holandeses eram más fuertes e los portugueses más flojos. El modelo es empleado en las restauraciones todavia hoy, por la razón de suya simplicidad. Por final, el trabajo trouxe a luz lo entendimento que la combinación y lo empleo de antiguas habilidades técnicas com la criatividad da contenporaneidad, conservam lo que hoy es un elemento imporante de lo parimonio brasileño: el azulejo.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alcântara, D. (org.). *Azulejos na cultura luso-brasileira*. Rio de Janeiro: Instituto do Patrimônio Históarico, Artístico e Nacional, IPHAN, 1997.

Freyre, G. *Casa Grande & senzala*: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. São Paulo: Global, 2003.

Meco, J. *Azulejaria Portuguesa*. Lisboa: Bertrand Editora, 1985.

Morais, F. *Azulejaria Contemporânea no Brasil*. São Paulo. Editoração Publicações e Comunicação, 1988.

Simões, J.M. dos Santos. *Azulejaria Portuguesa* no Brasil (1500-1822).Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1965.

## REFERÊNCIAS WEB:

Azulejos portugueses nos edifícios do norte e nordeste do Brasil – theurbanearth- wordpress.com/2011

Arquitetura e arte decorativa do azulejo no Brasil - www.belasartes.br/revistabelasartes

Azulejos do Palácio Universitário da Universidade Federal do Rio de Janeiro – docplayer.com.br/15812948

Azulejo – Wikipédia – a enciclopédia livre – https//pt.m.wikipedia.org

azulejosantigosrj.blogspot.com

arquitextos148.01.brasil/portugal-agiprop.vitruviuos.com.br/revistas/read/arquitextos

História do azulejo português – Portugal Glorioso – blogspot.com/2014

sotaquesbrasilportugal.wordpress.com

## ANEXOS

**Fig. 1.** Azulejo de patrón con borde / siglo XVIII – alfambra parietal que hoy funciona como pared donde esta clavada uma fonte en interior de la Floresta da Tijuca na ciudad del Rio de Janeiro (piezas originales)

**Fig. 2.** Azulejo de patrón con borde /siglo XVIII – alfambra parietal que faz parte de la decoración interna del Palacio Universitario de la Universidad Federal de lo Rio de Janeiro (piezas originales)

**Fig. 3.** Panel historiado / siglos XVI-XVII – interior de la capilla Coração Imaculado de Maria em la Pontifícia Universidade Católica (PUC) del San Pablo

**Fig. 4.** Panel historiado / siglos XVI - XVII- mapa de localización de sítios pitorescos de la Floresta da Tijuca em lo Rio de Janeiro (obra criada entre los años de 1943 y 1946)

**Fig. 5.** Azulejo de aresta / alto relieve / siglos XVI – XVII – alfambra parietal que recobri la pared de um hotel en la ciudad de San Luís el Estado del Maranhão (piezas originales/recuperadas)

**Fig. 6.** Detalles (surcos y clores) del azulejo de aresta / alto relieve / siglos XVI -XVII

**Fig. 7.** Azulejo de estampa suelta / siglo XVII – alfambra parietal com borde, hoy, cobre la pared externa de una libreria umbicada en la calle Miguel Couto na ciudad del Rio de Janeiro

**Fig. 8.** Azulejo enxaquetado / siglos XVI – XVII- alfambra parietal con barra, hoy cobre la fachada da moradia umbicada no barrio del Saúde em la ciudad del Rio de Janeiro, la construcción tiene fecha de lo comenzo del siglo XX, 1911

**Fig. 9.** Azulejo estampado/ siglo XVIII – alfambra parietal que hoy cobre una das paredes externas de lo domicilio de lo Congreso Nacionale en la ciudad de Brasília en lo Districto Federal (obra feita por lo artista Athos Bucão na década de 1970)

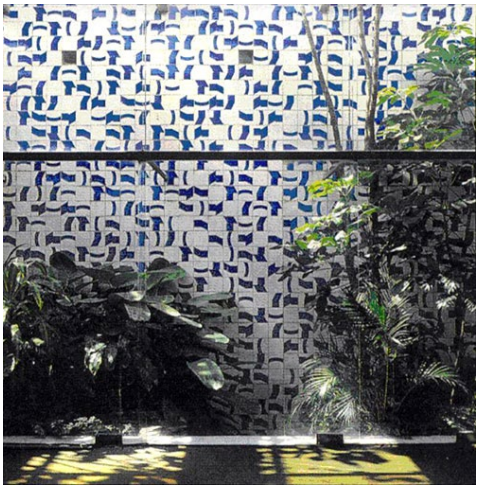
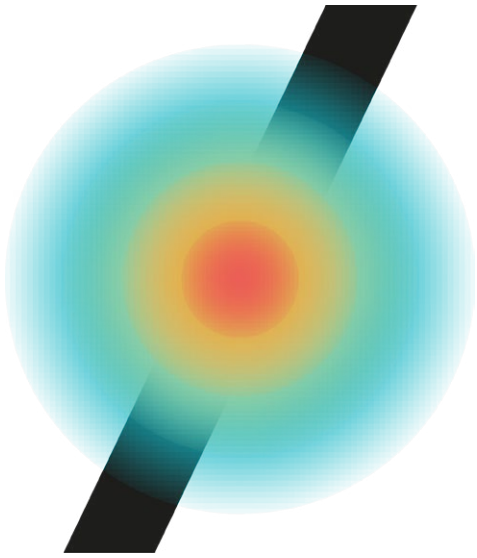


**Fig.10.** Azulejo denominado “estrela y cola” (cozinha.jpg)



# cuatro

El patrimonio
como recurso didáctico
en el ámbito escolar

1

# LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN PATRIMONIO: CARACTERIZACIÓN, DIMENSIÓN ACADÉMICO-NORMATIVA Y ACCIONES PARA SU IMPLEMENTACIÓN

## *TRAINING FOR TEACHERS IN HERITAGE: CHARACTERISTICS, ACADEMIC AND POLICY STANDARDS AND ACTIONS FOR ITS IMPLEMENTATION*

**Juan Manuel Martín García**

Departamento de Historia del Arte

Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas
Doctor en Historia del Arte y Profesor Titular en el Departamento de Historia del Arte de la Universidad de Granada, con una amplia actividad docente en enseñanzas de grado y posgrado. Premio Extraordinario de Licenciatura (2004) y Premio Extraordinario de Doctorado (2008).

Su trayectoria investigadora se ha centrado en la recepción de las novedades artísticas y culturales del humanismo renacentista durante la Edad Moderna, con especial atención a la ciudad de Granada y el análisis de algunos de sus organismos arquitectónicos más representativos. Participa en diversos Proyectos de Investigación I+D+i, de donde derivan numerosas publicaciones.
Su labor docente e investigadora se completa con la mejora permanente de la formación para la docencia. Como reconocimiento a todo ello ha recibido el Premio de Excelencia Docente (Artes y Humanidades) de la Universidad de Granada (2012) y el Premio de Excelencia Docente de esta misma institución por su participación en el equipo docente del máster de formación de profesorado (2017).
Realiza diversas tareas de gestión académica universitaria, siendo en la actualidad Director de los Estudios de Grado de la Universidad de Granada.

jmarting@ugr.es

**RESUMEN:**
Con este trabajo se pretende destacar que es necesario reconocer que las oportunidades formativas destinadas a los futuros profesionales de la educación, antes y durante el ejercicio de su actividad, constituyen un elemento esencial con repercusión inmediata sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje que actualmente se desarrollan en el aula. Esa formación debe procurar que el

conocimiento de la disciplina, la del Patrimonio Cultural, pero también la forma de hacer didáctica de ese patrimonio, llegue al profesorado superando los límites tradicionales y abriendo un nuevo horizonte en el marco de una sociedad cada vez más globalizada en la que, no obstante, es posible desarrollar una dimensión identitaria de la cultura y sus elementos representativos.
**Palabras Clave: Patrimonio cultural, Educación, Didáctica, Profesorado, Formación.**

## 1. Introducción

El punto de partida de esta intervención que no pretende, ni mucho menos, dar con la solución ideal para un asunto tan importante como el de la formación del profesorado desde una perspectiva de la educación patrimonial, no puede ser otro que el reconocimiento de lo esencial que resulta esa formación "como elemento crucial que permita llevar a cabo cambios en la forma de trabajar en la escuela. Esta formación debe hacer que el profesorado esté más preparado tanto en aspectos patrimoniales como en cuestiones técnicas y didácticas…" (Baena Gallé, 2016: 18).

Gran parte de los estudios que en las últimas décadas se han realizado en el marco de una incipiente línea de investigación que discurre en paralelo a los avances en la didáctica del patrimonio coinciden en afirmar que, hasta ahora, ha sido esa inadecuada formación del profesorado una de las causas que ha impedido una mejora de la actividad profesional de los docentes en este sentido.

Se impone, por tanto, reflexionar sobre todo aquello que ha llevado a esta constatación, al tiempo que apuntar algunas de las acciones que puedan tomarse en consideración si se quiere mejorar esta dimensión didáctica del patrimonio en el marco de los procesos de enseñanza y aprendizaje; en particular, de los dirigidos al estudiantado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato. Los modelos de formación del profesorado de estos niveles educativos que se han ido generalizando al mismo tiempo de la implantación de los nuevos planes de estudio que derivan del Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, nos sitúan ante un horizonte idóneo para pensar y actuar sobre ello.

Como ha señalado Paloma Sánchez Broch (2017: 4), "gracias a su potencial educativo, en las últimas décadas se ha despertado el interés por la didáctica del Patrimonio, tanto en el ámbito formal, como no formal e informal".

Todo ello como parte del reconocimiento al que asistimos últimamente del valor del patrimonio como herramienta didáctica en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la Ciencias Sociales, y también porque a través de lo que llamamos la educación en patrimonio o educación patrimonial es posible despertar en los estudiantes el sentido y la necesidad de que el conocimiento es parte de una acción en la que lo importante es también la conservación y la protección.

A partir de aquí parece lógico determinar, antes que nada, el concepto de patrimonio cultural, pues debe ser el paso previo a partir del cual poder establecer su potencialidad en los procesos de enseñanza y aprendizaje y, en directa relación con ellos, el papel que el profesorado y la formación del profesorado debe tener.

Ese marco conceptual nos lleva hasta un entorno que todavía, a día de hoy, se puede decir que se encuentra en plena construcción, de ahí que también su relación con otros procesos como los que tienen que ver con la educación aún requiere una reflexión más profunda.

En relación con lo primero, el patrimonio "alude a un conjunto de bienes de cualquier naturaleza, bienes en propiedad que se transmiten de padres a hijos por vía de la herencia. En nuestro caso, el conjunto de bienes que se transmite son de tipo cultural, toda una serie de conocimientos y bienes materiales cuya propiedad es de carácter simbólico y utilitario, que se trasmiten como un legado humano a través de generaciones por vía de la herencia" (Sánchez Broch, 2017: 5). Siguiendo también a Sánchez Broch (2017: 5-6), "cultura es todo lo que rodea a la especie humana y nos convierte precisamente en lo que hoy somos, más allá de lo puramente biológico… La cultura es, por tanto, todo el conjunto de conocimientos y saberes, indispensables para desarrollar la vida social en diferentes contextos… En resumen, la cultura, en un sentido amplio, es todo el conjunto de conocimientos y saberes humanos, que han sido transmitidos como legado a través de las generaciones".

La conjunción de ambos conceptos nos sitúa en el horizonte del actual debate sobre el Patrimonio cultural y aunque, a priori, pudiera pensarse en algo fácil de definir, lo cierto es que no siempre es así. Como ha señalado Josué Llull Peñalba en su trabajo sobre evolución del concepto y de la significación social del patrimonio cultural (2005: 179-180), se puede hablar de un relativismo que afecta tanto a la forma en la que se percibe el patrimonio como en las acciones que derivan de ello.

Ese relativismo obliga a considerar también la propia evolución histórica del concepto y del objeto, pero también del enfoque que rodea, por ejemplo, el carácter instructivo que forma parte de la didáctica del patrimonio en el entorno escolar atendiendo a aquellos valores que se quieren trabajar.

De lo que no cabe duda, en cualquier caso, es de la importancia y la necesidad de conservar, de proteger y de transmitir ese legado. Así lo han reconocido los estados y también las organizaciones y estructuras supranacionales que como la UNESCO o el Consejo de Europa, por ejemplo, se han puesto a la cabeza de políticas y acciones concretas que no hacen sino avanzar en la dirección que permita una visión lo más amplia posible del Patrimonio cultural y su naturaleza. En este sentido, con motivo de la Conferencia Mundial sobre las políticas culturales, celebrada en México en 1982, desde la UNESCO se proponía la siguiente definición desde una perspectiva totalmente integradora: "El Patrimonio Cultural de un pueblo comprende las obras de sus artistas, arquitectos, músicos, escri-

tores 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".

Si descendemos al ámbito de la legislación, también es posible encontrar un eco de esta concepción amplia y diversa del Patrimonio Cultural. Sin ir más lejos, en la Ley 16/1985 de Patrimonio Histórico Español, se reconoce que el concepto Patrimonio Histórico está integrado por "… 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 las zonas arqueológicas, así como los sitios naturales, jardines y parques, que tengan valor artístico, histórico y antropológico. Asimismo, forman parte del Patrimonio Histórico Español los bienes que integren el Patrimonio Cultural Inmaterial, de conformidad con lo que establezca su legislación especial"[1].

En el caso español, cada comunidad autónoma, en tanto que tienen delegadas las competencias en materia de cultura, ha desarrollado asimismo una ley autonómica de Patrimonio en consonancia con los elementos y rasgos significativos que en cada caso conviene singularizar desde esa perspectiva indentitaria, cultural y democratizadora que estamos considerando como inherente a este concepto. En el caso, por ejemplo, de la Ley 14/2007, de 26 de noviembre, del Patrimonio Histórico de Andalucía, se indica lo siguiente: "La presente Ley es de aplicación al Patrimonio Histórico Andaluz, que se compone de todos los bienes de la cultura, materiales e inmateriales, en cuanto se encuentren en Andalucía y revelen un interés artístico, histórico, arqueológico, etnológico, documental, bibliográfico, científico o industrial para la Comunidad Autónoma, incluidas las particularidades lingüísticas"[2].

Se percibe, por tanto, que la legislación también se ha hecho eco de esa visión cada vez más amplia e integradora del concepto de Patrimonio cultural, al tiempo que, "… se encuentra cada vez más desvinculado de la dimensión temporal y cada vez más asociado a la identidad, a las ideas, a lo que vincula a los seres humanos y a la vez los hace diferentes. El Patrimonio no es algo tangible, es nuestra manera de relacionaros con el pasado y el presente, con el medio y los demás seres humanos. Es lo heredado, pero también las manifestaciones culturales de la contemporaneidad, aquello que las generaciones presentes vamos a legar a las generaciones futuras. El Patrimonio cultural es algo valioso que necesita ser apreciado, protegido y conservado. Para ello, es necesario conocerlo y la educación es una de las herramientas más potentes para garantizar su salvaguarda" (Sánchez Broch, 2017: 10).

1 Artículo 1 de la Ley 16/1985, de 25 de junio, del Patrimonio Histórico Español. Boletín Oficinal del Estado, nº. 155, 29-06-1985.

2 Artículo 2 de la Ley 14/2007, de 26 de noviembre, del Patrimonio Histórico de Andalucía. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, núm. 248, 19-012-2007.

Esa misma idea parece que preside la reflexión que a este respecto ha señalado José Manuel Baena Gallé (2016: 9) en relación con la perspectiva educativa del patrimonio.

La idea, por tanto, que el patrimonio cultural puede ser un instrumento muy eficaz para enseñar y para aprender ciencias sociales no es nueva. Y nadie cuestiona que la utilización de elementos patrimoniales permite el aprendizaje de unas pautas que facilitan el aprendizaje al estudiante e interrogarse sobre el entorno que le rodea, acercarse, reflexionar y después llegar a conclusiones sobre cómo se construye el conocimiento social (González Monfort, 2007: 26).

Todo lo anterior nos puede servir de base para articular un análisis en el que interesa profundizar en tres cuestiones clave: Patrimonio en educación, Educar en Patrimonio y la Didáctica del Patrimonio o Educación Patrimonial.

## 2. Patrimonio en educación

Podría decirse, como ha señalado el equipo de la Revista Íber, que ha centrado su labor en la didáctica de las Ciencias Sociales, la Geografía y la Historia, el patrimonio "es el conjunto de obras o de restos, ya sean materiales o no, que, por sus valores estéticos, históricos, simbólicos, lingüísticos, técnicos, etnográficos, etc. Sirven para definir y caracterizar una sociedad, tanto en su dimensión actual como en su devenir histórico" (González Monfort, 2007: 26).

Todo lo anterior hay que ponerlo en relación, además, con un aspecto muy importante que cobra especial relevancia en el marco de la actual dimensión identitaria de la educación y de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Podemos afirmar que el patrimonio y la educación en patrimonio es, en sí mismo, un valor de expresión de la identidad porque, como afirma Neus González Monfort "su apropiación por parte de las personas favorece:

- la creación y consolidación de una identidad ciudadana responsable fundamentada en la voluntad de respeto y de conservación del entorno.
- el desarrollo de la capacidad de interpretar y de elegir entre las diversas situaciones y las problemáticas existentes, y
- la capacidad de implicarse y de actuar de manera responsable verdaderos (sic) la conservación y la divulgación" (González Monfort, 2007: 27).

Por tanto, cualquier análisis de las relaciones entre educación y patrimonio o de la didáctica del patrimonio en educación, debe hacerse desde esta premisa de los valores identitarios y simbólicos del patrimonio con respeto a la sociedad o sociedades que lo producen.

Más allá de todo lo anterior, y por seguir profundizando en un concepto tan complejo como es el del patrimonio cultural, premisa indiscutible si queremos llegar a precisar

su integración en los procesos de enseñanza-aprendizaje y también, antes incluso, en la formación inicial del profesorado que habrá de hacer frente a esos procesos, no podemos perder de vista que la valoración de los objetos patrimoniales, no sitúa ante "un concepto relativo sometido a los vaivenes de la percepción y del comportamiento humano, por lo que depende de los marcos de referencia intelectual, histórico, cultural y psicológica, que varían en función de las personas y los grupos que atribuyen su valor. Este valor de los elementos patrimoniales como recurso turístico, didáctico o científico no es el mismo en el contexto actual que el que se le atribuía en el momento de su construcción o elaboración" (Cuenca López, 2014: 78-79).

Todo ello ha derivado en una constante revisión y actualización del concepto patrimonio de lo que da buena cuenta la producción de muchos profesionales que desde la perspectiva también educativa han trabajado sobre este asunto (Olaia Fontal, 2003; Neus González, 2007; Estepa y Cuenca, 2006; Martín Cáceres, 2012; Heyd, 2005; Scazzosi, 2004). Uno de ellos, concluye que "el conjunto de todas estas interrelaciones, dentro de un marco sistémico, constituye nuestro actual patrimonio cultural, fruto de una misma realidad socionatural común, que no admite, para una interpretación y valoración socialmente significativa, la existencia diferenciada de diversos conceptos de patrimonio. Las tipologías patrimoniales solo pueden entenderse como diferentes manifestaciones de una concepción patrimonial global, que pueden ser susceptibles de investigación especializada por cada una de las disciplinas académicas responsables de su análisis parcial" (Cuenca López, 2014: 80).

Un concepto tan amplio, que genera como acabamos de ver una reflexión profunda y aún en constante revisión, donde ya nadie duda de su valor educativo y del uso didáctico asociado a ello, debería ir acompañado de una presencia clara y definida en la legislación que constituye la base de los procesos de enseñanza y aprendizaje en la actualidad. Si nos centramos, por ejemplo, en el marco de la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato, observamos que la normativa vigente, la que se refiere al Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículum básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato (Boletín Oficial del Estado, núm. 3, de 3 de enero de 2015), recoge algunos de estos principios cuando se refiere a los objetivos que han de guiar el currículum en ambas etapas educativas.

Así, para la Educación Secundaria Obligatoria, se señala que debe contribuir a que los estudiantes puedan: "Conocer, valorar y respetar los aspectos básicos de la cultura y la historia propias y de los demás, así como el patrimonio artístico y cultural"[3].

En el ámbito de las enseñanzas de Bachillerato, aunque no se alude de forma explícita al patrimonio, sí que se insiste en él desde la perspectiva de las capacidades que los estudiantes pueden desarrollar. En este caso concreto, "desarrollar la sensibilidad

3 Artículo 11 del Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículum básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. Boletín Oficial del Estado, núm. 3, de 3 de enero de 2015.

artística y literaria, así como el criterio estético, como fuentes de formación y enriquecimiento cultural"[4].

La referencia a estos objetivos, al menos en lo que se refiere a la Educación Secundaria Obligatoria, pone de manifiesto que "hay un imperativo legal y una necesidad didáctica y pedagógica de trabajar el Patrimonio Cultural dado los valores educativos que éste presenta y como, a su vez, permite y ayuda a alcanzar la adquisición de competencias básicas que todo ciudadano europeo debe poseer al finalizar sus estudios obligatorios" (Baena Gallé, 2016: 7).

Los decretos autonómicos desarrollados al amparo de esta Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), recogen y amplían, de forma implícita y explícita, esta dimensión patrimonial. En el caso, por ejemplo, de la Comunidad Autónoma de Andalucía, el Decreto 111/2016, de 14 de junio, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria, y el Decreto 110/2016, de 14 de junio, por el que se establece la ordenación y el currículo del Bachillerato, ya reconocen ese carácter identitario que representa uno de los pilares básicos en la construcción didáctica del patrimonio. De hecho, en el preámbulo de estos decretos, se puede leer lo siguiente: "Igualmente, se proporciona una educación integral incluyendo una formación artística y cultural que facilite el desarrollo creativo, la expresión artística del alumnado y el conocimiento y el reconocimiento del patrimonio natural, artístico y cultural de España y de Andalucía, y se recogen enseñanzas relativas a la riqueza y diversidad que caracteriza la identidad andaluza, incluida la convivencia de quienes habitan en esta Comunidad Autónoma"[5].

Por otro lado, establece que además de los objetivos descritos en el artículo 11 del Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato contribuirán a desarrollar otras capacidades como la de "conocer y apreciar los elementos específicos de la historia y la cultura andaluza, así como su medio físico y natural y otros hechos diferenciadores de nuestra Comunidad, para que sea valorada y respetada como patrimonio propio y en el marco de la cultura española y universal"[6].

Descendiendo al terreno de las enseñanzas en las que está y debería estar el patrimonio, podemos distinguir inicialmente, entre aquellas donde su presencia tiene un carácter enteramente transversal y muchas veces testimonial y aquellas otras en las que su peso es y debe ser relevante.

4 Artículo 25 del Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículum básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. Boletín Oficial del Estado, núm. 3, de 3 de enero de 2015.

5 Decreto 111/2016, de 14 de junio, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, nº. 122, 28-06-2016, y Decreto 110/2016, de 14 de junio, por el que se establece la ordenación y el currículo del Bachillerato. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, nº. 122, 28-06-2016.

6 Decreto 111/2016, de 14 de junio, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria. nº. 122, 28-06-2016.

Por lo que respecta a las primeras, “en el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, son varias las materias en las que se hace referencia al Patrimonio cultural. Dado su carácter multidisciplinar su estudio se aborda en las asignaturas de Artes Escénicas y Danza (4º de la ESO), Cultura Clásica (1º, 2º y 4º de la ESO), Educación Plástica, Visual y Audiovisual (1º, 2º y 4º de la ESO), Lengua Castellana y Literatura (en todos los cursos), Literatura Universal (2º de Bachillerato), Música (1º y 4º de la ESO), Técnicas de Expresión Gráfico-Plástica (2º de Bachillerato) y Volumen (1º de Bachillerato). También se hace referencia al Patrimonio natural en las asignaturas de Geografía (2º de Bachillerato) y Geología (2º de Bachillerato)” (Sánchez Broch, 2017: 18-19).

La Orden de 14 de julio de 2016, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, al ser un instrumento mucho más preciso para el desarrollo del currículum en esta etapa educativa, recoge además la referencia al patrimonio, en su más amplia acepción, en otras materias como la Tecnología y la Tecnología aplicada, la Educación Física, las Matemáticas, reconociendo aquí que éstas “forman parte de nuestra cultura y podemos hablar del patrimonio matemático de la humanidad, que debemos conservar, divulgar y actualizar para adaptarnos y dar respuesta a las nuevas ofertas y necesidades profesionales”[7].

También en las asignaturas de Primera y Segunda Lengua Extranjera, partiendo de la base que, “Andalucía es una comunidad cuya historia está unida a una gran diversidad de culturas y, en consecuencia, de lenguas. Vinculada al tránsito poblacional, uno de cuyos ejemplos más notables es el turismo, hace que la práctica activa y continua de lenguas extranjeras y su potencial cobre importancia. En efecto, las personas andaluzas comunicativamente competentes en lenguas extranjeras, como ciudadanas del mundo, son capaces de integrarse en otras comunidades con las que enriquecerse culturalmente y en las que difundir el patrimonio cultural e histórico propio”[8].

Tecnologías de la Información y la Comunicación, Cambios Sociales y de Género o Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos, son otras materias en las que el patrimonio cobra especial importancia en los procesos de enseñanza y aprendizaje, sobre todo si atendemos a esa dimensión social que incorpora la didáctica o educación patrimonial. En el caso, por ejemplo, de esta última, cabe destacar el

7 Orden de 14 julio de 2016, por lo que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad y se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, nº. 144, 28-07-2016, p. 203.

8 Orden de 14 julio de 2016, por lo que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad y se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, nº. 144, 28-07-2016, p. 298.

sentido que da a algunos objetivos destinados a la "la contribución de las mujeres al patrimonio cultural y científico como protagonistas individuales y de grupo en el conocimiento del pasado"[9].

Por lo que respecta al ámbito específico de las Ciencias Sociales, la enseñanza y aprendizaje del Patrimonio cultural y natural está o debería estar presente en las materias de Geografía e Historia (en todos los cursos de la ESO), Historia Contemporánea e Historia de España (de 1º y 2º curso de Bachillerato respectivamente) y, como ya se ha señalado anteriormente, en la asignatura de Geografía (2º curso de Bachillerato). Lógicamente, y por razones obvias, la presencia del patrimonio constituye un elemento sustancial en las asignaturas de Historia del Arte (2º curso de Bachillerato) y con la nueva ley educativa, en las asignaturas de Fundamentos del Arte I (1º de Bachillerato) y Fundamentos del Arte II (2º de Bachillerato).

Mencionar aquí también, por la singularidad que tiene en el caso, por ejemplo, de la Comunidad Autónoma de Andalucía, la incorporación de la asignatura Patrimonio cultural y artístico, que como se recoge en la orden de 14 de julio de 2016, sobre el currículo correspondiente a esta etapa educativa, "se contempla como continuación de los contenidos abordados en otras materias de contenido histórico y geográfico en toda la Enseñanza Secundaria. Se tratarán aspectos patrimoniales que quedan desdibujados en esos niveles y que podrían relacionarse con salidas profesionales, laborales o académicas, al tiempo que completa la formación del alumnado que cursa Bachillerato de Humanidades y Ciencias Sociales. Para su estudio puede servir de referencia el marco normativo y conceptual de la Ley de Patrimonio Histórico de Andalucía"[10].

La base, por tanto, desde la que afrontar estos procesos de enseñanza y aprendizaje relacionados con el patrimonio es, a la vista de lo señalado anteriormente, bastante amplia al tiempo que también ofrece una gran diversidad. La normativa vigente señala en cada caso, a partir de lo contenido en el Real Decreto 1105/2014, no sólo el marco justificativo sino los objetivos y estrategias metodológicas más adecuadas para la programación didáctica de estas materias o asignaturas. Se destaca, además, en todos los casos, la importante proyección que se deriva de estas enseñanzas reconociendo esos valores sociales, identitarios que parecen estar presentes en el diseño general de los actuales planes de estudio.

9 Orden de 14 julio de 2016, por lo que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad y se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, nº. 144, 28-07-2016, p. 338.

10 Orden de 14 de julio de 2016, por el que se desarrolla el currículo correspondiente al Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad y se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, nº. 145, 29-07-2016, p. 509.

Por otro lado, y como insistiremos más adelante, la incorporación de los elementos o contenidos patrimoniales en el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato conlleva distintas acciones, entre las que resulta también fundamental la necesaria formación de los docentes tanto en los momentos iniciales como en el posterior desarrollo de su trayectoria profesional.

## 3. Educar en patrimonio

Partiendo de la base de un objetivo centrado en la educación en patrimonio, "nuestro enfoque en relación con la educación patrimonial parte de la necesidad de superar todas estas barreras disciplinares, metodológicas y curriculares para que el patrimonio aporte todo su caudal didáctico a la formación de la ciudadanía…concebimos la educación patrimonial como una disciplina responsable de analizar y desarrollar propuestas didácticas de carácter investigativo, transdisciplinar y sociocrítico, en el que tanto el diseño y desarrollo de finalidades, contenidos y estrategias metodológicas conduzcan a construir valores identitarios, fomentando el respeto intercultural y el cambio social, que contribuyan a la formación de una ciudadanía socioculturalmente comprometida" (Cuenca López, 2014: 80).

No cabe duda que esta dimensión integradora de la educación patrimonial guarda estrecha relación con un concepto de patrimonio que, como ya hemos visto, no se limita a la consideración monumentalista del mismo sino que aspira a un contexto mucho más amplio y diverso en tanto que las sociedades que lo producen en el pasado y en el presente responden también a naturalezas y realidades diversas.

En este sentido, convendría señalar que en el fondo lo que se persigue con todo ello es contribuir a que los estudiantes desarrollen a través de estos procesos de enseñanza y aprendizaje, su dimensión más social. Como afirman Neus González y Joan Pagés, "el patrimonio cultural debe contribuir a despertar actitudes crítica y reflexivas hacia el pasado y el presente, para que el alumnado sea capaz de implicarse de forma activa y constructiva en su medio social, cultural y político. Y a la vez, aprender a ser respetoso con otras formas de vida, con otras maneras de pensar y de sentir, en definitiva, con el resto de culturas que nos rodean" (González Monfort y Pagès i Blanch, 2005: 8).

## 4. Didáctica del patrimonio o educación patrimonial

En directa relación con todo lo anterior se encuentra la **didáctica del patrimonio** o educación patrimonial y, también, la formación inicial del profesorado que debe afrontar este reto en el marco de los procesos de enseñanza y aprendizaje actuales y futuros. De nuevo, tomando como referencia el análisis de Neus González, podemos afirmar que "la didáctica del patrimonio puede convertirse en un factor importante para ayudar a formar los jóvenes en los aspectos fundamentales de la vida, como son el

respeto a las diferentes culturas, la conciencia de ser ciudadanos y ciudadanas y la necesidad de vivir en democracia, para hacer resaltar aquellos valores históricos, artísticos y éticos que favorecen el respeto entre culturas y eliminan la desigualdad y la exclusión" (González Monfort, 2007: 32).

Todo ello debe guiarse, no obstante, por unos objetivos claros y definidos a partir también de la finalidad última de un proceso que debe ser visto y analizado desde la perspectiva de una estrategia formativa en la que el profesor tiene un papel relevante.

Igual de válidos nos pueden resultar los objetivos básicos que la propia Neus González (2007: 33) establece en su trabajo sobre el valor educativo y el uso didáctico de la enseñanza del patrimonio. Para ella, algunos de estos objetivos vinculados a la didáctica del patrimonio o educación patrimonial, serían los siguientes:

- "comprender que el patrimonio cultural es una construcción social que responde a un momento histórico y que forma parte de un discurso sobre el presente, por lo que hay que ofrecer las claves para descodificarlo;
- fortalecer a la cultura y los valores de una ciudadanía democrática, facilitar la cohesión y la integración sociales, ser instrumento para una renovación cultural y contribuir a compensar las desigualdades sociales, sobre todo en el terreno de la cultura,
- promover y fortalecer una visión de los bienes patrimoniales como forma de gozar y, al mismo tiempo, de conocer. Sería necesario que su uso sirviese para conformar una visión rigurosa y racional de la realidad presente y pasada y de la cultura en la que se enmarca;
- valorar positivamente la posesión de un patrimonio colectivo y común, argumentando la defensa y conociendo algunas de las obras declaradas por la UNESCO patrimonio de la humanidad;
- democratizar el uso del patrimonio extendiéndolo a todos los sectores sociales como un medio imprescindible para lograr consenso social, en la necesidad de conservarlo y valorarlo como símbolo de las identidades. Es decir, hacer comprensible el patrimonio cultural mediante una interpretación científica y rigurosa y al mismo tiempo seductora".

Desde esta óptica que mira la didáctica del patrimonio como un espejo en el que se refleja todo lo que nos permite la comprensión del pasado y del presente, parece necesario que su construcción en el marco de los procesos de enseñanza y aprendizaje se haga a partir de una serie de consideraciones preliminares que se relacionan, precisamente, con los elementos didácticos de cualquier parcela del conocimiento. Así, no debe faltar la enumeración de competencias, contenidos, estrategias metodológicas y evaluación que podríamos resumir en lo siguiente:

Con respecto a las competencias y, en particular, en lo que respecta a su adquisición a través del patrimonio, debe primar su valor en tanto que permiten el conocimiento y

sensibilización con la realidad y su entorno más inmediato. “Para lograr todo esto es necesario facilitar y fomentar el trabajo por competencias por parte de todo el profesorado, trabajando desde el patrimonio cercano para llegar de esa forma al más lejano ya que para el alumnado de enseñanza básica es mucho más enriquecedor e interesante la aproximación a su patrimonio cercano que el trabajo con elementos lejanos y a los que sólo puede acceder de forma indirecta” (Baena Gallé, 2016: 17).

El Real Decreto 1105/2014, se refiere a ellas como “las capacidades para aplicar de forma integrada los contenidos propios de cada enseñanza y etapa educativa, con el fin de lograr la realización adecuada de actividades y la resolución eficaz de problemas complejos”[11]. Concretamente, el artículo 5.1, señala que, “se entiende por competencias clave aquellas que deben ser desarrolladas por el alumnado para lograr la realización y desarrollo personal, ejercer la ciudadanía activa, conseguir la inclusión social y la incorporación a la vida adulta y al empleo de manera satisfactoria, y ser capaz de desarrollar un aprendizaje permanente a lo largo de la vida”[12].

Esta normativa y después la desarrollada en las distintas comunidades autónomas, determina que el currículo deberá incluir, a partir de lo contenido en el artículo 2.2 del real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, las competencias relacionadas con la comunicación lingüística, la competencia matemática y las básica en ciencia y tecnología, la competencia digital, las relacionadas con la capacidad de aprender a aprender, las de contenido social y cívico, las inspiradas en el sentido de la iniciativa y el espíritu emprendedor y la que se trabajará en el marco de la conciencia y las expresiones culturales.

Llevadas al terreno de la enseñanza del patrimonio, y por lo que respecta al papel del docente en el trabajo que se puede hacer con ellas, “se puede colaborar en la creación y fomento de actitudes en el alumnado que inciden positivamente en la conservación y defensa del patrimonio” (Baena Gallé, 2016: 17).

En cuanto a los contenidos, la didáctica del patrimonio debe procurar que se garanticen aquellos que se relacionan con la comprensión de conceptos esenciales y su dinámica evolutiva en el seno de las sociedades que producen y desarrollan los productos patrimoniales (Cuenca, 2014: 81).

Respecto a la evaluación de este proceso, como cualquier otro que conforma una propuesta didáctica basada en la dinámica de enseñanza y aprendizaje, ha de estar en la permanente consonancia con los objetivos, los contenidos y las competencias que se propongan.

11 Artículo 2.1 del Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. Boletín Oficial del Estado, nº. 3, 3-1-2015.

12 Artículo 5.1 del Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. Boletín Oficial del Estado, nº. 3, 3-1-2015.

Todo ello nos permitirá afrontar la enseñanza del patrimonio o educación patrimonial desde esa perspectiva integradora y global capaz de reconocer los valores identitarios y, por lo tanto, la imbricación del patrimonio en los contextos socioculturales de los estudiantes, la única vía posible para a partir de ahí lograr no sólo el conocimiento sino el compromiso con la protección y salvaguardia de ese patrimonio.

Queda claro, por todo lo que antecede que la presencia del patrimonio en educación y, en relación con él, la educación patrimonial es un proceso que requiere cambios no sólo a nivel de lo que llamamos estándares de aprendizaje e incluso estrategias metodológicas. Es muy importante que vaya acompañado también de cambios en los sistemas de formación del profesorado.

## 4.1. Formación del profesorado para la docencia en Patrimonio

A la vista de todo lo anterior, por tanto, podemos afirmar que estamos ante un reto importante en el que la formación e implicación del profesorado tiene un papel fundamental, aunque también será preciso el apoyo todos aquellos otros agentes relacionados con la educación y el patrimonio. Por lo que respecta al profesorado, no cabe duda que sea aquí donde todavía pueden hallarse los principales obstáculos y será, por tanto, aquí donde haya que hacer un mayor esfuerzo de ahora en adelante. Estos obstáculos se relacionan con lo que algunos especialistas han trazado como el horizonte sobre el que conviene actuar:

- "una formación inicial inadecuada, ya que es muy limitada y que incide poco en el proceso de la enseñanza-aprendizaje del futuro profesorado; no facilita la reflexión ni la relación de la teoría con la práctica;
- la perdurabilidad de sus ideas previas en su concepción de la profesión de enseñar, fruto de una escolaridad, tanto obligatoria como universitaria, donde predomina el modelo curricular tradicional;
- las pocas posibilidades de participar y actuar en experiencias educativas innovadoras, que puedan crear la duda y el interés por conocer otras prácticas educativas más próximas al modelo activo y/o crítico; y
- el escaso desarrollo de una actitud profesional que podría facilitar la construcción de una actitud de revisión, de análisis y de actualización constante para mejorar permanentemente la tarea docente" (González Monfort, 2007: 36-37).

Esta enumeración de posibles limitaciones que dificultan un mayor y mejor desarrollo de la didáctica del patrimonio o de la educación patrimonial debería ampliarse con lo que a este respecto han señalado también otros investigadores sobre el uso del patrimonio en las aulas y en la docencia. Así, por ejemplo, uno de los mayores especialistas en este asunto, José María Cuenca López, afirma que hay tres tipos de obstáculos que dificultan en estos momentos los procesos de educación patrimonial. Son estos, "los que podemos denominar epistemológicos, ligados al conocimiento y comprensión de las disciplinas relacionadas con el patrimonio y sus procedimientos de trabajo; metodológicos, relacionados con las estrategias y recursos empleados en los procesos

de enseñanza y comunicación del patrimonio; y teleológicos, referidos al sentido, valor y finalidad de la educación patrimonial" (Cuenca López, 2014: 89).

Si pasamos a la esfera de las acciones, hemos de hacerlo sobre el convencimiento de que el patrimonio y la enseñanza del patrimonio constituyen un elemento esencial que requiere acompañarse de una formación cualificada del profesorado tanto en aspectos disciplinares como en aquellos que se relacionan con la didáctica y la pedagogía del patrimonio.

La posición, a este respecto, parece bastante unánime y así se viene indicado desde las propias instituciones internacionales con competencia en asuntos relacionados con el patrimonio.

Por ejemplo, lo encontramos en la Resolución número 5 del Consejo de Europa de 1998 relativa a la pedagogía del patrimonio, que fue adoptada por el Comité de Ministros el 17 de Marzo de 1998 en la 623ª reunión de los Delegados de Ministros. En ella, después de analizar todos los posibles considerandos, se concluye que, "recomienda a los Gobiernos de los Estados miembros adoptar las medidas apropiadas -legislativas, reglamentarlas, administrativas, financieras y otras- para iniciar y desarrollar acciones de pedagogía y sensibilización de los jóvenes sobre el patrimonio…"[13].

Por lo que respecta, en concreto, a la aplicación de esa pedagogía del patrimonio, se señala que "la pedagogía del patrimonio supone un vínculo entre los programas escolares y una formación adecuada de los pedagogos. Se deberían organizar cursos de formación -teórica y práctica- que asocien a pedagogos y agentes culturales. El personal encargado del patrimonio -a todos los niveles- debería estar sensibilizado y, si es posible, recibir una formación específica de atención a los jóvenes"[14].

Así se recoge también en el Artículo 27 de la Convención sobre la protección del patrimonio mundial, cultural y natural, en el marco de la Conferencia General de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, en su 17ª, reunión celebrada en París del 17 de octubre al 21 de noviembre de 1972. En dicho artículo, sobre programas educativos, se indica lo siguiente:

> "Artículo 27:
> 1. Los Estados Partes en la presente Convención, por todos los medios apropiados, y sobre todo mediante programas de educación y de información, harán todo lo posible por estimular en sus pueblos el respeto y el aprecio del patrimonio cultural y natural definido en los artículos I y 2 de la presente Convención"[15].

13 Resolución número 5 del Consejo de Europa de 1998 relativa a la pedagogía del patrimonio http://www.euskadi.eus/contenidos/informacion/manifiestos_patrimonio/es_8658/adjuntos/DOC56.pdf [Consultado 18/04/2018].

14 Resolución número 5 del Consejo de Europa de 1998 relativa a la pedagogía del patrimonio http://www.euskadi.eus/contenidos/informacion/manifiestos_patrimonio/es_8658/adjuntos/DOC56.pdf [Consultado 18/04/2018].

15 Convención de Patrimonio Mundial, Cultural y Natural (1972) https://whc.unesco.org/archive/convention-es.pdf [Consultado 18/04/2018]

A nivel nacional se pueden mencionar distintas iniciativas que desde una perspectiva amplia e integradora refuerzan la acción investigadora y el enfoque didáctico en relación con el Patrimonio. En este sentido, se puede destacar la creación en 2010 del Observatorio de Educación Patrimonial en España (OEPE).

## 4.2. El Plan Nacional de Educación y Patrimonio

No obstante, el esfuerzo más importante que se ha realizado en los últimos años en este sentido, reconociendo la trascendencia que tiene la inclusión del patrimonio en el ámbito curricular y, por tanto, su valor como recurso educativo, ha sido la redacción del Plan Nacional de Educación y Patrimonio, a instancias del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte junto con la colaboración de algunas comunidades autónomas y el asesoramiento de expertos externos. Redactado en 2012, con una vigencia de diez años aunque revisable a los cinco años de su puesta en marcha, fue aprobado en la reunión del Consejo de Patrimonio Histórico celebrado en la localidad de Lorca (Murcia) en abril de 2012.

Como se indica en el propio documento, los objetivos de este Plan Nacional de Educación y Patrimonio son los siguientes, “favorecer la investigación en materia de educación patrimonial, fomentar la innovación en didáctica del Patrimonio Cultural, potenciar la comunicación entre gestores culturales y educadores, así como impulsar la capacitación de ambos colectivos en la transmisión de los valores patrimoniales” (Plan Nacional de Educación y Patrimonio, 2012: 4).

Las líneas básicas para el desarrollo de este Plan Nacional buscan, por encima de todo, coordinar a los agentes implicados y proporcionar los medios necesarios para poder alcanzar los resultados esperados. Entre esas líneas, ocupa un lugar destacado la intervención en el contexto educativo y, directamente relacionado con ello, la formación del profesorado como primer eslabón a partir del cual conseguir transmitir aquello de que sólo lo que se conoce, se puede proteger, transmitir y poner en valor.

Para ello, “el Plan velará por la implementación de la normativa educativa para un progresivo incremento cualitativo y cuantitativo de los contenidos patrimoniales en los currículos, así como por la mejora de la capacitación del profesorado y de los recursos destinados a la transmisión del Patrimonio Cultural” (Plan Nacional de Educación y Patrimonio, 2012: 5).

No extraña que uno de los retos que se propone este Plan Nacional de Educación y Patrimonio desde la perspectiva que supone abordar el patrimonio cultural como parte de los procesos de enseñanza y aprendizaje, esté relacionado directamente con “el fomento de la formación de los docentes en el valor social, cultural, económico e identitario de los bienes culturales” (Plan Nacional de Educación y Patrimonio, 2012: 5).

Las acciones que dentro de este marco se podrían desarrollar tienen que ver con la interdisciplinariedad, la flexibilidad, la diversidad, la participación e implicación social,

la sensibilización, la rentabilidad, la calidad y, lógicamente, la formación y especialización de los que en última instancia habrán de desarrollar la educación patrimonial (Plan Nacional de Educación y Patrimonio, 2012: 15-21).

Por lo que respecta a esta última, "la educación patrimonial ha encontrado espacio en los planes de estudio de grado y máster, cada vez más especializados hacia la didáctica del Patrimonio, la museografía didáctica o la comunicación del Patrimonio, pero también en las publicaciones y eventos científicos que cuentan con personal altamente cualificado en nuestro país" (Plan Nacional de Educación y Patrimonio, 2012: 15).

Resulta prioritario, por tanto, que desde esta instancia se fomenten todas las posibles actuaciones que contribuyan a una mejora de la formación académica de quienes habrán de guiar los procesos de enseñanza y aprendizaje centrados en la didáctica del patrimonio. Precisamente, una de las líneas de actuación pasa por la puesta en marcha de un programa de formación de educadores, gestores y otros agentes culturales e investigadores en educación patrimonial.

Todo ello puede ser implementado a partir del diseño y desarrollo de programas de formación con una clara orientación centrada en aspectos clave como la planificación de los procesos de enseñanza y aprendizaje basados en la evaluación por competencias, la programación de actividades de carácter y contenido patrimonial, la atención a la diversidad desde la perspectiva patrimonial, la implementación de metodologías activas e innovadoras basadas en la didáctica del patrimonio y la permanente evaluación de estos procesos en busca de una mejora continua en función con los fines y objetivos trazados (Plan Nacional de Educación y Patrimonio, 2012: 32).

El Plan Nacional de Educación y Patrimonio, consciente de la importancia de este asunto y del alcance que tiene, pues no debe quedar limitado a un proceso superficial si lo que se pretende es llenar de contenido un aspecto tan importante como la educación en patrimonio desde esa perspectiva identitaria y social que estamos intentando reflejar, establece una serie de recomendaciones que deberían estar presentes a la hora de diseñar estos programas formativos del profesorado.

Llevando todo ello a una estructura de las acciones formativas que permita alcanzar los objetivos y logros previstos, conviene tener presente que estos programas "deben salir del marco formal e institucional de la clase aproximando al docente directamente al bien cultural, y haciendo el ponente de mediador. La formación de los profesores se manifiesta de este modo como la ocasión ideal para que las instituciones encargadas de la conservación, investigación, exposición y difusión del Patrimonio Cultural se conviertan en "aulas de aprendizaje", en donde el contacto entre el profesor-alumno y el bien patrimonial-objeto de estudio sea lo más directo y estrecho posible, permitiendo la puesta en marcha de diversos niveles de lectura" (Plan Nacional de Educación y Patrimonio, 2012: 33).

Todo lo anterior debe concretarse en una serie de acciones, como decíamos al principio, que permitan mejorar ese uso didáctico del patrimonio en la docencia de enseñanzas medias y bachillerato, prestando atención a dos niveles de actuación: la formación inicial y la formación permanente del profesorado (González Monfort y Pagès y Blanch: 2005: 14).

No queda otra que seguir profundizando "en el diseño y la experimentación de programas de formación inicial del profesorado en los que se contemple una propuesta coherente y significativa que acerque a los futuros docentes a los problemas de la práctica educativa en relación con la didáctica del patrimonio…. De igual manera, es necesario trabajar en esta línea con los profesores en ejercicio para que la integración de este patrimonio en las programaciones educativas se haga de forma realista desde la práctica y para la práctica" (Cuenca López, 2003: 44).

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS


Armas, X. (2004). Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia. En F. Salvador, J. L. Rodríguez y A. Bolívar (Dirs.), *Diccionario enciclopédico de didáctica*. Vol. I. (pp. 161-168). Málaga: Aljibe.

Ávila, R.M. (2001). *Historia del arte, enseñanza y profesores*. Sevilla: Díada.

Ávila, R.M. (2003). Dificultades, obstáculos y necesidades formativas de la enseñanza y aprendizaje del patrimonio histórico-artístico. En D. Ballesteros, C. Fernández, J. A. Molina y P. Moreno (Coords.), *El patrimonio y la didáctica de las ciencias sociales* (pp. 163-175). Cuenca: AUPDCS-Universidad de Castilla la Mancha.

Baena Gallé, J.M. (2009). Enseñanza, Competencias Básicas y Patrimonio. *Boletín Ben Baso*, 18, 19-23.

Baena Gallé, J.M. (2016). Patrimonio y Educación Obligatoria. Deseos y Realidades, *UNES, Universidad, Escuela y Sociedad*, 1, 6-20.

Ballart, J. (1997). *El patrimonio histórico y arqueológico. Valor y uso*. Barcelona: Ariel.

Benejam, P. (1993). Los contenidos de la didáctica de las ciencias sociales en la formación del profesorado. En L. Montero y J. M. Vez (Eds.), *Las didácticas específicas en la formación del profesorado*. Vol. I (pp. 341-347). Santiago de Compostela: Tórculo.

Benejam, P. (2002). La didáctica de las ciencias sociales y la formación inicial y permanente del profesorado. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 1, 91-95.

Blanco Lozano, P.; Ortega Gutiérrez, D. y Santamarta Reguera, J. (2003). La enseñanza del patrimonio histórico-artístico. Experiencias didácticas. En D. Ballesteros, C. Fernández, J. A. Molina y P. Moreno (Coords.), *El patrimonio y la didáctica de las ciencias sociales* (pp. 359-363). Cuenca: AUPDCS-Universidad de Castilla la Mancha.

Bravo, L. (2002). *La formación inicial del Profesorado de Secundaria en Didáctica de las Ciencias Sociales en la Universidad Autónoma de Barcelona: un estudio de caso*. Bellaterra: Universidad Autónoma de Barcelona.

Buesa, D. (2001). Patrimonio cultural y ciencias sociales. Aspectos didáctico-prácticos para la enseñanza secundaria. En J. Morales, M.C. Bayod, J. Prats y D. Buesa, *Aspectos didácticos de Ciencias Sociales* (pp. 171-183). Zaragoza: ICE-Universidad de Zaragoza.

Cambil Hernández, M.E. y Tudela Sancho, A. (Coords.) (2017). *Educación y patrimonio cultural. Fundamentos, contextos y estrategias didácticas*. Madrid: Pirámide.

Canals Cabau, R.; González Monfort, N. y Bosch Mestres, D. (2010). Un proyecto para la investiga-

ción, innovación y formación del profesorado en Didáctica de las Ciencias Sociales: GRICCSO. En: M.D. Ávila Ruiz, M. P. Rivero Gracia y P.L. Domínguez Sanz (Eds.), *Metodología de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 495-506). Zaragoza: IFC-Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.

Candreva Formoso, A. y Susacasa, S. (2003). El valor del patrimonio en el currículo de la formación docente. En D. Ballesteros, C. Fernández, J.A. Molina y P. Moreno (Coords.), *El patrimonio y la didáctica de las ciencias sociales* (pp. 41-49). Cuenca: AUPDCS-Universidad de Castilla la Mancha.

Carrión Gútiez, A. (Coord.) (2015). *Plan Nacional de Educación y Patrimonio*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Conferencia Mundial sobre las Políticas Culturales (MONDIALCULT) (1982). *Declaración de México sobre las Políticas Culturales*. México: Organización de las Nacionales Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. http://portal.unesco.org/culture/es/files/35197/11919413801mexico_sp.pdf/mexico_sp.pdf [Consultado: 15/04/2018].

Correa, M.J. (2003). Consideración didáctica de la noción de patrimonio cultural y su enseñanza. A propósito de la identidad. En D. Ballesteros, C. Fernández, J. A. Molina y P. Moreno (Coords.), *El patrimonio y la didáctica de las ciencias sociales* (pp. 143-151). Cuenca: AUPDCS-Universidad de Castilla la Mancha.

Cuenca, J.M. (2002). *El patrimonio en la didáctica de las ciencias sociales. Análisis de concepciones, dificultades y obstáculos para su integración en la enseñanza obligatoria*. Huelva: Universidad de Huelva. http://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/2648/ [Consultado 15/04/2018].

Cuenca, J.M. (2003). Análisis y concepciones sobre la enseñanza del Patrimonio en la Educación Obligatoria, *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 2, 37-45.

Cuenca, J.M. (2014). El papel del patrimonio en los centros educativos: hacia la socialización patrimonial, *Tejuelo*, 19, 76-96.

Cuenca, J.M. y Domínguez, C. (2002). Análisis de concepciones sobre la enseñanza del patrimonio en la formación inicial del profesorado de educación secundaria. En J. Estepa, M. de la Calle y M. Sánchez (Eds.), *Nuevos horizontes en la formación del profesorado de Ciencias Sociales* (pp. 76-96). Palencia: Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales-Libros Activos.

Cuenca, J.M. y Estepa, J. (2003). El patrimonio en las ciencias sociales: concepciones transmitidas por los libros de texto de E.S.O. En D. Ballesteros, C. Fernández, J. A. Molina y P. Moreno (Coords.), *El patrimonio y la didáctica de las ciencias sociales* (pp. 91-102). Cuenca: AUPDCS-Universidad de Castilla la Mancha.

Cuenca, J.M.; Estepa, J. y Martín, M.J. (2011). El patrimonio cultural en la educación reglada. *Patrimonio Cultural de España*, 5, 44-57.

Decreto 110/2016, de 28 de junio, por el que se establece la ordenación y el currículo del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Andalucía. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, nº. 122, 28-06-2016.

Decreto 111/2016, de 14 de junio, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, nº. 122, 28-06-2016.

Domínguez, C. (2003). El patrimonio. A la búsqueda de un lugar en el currículum. En: D. Ballesteros, C. Fernández, J.A. Molina y P. Moreno (Coords.), *El patrimonio y la didáctica de las ciencias sociales* (pp. 225-234). Cuenca: AUPDCS-Universidad de Castilla la Mancha.

Equipo Directivo (1994). El patrimonio histórico-artístico en una nueva dimensión curricular, *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 2, 4-6.

Estepa, J. (2001). El patrimonio en la didáctica de las ciencias sociales: obstáculos y propuestas

para su tratamiento en el aula. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 30, 93-105.

Estepa, J. y Cuenca, J.M. (2006). La mirada de los maestros, profesores y gestores del patrimonio. Investigación sobre concepciones acerca del patrimonio y su didáctica. En R. Calaf y O. Fontal (Eds.), *Miradas al patrimonio* (pp. 51-71). Oviedo: Trea.

Fernández, V. (2003). Escenarios para el aprendizaje del patrimonio. En D. Ballesteros, C. Fernández, J.A. Molina y P. Moreno (Coords.), *El patrimonio y la didáctica de las ciencias sociales* (pp. 281-290). Cuenca: AUPDCS-Universidad de Castilla la Mancha.

Fontal, O. (2003). *La educación patrimonial: del patrimonio a las personas*. Gijón: Trea.

García T. y Pagès, J. (1999). La formación en didáctica de las Ciencias Sociales del profesorado de secundaria: del CAP al CCP. *Contextos Educativos*, 2, 53-70. La Rioja: Universidad de La Rioja.

González Monfort, N. (2007). *L'ús didàctic i el valor educatiu del patrimoni cultural.* Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona. http://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/4673/ngm1de1.pdf?sequence=1 [Consultado 15/04/2018].

González Monfort, N. y Pagès, J. (2003). La presencia del patrimonio en los currículos de historia y ciencias sociales de la enseñanza obligatoria. En D. Ballesteros, C. Fernández, J.A. Molina y P. Moreno (Coords.), *El patrimonio y la didáctica de las ciencias sociales* (113-134). Cuenca: AUPDCS-Universidad de Castilla la Mancha.

González Monfort, N. y Pagès i Blanch, J. (2005). Algunas propuestas para mejorar el uso didáctico del Patrimonio Cultural en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia. En: *Journées d´etudes didactiques de la géographie et de l´histoire* (pp. 1-18). Lyon: Institut Français de l'Éducation. http://ecehg.ens-lyon.fr/ECEHG/colloquehgec/2005%20Lyon/ateliers-modeles/gonzalez.pdf/view [Consultado: 18/04/2018].

González Monfort, N. y Pagès, J. (2007). El valor educativo y el uso didáctico del patrimonio cultural. En: *Educación Primaria. Orientaciones y recursos (6-12 años)* (pp. 207-262). Barcelona: Wolters Kluwer.

González, M. y Fuentes, E.J. (1995). Formación del profesorado y didáctica de las ciencias sociales: implicaciones desde la detección de necesidades. *Innovación Educativa*, 5, 129-139.

Hernández Martínez, A. (1998). El tratamiento didáctico del patrimonio artístico en la ESO y en el Bachillerato. En: R. Calaf y otros (Eds.), *Aspectos didácticos de Ciencias Sociales (Arte)* (pp. 215-262). Zaragoza: Universidad de Zaragoza.

Hernández Ríos, M.L. (2016). El patrimonio cultural y natural en la didáctica de las ciencias sociales. En A. Liceras y G. Romero (Coords.), *Didáctica de las ciencias sociales. Fundamentos, contextos y propuestas* (pp. 163-192). Madrid: Pirámide.

Hernández, F.X. (2002). *Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*. Barcelona: Graó.

Hernández, F.X. (2002). Sociedad, Patrimonio y Enseñanza. En: *La Geografía y la Historia. Elementos del medio* (pp. 245-277). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Hernández, F.X. (2003). El patrimonio como recurso en la enseñanza de las ciencias sociales. En: D. Ballesteros, C. Fernández, J. A. Molina y P. Moreno (Coords.), *El patrimonio y la didáctica de las ciencias sociales* (pp. 455-466). Cuenca: AUPDCS-Universidad de Castilla la Mancha.

Hernández, F.X. (2004). Didáctica e interpretación del patrimonio. En: R. Calaf y O. Fontal (Eds.), *Comunicación educativa del patrimonio: referentes, modelos y ejemplos* (pp. 35-49). Gijón: Trea.

Heyd, T. (2005). Nature, culture and natural heritage: toward a culture of nature. *Environmental Ethics*, 27, 339-354.

Imbernón, F. (2002). La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado. En: F. Imbernón (Coord.), *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado. Reflexión y experiencias de investigación educativa* (pp. 11-68). Barcelona: Editorial Graó.

Lavado, P.J. (2003). ¿Qué es patrimonio? Educar para conservar y proteger. En: D. Ballesteros, C. Fernández, J.A. Molina y P. Moreno (Coords.), *El patrimonio y la didáctica de las ciencias sociales* (pp. 19-29). Cuenca: AUPDCS-Universidad de Castilla la Mancha.

Ley 16/1985, de 25 de junio, del Patrimonio Histórico Español. Boletín Oficinal del Estado, nº. 155, 29-06-1985.

Ley 14/2007, de 26 de noviembre, del Patrimonio Histórico de Andalucía. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, nº. 248, 19-12-2007.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la Calidad Educativa (LOMCE). Boletín Oficial del Estado, nº. 925, 10-12-2013.

Liceras, A. y Romero G. (Coords.) (2016). *Didáctica de las ciencias sociales. Fundamentos, contextos y* propuestas. Madrid: Pirámide.

Llull Peñalba, J. (2005). Evolución del concepto y de la significación social del patrimonio cultural. *Arte, individuo y sociedad*, 17, 179-180.

López, I. (2014). *La educación patrimonial. Análisis del tratamiento didáctico del patrimonio en los libros de texto de CCSS en la Enseñanza Secundaria*. Huelva: Universidad de Huelva. http://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/7733/ [Consultado: 15/04/2018].

Martín Cáceres, M.J. (2012). *La educación y la comunicación patrimonial: una mirada desde el Museo de Huelva*. Huelva: Universidad de Huelva. http://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/6048 [Consultado: 15/04/2018].

Mattozzi, I. (2001). La didáctica de los bienes culturales: a la búsqueda de una definición. En: J. Estepa, C. Domínguez y J. M. Cuenca (Eds.), *Museo y patrimonio en la didáctica de la Ciencias Sociales* (pp. 57-95). Huelva: Publicaciones de la Universidad de Huelva.

Moreno de Barreda, F. (Dir.) (2009). *El Patrimonio Cultural en el Consejo de Europa. Textos. Conceptos y concordancias*. Madrid: Boletín Oficial del Estado y Fundación Hispania Nostra.

Morente, M. (2006). El concepto actual del patrimonio cultural. *Boletín del Instituto de Patrimonio Histórico*, 58, 40-43.

Orden de 14 de julio de 2016, por el que se desarrolla el currículo correspondiente al Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad y se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, nº. 145, 29-07-2016.

Orden de 14 julio de 2016, por lo que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad y se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, nº. 144, 28-07-2016.

Pagès, J. (1997). La investigación sobre la formación inicial del profesorado para enseñar Ciencias Sociales. En Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales (Ed.), *La formación del profesorado y la Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 49-86). Sevilla: Díada.

Pagès, J. (2000). La formación inicial del profesorado para la enseñanza del Patrimonio Histórico y de la Historia, *Treball d'Arqueologia*, 6, 205-217.

Prats, J. (2001). Valorar el patrimonio histórico desde la educación: factores para una mejor utilización de los bienes patrimoniales. En: J. Morales, M.C. Bayod, J. Prats y D. Buesa, *Aspectos didácticos de Ciencias Sociales* (pp. 157-169). Zaragoza: ICE-Universidad de Zaragoza.

Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. Boletín Oficial del Estado, nº. 3, 3-1-2015.

Rico L. y Ávila, R.M. (2003). Difusión del patrimonio y educación. El papel de los materiales curriculares. Un análisis crítico. En D. Ballesteros, C. Fernández, J. A. Molina y P. Moreno (Coords.), *El patrimonio y la didáctica de las ciencias sociales* (pp. 179-196). Cuenca: AUPDCS-Universidad de Castilla la Mancha.

Ruiz Ruiz, M. (1997). *El Patrimonio Histórico como recurso didáctico. Orientaciones metodológicas para profesores que imparten asignaturas de Cultura Andaluza y Patrimonio*. Granada: Gabinete Pedagógico de Bellas Artes.

Sánchez Broch, P. (2017). *Descubriendo el Patrimonio. Propuesta para incorporar el Patrimonio cultural a los procesos de enseñanza-aprendizaje en la educación secundaria en Cantabria* (Trabajo Fin de Máster). Santander: Universidad de Cantabria.

Sánchez Hidalgo, C.I. (2012). *El Patrimonio como recurso didáctico en la Educación Secundaria y Bachillerato. Estudio de su uso en la enseñanza de la Historia de España*. Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo.

Scazzosi, L. Reading and assessing the landscape as cultural and historical heritage. *Landscape Research*, 29, 335-355.

Vera, I. (1997). La formación inicial del profesorado de Ciencias Sociales de enseñanza secundaria: análisis crítico de sus perspectivas y de su realidad. En Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales (Ed.), *La formación del profesorado y la Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 107-115). Sevilla: Díada.

2

# LA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES RENUEVA EL CONCEPTO DE PATRIMONIO HISTÓRICO: DESDE EL MONUMENTO AL BIEN CULTURAL Y LA COMPETENCIA SOCIAL Y CIUDADANA

## *THE DIDACTICS OF THE SOCIAL SCIENCES RENEWS THE CONCEPT OF HISTORICAL HERITAGE, OF THE MONUMENT TO THE CULTURAL HERITAGE AND SOCIALAND CIVIC COMPETENCE*

**Aurora Arjones Fernández**

Departamento de Didáctica de las Matemáticas, Didáctica de las Ciencias Sociales y Experimentales
Universidad de Málaga, España

e-mail: maarjones@uma.es

**RESUMEN:**
La Didáctica de las Ciencias Sociales en España está inmersa en un proceso de revisión y renovación del patrimonio cultural como recurso didáctico. La educación en competencias clave conlleva entender el patrimonio histórico como un bien cultural. El presente trabajo documenta, explica y reflexiona sobre la relación de continuidad entre el valor social que define la naturaleza del bien cultural y la competencia social y ciudadana vigente en el territorio de la Unión Europea.
**Palabras clave: Bien cultural; competencia para la conciencia y expresión culturales; competencia social y ciudadana; currículo nulo.**

**ABSTRACT:**
The Didactics of Social Sciences in Spain is immersed in a process of revision and renewal of cultural heritage as a teaching resource. Education in key competences involves understanding historical heritage as a cultural asset. This work documents,

explains and reflects on the relationship of continuity between the social value that defines the nature of the cultural heritage and the social and civic competence.
**Key words: Cultural heritage; competition for awareness and cultural expressions; social and civic competence; no curriculum.**

## 1. Introducción

En 1986 España ingresó en la Comunidad Económica Europea. En 2004, el *Comunicado de Maastrich sobre las futuras prioridades de una cooperación europea reforzada en materia de educación y formación profesional* (Maastrich, 2004) definió al profesor como un aliado para la adquisición del nivel de formación exigido por los puestos de trabajo que se requerían, y hacer frente a la baja cualificación de la tercera parte de la población europea. Así mismo, merece nuestra atención en esta introducción sobre el estado de la cuestión de las oportunidades y exigencias que conlleva el patrimonio cultural para la Didáctica de las Ciencias Sociales en la educación del siglo XXI en la Unión Europea, el preámbulo de la Recomendación del Parlamento europeo y del Consejo de Europa (18/12/2006). Documento este último que reconoce la educación como una aliada para mantener y renovar el patrimonio cultural común de la sociedad, así como para el aprendizaje de los valores sociales y cívicos fundamentales. El patrimonio cultural define en estos años un yacimiento de empleo emergente, nuevas profesiones se perfilan en relación al patrimonio cultural pero el patrimonio cultural sobre el que se trabaja en las aulas de Ciencias Sociales no se corresponde con esta realidad, podemos hablar de currículo nulo (Arrieta y Meza, 2001). El material de aula limita el patrimonio cultural a un testimonio del pasado, cuya principal función es ilustrar, conceder criterio de certeza al discurso histórico; se prescinde del valor social del patrimonio cultural y se potencia el rol del alumno/a como espectador del patrimonio cultural, vínculo que en ningún caso da continuidad a los principios de ciudadanía activa que subyacen en la educación por competencias clave (Arjones, 2017). En suma, en las aulas de Ciencias Sociales los docentes no disponen de una formación actualizada sobre el patrimonio cultural e incluso en el material de aula subyace un uso del patrimonio cultural desfasado – que contradice el conocimiento significativo y la educación por competencias clave; nuestro sistema educativo no provee a los ciudadanos de mecanismos de participación activa para legitimar su patrimonio cultural -. La Educación patrimonio cultural que se imparte a los futuros docentes está afrontando un reto considerable, detectar las carencias y proponer estrategias didácticas que actualicen la educación patrimonio cultural. (Estepa, J; Domínguez, C.; Cuenca, J.M. (1998); Ávila, R.M. (2001); Fontal, O. (2003); Cuenca, (2004); González Monfort, N.; Pagés, J. (2005); Texeira, S., (2006); González Monfort, N. (2007); Estepa, J.; Ávila, R.M. y Ruiz, R. (2007); Mattozzi, I. (2009); Rico, L. (2009); Calaf, R. (2010); Martín Cáceres, M. (2012); Cambil, E.; Fernández Paradas, A.R. (2017); Fontal, O. (2017); Cuenca-López, J.M; Molina Puche, S. Martín Cáceres, M. (2018); Arjones; 2018). El presente trabajo se propone documentar y reflexionar sobre la relación de continuidad entre el valor social que define la naturaleza del patrimonio cultural entendido como bien cultural en la política cultural en los países miembros de la Unión Europea desde la década de los sesenta, y la competencia social y ciudadana.

## 2. El patrimonio cultural, la didáctica de las ciencias sociales y la educación en competencias clave

> "El patrimonio cultural no es sólo un legado del pasado, es también un recurso imprescindible para nuestro futuro, dado su incuestionable valor educativo y social, su considerable potencial económico, así como la importante dimensión en cooperación internacional."
> Catherine Magnant, 2018 (Ph, 2018)

La Unión Europea ha respondido a las necesidades educativas de estas primeras décadas del siglo con una educación en competencias clave, esta es la estrategia desde la que está dado respuesta al desfase constatado entre el sistema educativo y las necesidades reales de nuestra sociedad. El docente de Ciencias Sociales en la Unión Europea del siglo XXI tutela el proceso de aprendizaje porque el protagonista es cada uno de nuestros alumnos conforme a las circunstancias generacionales y familiares en las que se desarrolla su vida. En 2003 el Consejo de Europa definió unos puntos de referencia en relación con las competencias clave. España asumió la estrategia didáctica de la educación en competencias básicas a partir de 2006, teniendo como horizonte la *Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente* (2006/962/CE). El objetivo prioritario: determinar y definir las competencias clave necesarias para la plena realización personal, la ciudadanía activa, la cohesión social y la empleabilidad en la sociedad del conocimiento. (Estefanía, 2011) Se definieron ocho competencias clave: en comunicación en la lengua materna; comunicación en lenguas extranjeras; competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología; competencia digital; aprender a aprender; competencias sociales y cívicas; sentido de la iniciativa y espíritu de empresa; y, conciencia y expresiones culturales. Se sintetizan estas ocho competencias en tres ejes: competencia en las capacidades básicas de la lengua, la lectura y la escritura; cálculo y las tecnologías de la información y la comunicación (TIC); y finalmente, la capacidad de aprender a aprender. Así mismo, detallaron los denominadores comunes entre las ocho competencias: pensamiento crítico, creatividad, capacidad de iniciativa, resolución de problemas, evaluación de riesgos, toma de decisiones y gestión constructiva de los sentimientos. (Ávila, R. M.; López, R.; Fernández, E., 2007).

De acuerdo con la *Recomendación 18/diciembre de 2006* (Diario Oficial de la Unión Europea 20/12/20106. L394/17) el patrimonio cultural de forma explícita, se incluye en la competencia para la conciencia y expresión culturales: "conocimientos, capacidades y actitudes esenciales relacionados con esta competencia: la expresión cultural precisa una conciencia de la herencia cultural a escala local, nacional y europea y de su lugar en el mundo. Abarca conocimientos básicos de las principales obras culturales, incluida la cultura popular contemporánea. Es esencial comprender la diversidad cultural y lingüística en Europa y otras regiones del mundo, la necesidad de preservarla y la importancia de los factores estéticos en la vida cotidiana"; así como, en la competencia social y ciudadana: "formas de comportamiento que preparan a las personas para participar de una forma eficaz y constructiva en la vida social y profesional, es-

pecialmente en sociedades cada vez más diversificadas, y, en su caso, para resolver conflictos. Las competencias sociales y cívicas procuran la comprensión de códigos de conducta en distintas sociedades y entornos, en este objetivo interpretamos el patrimonio cultural en la medida en que éste se identifica con las señas de identidad de una comunidad cultural. La competencia cívica prepara a las personas para participar plenamente en la vida cívica gracias al conocimiento de conceptos y estructuras sociales y políticas, y al compromiso de participación activa y democrática" *Recomendación 18/diciembre de 2006* (Diario Oficial de la Unión Europea 20/12/20106. L394/16). Es decir, el patrimonio cultural además de ser concebido como un contenido trasversal, de ondear durante todo el proceso educativo y en todas las materias, está presente explícitamente en las competencias social y ciudadana; y, para la conciencia y expresión culturales. De acuerdo con este planteamiento suscita nuestra reflexión la novedad introducida en el sistema educativo público español a través de la LOMCE, Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (BOE nº295, de 10 de diciembre de 2013). La LOMCE propone el patrimonio cultural en el área de conocimiento de la Educación Artística antes que en Ciencias Sociales. Esta innovación suscita nuestra reflexión ya que la educación patrimonio cultural en la historiografía europea, desde principios del siglo XX, se ha vinculado al área de Didáctica de las Ciencias Sociales, y más concretamente se integraba en el currículo de Historia e Historia del Arte porque se valoraba la educación patrimonial desde la concepción humanista. En este sentido no podemos olvidar que es en la propuesta de la teoría de los valores del patrimonio cultural formulada por Alois Riegl y en la Escuela de los Annales donde la historiografía europea de los bienes culturales define la génesis del valor social del patrimonio cultural, del bien cultural (Morente, 1995; 2006; Arjones, 2007). Qué duda cabe, innovaciónes como la propuesta por la LOMCE exigen a la Didáctica de las Ciencias Sociales acelerar la renovación del concepto de patrimonio cultural desde el que se trabaja en las aulas.

## 3. La génesis del valor social del patrimonio cultural en la Unión Europea

Valores y usos del patrimonio cultural, los ciudadanos reconocen en determinadas entidades una condición metafísica que en la década de los años sesenta se llamó valor de civilización o social. Fue en la Comisión Fransceschini de 1966-1967 donde se enunció el valor de civilización del patrimonio cultural. Hasta entonces, el patrimonio – llamado entonces monumento- venía siendo exclusivamente una huella del pasado y suscitaba interés para los entendidos e iniciados en el conocimiento histórico, ahora adquiría un valor de contemporaneidad. El patrimonio cultural de acuerdo con su valor de civilización o valor social se conceptualizó como bien cultural. Hasta nuestros días el patrimonio se concibe como un bien cultural. (Castillo, 1998)

Uno de los temas centrales sobre los que profundizaron los profesionales del patrimonio cultural en marzo de 1966, en las sesiones de la conocida como Comisión Franceschini (*Commissione d´indagine per la tutela e la valorizzazione del patrimonio*

*storico, archeologico, artístico e del paesaggio),* fue la valoración científica y cultural definida como valor de civilización (*valor de civiltà).* La Comisión Franceschini potencia la categoría de *civilización o valore di civiltà* entendida como la relación que el ciudadano de un entorno desarrollado y tercializado resolvía a partir del patrimonio cultural. Lejos quedaba aquella concepción del patrimonio cultural en tanto que huella exclusiva del pasado legendario; así como la de monumento artístico. En el horizonte de las políticas culturales que reconstruyen Europa después de 1945 planeaba la necesidad de renovar la categoría histórico-artística-. La Comisión avanza la necesidad de formular nuevas categorías del patrimonio solventes con la especificidad de la naturaleza patrimonial que viene definida a partir de la integración de objetos de muy diversa naturaleza así: documental, artística, arqueológica, etnográfica... La Comisión indicaba que el concepto de *cose d´arte* debía ser revisado. La *Comisión* integra las categorías relativas a la naturaleza de documento de la historia de la civilización a partir del concepto de *bien cultural*. Así mismo, la Comisión determina tres líneas de actuación, entre estas destacamos la concienciación de la opinión pública acerca del carácter benefactor de la conservación para el bienestar. En suma, las conclusiones de la Comisión Franceschini profundizan en el valor de uso del patrimonio cultural, el potencial de uso que ofrece el patrimonio cultural o bien cultural, y este interpreta como sinónimo del valor de civilización. El valor de civilización atendía a la necesidad de accesibilidad social, era necesario favorecer el uso del patrimonio de tal manera que se concibiera como un bien, como un elemento positivo que daba respuestas a esas necesidades explícitas e implícitas del hombre en tanto que animal social e histórico. En suma, desde 1966-1967 en la política cultural italiana, francesa,… y progresivamente de todos los países miembros de la Unión Europea, el valor de civilización justificaba que el patrimonio a partir de ese momento se concibiese como un bien cultural antes que como un testimonio de la evolución de la arquitectura, un monumento que recordaba un hito histórico... España asumió la teoría de los bienes culturales desarrollada en la Comisión Franceschini en el Congreso de Granada de 1985. Por tanto, cuando nuestro material de aula propone a nuestros alumnos una concepción de patrimonio cultural limitada a testimonio del pasado, estamos desatendiendo las renovaciones asumidas por nuestra política educativa y cultural hace más de tres décadas.

## 4. El valor social del patrimonio cultural en el debate de principios del siglo XX: Dewey y Riegl

> “Si no nos esforzamos para lograr que se realice una transmisión auténtica y perfecta, el grupo más civilizado caerá en la barbarie y después en el salvajismo.”
> Dewey:1916

> “El sentido y el significado de monumento no concierne a las obras en virtud de su destino original, sino que somos nosotros, los sujetos modernos, quienes se lo atribuimos.”
> Riegl: 1903

Dewey en 1916 nos llamaba a reflexionar sobre la función que cumplen los docentes en la legitimidad del patrimonio cultural, nos planteaba: “las diferencias graduales de edad, el hecho de que nazcan algunos y mueran otros, hace posible mediante la transmisión de ideas y prácticas la constante renovación de la fábrica social. Pero esta renovación no es automática” (Dewey: 1916, 15) Efectivamente, el ejercicio de la ciudadanía activa configura la “fábrica social”. El patrimonio cultural entendido como parte indisociable de esta fábrica social, las prácticas que transmitimos de generación en generación, no responden a un proceso automático, el patrimonio cultural entendido como huella de la ciudadanía en su diversidad necesita de unos actores que lo legitimen.

El patrimonio cultural no se regula de forma autónoma, sino que son los ciudadanos los que le conceden valor cultural. Con esta afirmación en 1903 Alois Riegl introducía la clave de modernidad que definiría la relación de la sociedad con el patrimonio cultural. La teoría riegliana de los valores del monumento supone la génesis para el valor social del bien cultural, y por extensión para la competencia educativa social y ciudadana. (Castillo, 1998b) En esta relación puesta de manifiesto por Alois Riegl en su ensayo *El culto moderno de los monumentos* la historiografía internacional, y en mayor medida italiana (Scarrocchia, 2005), reconoce la génesis del valor social del patrimonio cultural que en la Comisión Franceschini se enunció como “valor de civilización” y desde entonces define el concepto de bien cultural, aún hoy vigente en la teoría de los bienes culturales y en la educación patrimonio cultural (Mattozzi, 2001).

Alois Riegl, teórico de la Historia del Arte, pedagogo y filósofo, en 1903, reflexionando acerca de las exigencias a las que tenía que hacer frente la moderna protección de los monumentos, ya situó en la ciudadanía la legitimidad del patrimonio cultural. Era la sociedad, decía Alois Riegl, la que tiene que reconocer en los monumentos sus señas de identidad, aquello que los identificaba como grupo, para seguidamente los técnicos proponer y desarrollar medidas de protección y fomento del patrimonio. Para que la protección de los monumentos sea efectiva tiene que tener como sujeto a la sociedad en su conjunto (Arjones, 2007). Las conclusiones de Alois Riegl acerca de las nuevas tendencias en el cuidado o culto de los monumentos, eran: diversidad cultural; socialización o democratización de la cultura; intervención en el patrimonio cultural arquitectónico; e interdisciplinariedad. Profundicemos en la socialización.

Afirmaba Alois Riegl que el carácter, lo intrínseco, del “monumento” no era ya, a principios del siglo XX, lo “histórico-artístico”. La protección de los monumentos no se sostenía sobre un placer estético, no buscaba sólo un placer estético. El carácter del monumento estaba más cerca del respeto, de la legitimidad. Lo que el hombre moderno experimenta en su relación con los monumentos es un sentimiento de respeto o legitimidad. Para Riegl este sentimiento no era tampoco nacionalista, sino que tiende a la diversidad de la humanidad. Riegl da por hecho que son los colectivos ciudadanos más allá de la ideología a los que corresponde legitimar los monumentos. Riegl aclara que la moderna relación o culto de la sociedad hacia los monumentos se basa en la diversidad de la humanidad en su conjunto. Es más, afirma que la nueva

relación de los monumentos tiene que tender a los “monumentos naturales”, sólo así no caerá en satisfacer sentimientos personales (Scarrocchia, 2005).

Otro de los principios de la teoría riegliana de los valores del “monumento”, es el hecho de que la conservación de los monumentos sea considerada por el conjunto de la ciudadanía como algo, cuanto menos, provechoso. De lo contrario la protección no tendría razón de ser (Arjones, 2015).

Para Riegl la relación sociedad-monumentos estaba basada en la formación de la ciudadanía para “apreciar en el monumento una parte de nuestra propia existencia”. Para Riegl el valor de lo antiguo define el carácter de los monumentos que legitima el conjunto de la ciudadanía. Así “el valor de un monumento se basa en un efecto inmediato de proximidad desde el sentimiento”. Afirma que es necesario admitir el valor de lo antiguo y con el transgredir aquella concepción según la cual el valor histórico era el único que definía el carácter del monumento. Lo que nos viene a decir Riegl es que lo intrínseco de la consideración moderna del patrimonio cultural conlleva que es la ciudadanía en su diversidad la que legitima el patrimonio cultural, y ésta lo que va a definir, es justamente el valor de lo antiguo: aquello que la sociedad aprecia en el monumento y le ayuda a comprender su propia existencia. Para Riegl son los valores los que definen la condición moderna de los monumentos, los valores van a dirigir la moderna protección o cuidado de los monumentos, aunque entre todos los valores prioriza el valor de lo antiguo porque es el único legitimado por la sociedad, el que incluye explícitamente la ciudadanía en tanto que colectividad social. En cualquier caso, una vez legitimado el valor de lo antiguo por los colectivos sociales, seguidamente los profesionales del patrimonio definirán los valores específicos de cada monumento. El resto de valores modernos, no necesariamente contarán con la legitimidad de la colectividad social, sino que serán directamente definidos por los profesionales que toman parte en la protección del patrimonio cultural.

El valor de lo antiguo es de memoria emocional, y no de grandes acontecimientos-subyace en este principio el aprendizaje significativo-. El valor de lo antiguo está más allá de los intereses nacionales, tiende a la pluralidad de la humanidad. El valor de lo antiguo deja atrás el canon artístico de los “cultos”. El valor de lo antiguo se caracteriza por querer ser operativo para las grandes masas, muestra las huellas del ciclo natural, define los monumentos como entidades mutables, más cercanas a los hombres que a las *Ideas* platónicas. Los monumentos han dejado de ser considerados por su condición de arquetipos. El valor de lo antiguo los presenta como son: obras de hombres que forman parte de distintas comunidades culturales. Justamente esta condición de mutables, las huellas del paso del tiempo, es la que permite al hombre contemporáneo su satisfacción, porque el monumento le evidencia aspectos que ayudan al hombre a la hora de comprender mejor su propia existencia, porque el ciudadano en su relación con el patrimonio cultural no se satisface con una experiencia meramente estética.

Ahora bien, Riegl tiene muy claro que lo verdaderamente moderno es que impere el “valor de lo antiguo” sobre todos los demás valores definidos en la relación de la sociedad con el monumento – interpretado por la historiografía como valor de civilización o valor social

como hemos visto a través de la Comisión Franceschini- en la medida en que este se propone llegar al conjunto de la sociedad. Riegl define una teoría de los valores en continua renovación. En suma, sobre la génesis del valor social del patrimonio cultural en la historiografía de las Ciencias Sociales, queremos recordar que Alois Riegl en su obra cumbre El culto moderno de los monumentos, su carácter y su origen (Arjones, 2007) postuló que "los monumentos" cuando no son utilizados por la sociedad son ruinas. Efectivamente, porque como sostiene el profesor Arrieta, la patrimonialización, la conversión de una entidad en patrimonio cultural es un proceso estratégico de intervención social y participación sociopolítica porque es un proceso de identificación colectiva (Arrieta, 2008).

## Conclusión

Para cerrar nuestra reflexión, en España, al igual que el conjunto de los paisajes de la Unión Europea, educamos en competencias clave. Desde la Didáctica de las Ciencias Sociales en la última década se ha consolidado una línea de trabajo que se propone revisar y renovar el concepto de patrimonio cultural desde el que desarrollamos la Educación Patrimonio Cultural. En esta línea se afianza la necesaria relación entre Educación Patrimonio cultural y Educación para la ciudadanía, Educación Ambiental, Talento Turístico, Coeducación,... Pues bien, nuestro trabajo propone que en estos momentos en los que estamos confeccionando objetivos, contenidos y estándares de aprendizaje para Educación Patrimonio Cultural, cuando trazamos una estrategia didáctica para que patrimonio cultural en la formación de los futuros maestros no se resuelva a través de un currículo nulo, ahora recordemos, afiancemos, el valor social del patrimonio cultural a la Didáctica de las Ciencias Sociales tomando el testigo de teóricos de la Historia y la Pedagogía tales como Alois Riegl y John Dewey. Si conseguimos aunar el valor social del patrimonio cultural a las competencias social y ciudadana, y para la conciencia y expresión culturales, entonces estaremos diseñando un currículo práctico, una estrategia didáctica que favorezca una actitud crítica y participativa de los ciudadanos ante cuestiones sociales de su día a día: gentrificación, turistificación del patrimonio cultural, patrimonio cultural en conflicto, nacionalismos... Cuando atendemos al patrimonio cultural como como bien cultural, entonces, no podemos olvidar que justamente fue el valor social el que potenció la condición moderna del patrimonio. Por tanto, cabe esperar de la Didáctica de las Ciencias Sociales una estrategia desde la que desarrollar una educación patrimonio cultural moderna.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS


AA.VV. (2013). Plan Nacional de Educación y Patrimonio. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (PNEP), p. 10 [Consultado: 23/12/2015] [http://ipce.mcu.es/conservacion/planesnacionales/educacion.html]

AA.VV. 2006. Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente (2006/962/CE) Diario Oficial de la Unión Europea de 30/12/2006, L 394/10- L394/18 (última consulta: 3/09/2016)[http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=ES]

AA.VV. (2004). Repertorio de textos internacionales del Patrimonio Cultural. Sevilla: Instituto Andaluz del Patrimonio Histórico.

Arjones Fernández, A. (2007). *El culto moderno de los monumentos, su carácter y sus orígenes de Alois Riegl. Primera edición comentada y antológica en* español. Sevilla: Instituto Andaluz del Patrimonio Histórico, 2007.

Arjones Fernández, A. (2015). Apuntes para un manual de buenas prácticas para la participación ciudadana en gestión del patrimonio cultural. Periférica, 16, 45-50. Recuperado el 22 de diciembre de 2016 a partir de http://revistas.uca.es/index.php/periferica/article/view/2339/2113

Arjones Fernández, A. (2017). Educar para participación activa de la ciudadanía a través de la materia Educación para la ciudadanía y derechos humanos del Grado de Educación Primaria de la Universidad de Málaga (España). En Segundo Congreso Online sobre Desigualdad Social, Económica y Educativa en el siglo XXI. Recuperado de http://hdl.handle.net/10630/14752

Arrieta, B.M.; Meza, R.D. (2001). El currículo nulo y sus diferentes modalidades. Revista Iberoamericana de Educación, nº25. Recuperado: 1/06/2018 a partir de: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6435600

Arrieta, I. (2008) (ed.). Participación ciudadana, patrimonio cultural y museos: de la teoría a la praxis. Bilbao, Servicio de Publicaciones del País Vasco, 2008.

Ávila, M.R. (2001). Historia del arte, enseñanza y profesores. Evilla: Díada.

Avila, R.M.; López, R. y Fernández, E. (eds.) (2007). *Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales ante el reto europeo y la globalización*. Bilbao, Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales, 187-203.

Calaf, R. (2010). Un modelo de investigación en didáctica del patrimonio. Enseñanza de las Ciencias Sociales, 9, 17-27.

Cambil, E.; Fernández Paradas, A.R. (2017). El concepto actual de patrimonio cultural y su valor educativo. Fundamentación teórica y aplicación didáctica en Cambil, E.; Tudela, A. (2017) Educación y patrimonio cultural : fundamentos, contextos y estrategias didácticas. Granada: Ediciones Pirámide, 27-46.

Castillo, J. (1998a). Los valores propios del patrimonio histórico: gestación y caracterización. Cuadernos de arte de la Universidad de Granada, 29, 1998, pp. 229-239.

Castillo, J. (1998b). El nacimiento de la tutela como disciplina autónoma: Alöis Riegl. Ph: Boletín del Instituto Andaluz del Patrimonio Histórico. 22, 1998, pp. 72-76.

Cuenca López, J..M.; Estepa, J.; Martín Cáceres, M.J. (2017) Patrimonio, educación, identidad y ciudadanía. Profesorado y libros de texto en la enseñanza obligatoria. Revista de Educación, 375,136-159.

Cuenca López, J.M.; Martín Cáceres, M.J.; et alii., La educación patrimonial en las instituciones patrimoniales españolas. Situación actual y perspectivas de futuro. Clio. History and History teaching. 2014. 40. ISSN.: 1139-6237 [última consulta: 3/07/2015] http://clio.rediris.es/n40/articulos/mono/MonCuencaetal2014.pdf]

Declaración de Barcelona (2017) Declaración de Barcelona. Construyendo el turismo sostenible en el marco de la Nueva Agenda Urbana. Recuperado 7/07/2018 a partir de https://ajuntament.barcelona.cat/turisme/sites/default/files/documents/20170518_declaracion_barcelona_publicable_es.pdf

Estepa, J.; Domínguez, C.; Cuenca López, J.M. (eds.) (2001). Museo y patrimonio en la didáctica de las Ciencias Sociales. Huelva: Universidad de Huelva.

Estefanía, J.L. (2011), La participación en la formación y la práctica docente en CEE Participación Educativa, nº16, marzo 2011, 133-144. (última consulta: 20/09/2016) [http://www.mecd.gob.es/revista-cee/pdf/n16-estefania-lera.pdf]

Fontal, O. (2003) La educación patrimonial. Teoría y práctica en el aula, el museo e internet. Gijón, Trea.

Fontal, O.; Fontal, O.; Ibáñez-Etxeberrnía; Martínez, M.; Rivero, P. (2017) El patrimonio como contenido en la etapa de Primaria: del currículum a la formación de maestros. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 20 (2), 79-95.

González, N. (2007) El valor educativo y el uso didáctico del patrimonio cultural [ artículo, síntesis de tesis doctoral: Lús didàctic i el valor educatiu del patrimoni cultural. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona] Recuperado 7/03/2018 a partir de: http://pagines.uab.cat/neus.gonzalez/sites/pagines.uab.cat.neus.gonzalez/files/praxis_neusgonzalez.pdf

Guarino, A.A. "Nuevos retos del Patrimonio Cultural europeo en los albores del siglo XXI" *Encuentros sobre Patrimonio: Ciudades históricas: conservación y desarrollo,* Madrid, Fundación Argentaria-Visor, 2000, pp. 17ss.

Guerrero, R.M., Patrimonio cultural mundial, territorio y construcción de ciudadanía. Construcción y apropiación social del patrimonio cultural de la ciudad de Valparaiso-Chile en Scripta Nova. Revista electrónica de Geografía y Ciencias Sociales. Universidad de Barcelona. Volumen XVI, núm.388, 10 enero 2012 (última consulta: 10/09/2016) [http://www.ub.edu/geocrit/sn/sn-388.htm]

Guía docente complementos de Formación de las Ciencias Sociales (Itinerario Geografía e Historia) (27/09/2016) [http://masteres.ugr.es/profesorado/pages/especialidades/ciencias-sociales/itinerario-geografia-e-historia/documentos/201617/041guiadocente201617/%21]

Guía docente complementos de http://masteres.ugr.es/profesorado/pages/especialidades/hosteleria-y-turismo#__doku_guias_docentes

Guía docente de la asignatura Complementos disciplinares para. Programa de Estudios del Master en profesorado de Educación Secundaria obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de idiomas especialidad Ciencias Sociales: Geografía e Historia y Filosofía de la Universidad de Málaga.

Martín Cáceres, M. (2012) La Educación y la comunicación patrimonial. Una mirada desde el Museo de Huelva. Huelva: Universidad de Huelva.

Mattozzi, I. (2001) La didáctica de los bienes culturales. A la búsqueda de una definición. En Estepa, J.; Domínguez, C.; Cuenca López, J.M. (eds.) (2001) Museo y patrimonio en la didáctica de las Ciencias Sociales. Huelva: Universidad de Huelva, 57-96.

Morente del Monte, M. El *Patrimonio cultural: una propuesta alternativa al concepto actual del Patrimonio histórico*. Málaga: Universidad de Málaga, 1996.

Orientaciones para la impartición de la materia Patrimonio cultural y artístico de Andalucía en Primer curso de Bachillerato en Instrucciones de 9 de mayo de 2015, de la Secretaria General de Educación de la Consejería de Educación, Cultural y Deporte, sobre la Ordenación Educativa y la Evaluación del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato y otros estudios consideraciones generales para el curso 2015-2016. (última consulta: 20/01/2016) [http://www.adideandalucia.es/normas/instruc/Instruc9mayo2015SecBach1516.pdf]

Pagés, J. (2007) Competencia social y ciudadana. Aula de Innovación Educativa, nº187, 7-12.

Rico, I. (2009) La difusión del patrimonio en los materiales curriculares. El caso de los Gabinetes Pedagógicos de Bellas Artes. Málaga. Universidad de Málaga [tesis doctoral inédita].

Scarrocchia, S. (2005) *Alois Riegl: teoria e prassi Della conservazione dei monumento…* Bologna: Clueb, p.163 ss. [traducción libre de la autora].

3

# LA INNOVACIÓN EDUCATIVA DEL GRUPO ARTE Y PATRIMONIO (ARPA): PASEARTE. RUTAS CULTURALES Y RECURSOS TURÍSTICOS EN WEB

## *THE EDUCATIONAL INNOVATION OF GRUPO ARTE Y PATRIMONIO (ARPA): PASEARTE. CULTURAL ROUTES AND TOURIST RESOURCES ON THE WEB*


**Victoria Bosch Moreno**

Departamento de Historia, Geografía y Arte. Facultad de Ciencias Sociales. Universitat Jaume I, Castellón de la Plana, España.

Graduada en Historia del Arte por la Universitat de València y ha realizado el Máster Interuniversitario Historia del Arte y Cultura Visual entre esta última y la Universitat Jaume I. En la actualidad es becaria FPU dentro del programa de Doctorado en Historia del Arte organizado por las mencionadas universidades. Se encuentra adscrita al programa de formación de profesorado novel organizado por la Unidad de Soporte Educativo (USE) de la Universitat Jaume I, donde lleva a cabo un programa de formación continuada y tutorizada.

vbosch@uji.es

**Cristina Igual Castelló**

Departamento de Historia, Geografía y Arte. Facultad de Ciencias Sociales. Universitat Jaume I, Castellón de la Plana, España.

Licenciada en Historia del Arte (Universitat de València), Máster en Historia del Arte y Cultura Visual (Universitat de València – Universitat Jaume I) y ahora está terminando la tesis doctoral. Combina la investigación con la docencia en calidad de profesora asociada de la Universitat Jaume I. Además, ha asistido a distintos cursos de didáctica y ha participado como comunicante en el IX Congreso CIDUI (julio de 2016) acerca del impacto de la innovación en la docencia y el aprendizaje.

**Oskar Jacek Rojewski**

Departamento de Historia, Geografía y Arte. Facultad de Ciencias Sociales. Universitat Jaume I, Castellón de la Plana, España.

Graduado en Historia (2009-2012) e Historia del Arte (2010-2013), Máster de Patrimonio Cultural en la Universitat de Valencia (2013-2014), Doctor en Historia del Arte por la Universitat de València y la Universitat Jaume I. (2018). Actualmente, profesor asociado en la Universitat Jaume I, donde desarrolla la actividad docente en el Grado de Turismo.

**Eva Calvo**

Departamento de Historia, Geografía y Arte. Facultad de Ciencias Sociales. Universitat Jaume I, Castellón de la Plana, España.

Departamento de Historia, Geografía y Arte, Universitat Jaume I. Castellón, España.
Graduada en Historia y Patrimonio (Universitat Jaume I de Castellón), Máster en Historia del Arte y Cultura Visual (Universitat de València – Universitat Jaume I) y ahora está realizanco la tesis doctoral. Es becaria pre doctoral FPI del Ministerio de Economía y Competitividad vinculada al proyecto HAR2015-65196-P y ha asistido a distintos cursos de metodogía DIDÁCTICA para la enseñanza universitaria organizados por la Unión de Soporte Educativo de la Universitat Jaume I.
Apoyo recibido para la realización de la propuesta: financiación de la Unidad de Soporte Educativo (USE) de la Universitat Jaume I.

**RESUMEN:**
Otra de las actividades desarrolladas por Grupo de Innovación Educativa ARPA 086/14 (Arte y Patrimonio) de la Universitat Jaume I se ha centrado en diseñar rutas culturales y presentarlas en páginas web. Ha sido una acción docente llevada a cabo con el estudiantado de primer curso del grado de Turismo y ha generado resultados positivos. Metodológicamente, se ha apostado por el autoaprendizaje y el uso de nuevas tecnologías, lo cual despertó una gran motivación entre el alumnado.
**Palabras clave: Historia del Arte, patrimonio cultural, nuevas tecnologías, autoaprendizaje, turismo.**

**ABSTRACT:**
Other activity developed by the Educative Innovation Team ARPA 086/14 (Art and Heritage) from the Universitat Jaume I focuses on webpage design with cultural routes. This action has been conducted by students of first course of Bachelor of Tourism and has generated positive feedback. The methodology applied was the self-learning activities and application of new technologies that generated the student' motivation.
**Key words: History of Art, cultural heritage, new technologies, self-learning, tourism.**

## 1. Introducción

Tanto el aprendizaje como la enseñanza de Historia del Arte presentan dificultades en el análisis y estudio del patrimonio cultural debido a la falta de una metodología plenamente satisfactoria. La propuesta didáctica que presentamos en esta ocasión pretende enseñar a que el estudiantado analice críticamente una serie de bienes culturales para componer una ruta turística, la cual se difundirá a través de los medios digitales. Al mismo tiempo y de esta forma, se pone de manifiesto el valor histórico y estético de

las obras de arte y se promueve el turismo cultural. Aunque, desde el punto de vista de Historia del Arte académica, parezca incorrecta la lectura de los bienes como recursos turísticos, es necesario enseñar a los estudiantes de turismo, futuros gestores del patrimonio, este enfoque. En efecto, la práctica *PaseARTE* no intenta solamente enseñar un método para el estudio de Historia del Arte, sino también llamar la atención de los estudiantes a las posibilidades de una adecuada puesta en valor de los bienes artísticos como una ruta cultural.

Los conocimientos previos de los alumnos en Historia del Arte no eran demasiado sólidos, pues sólo la mitad se ha formado en dicha disciplina durante el último curso de bachillerato, por tanto resulta imposible proponer profundo análisis iconográfico e iconológico, aunque la materia impartida esté relacionada con Historia del Arte. Por este motivo, conviene que las primeras sesiones les aporten las herramientas necesarias para conocer el vocabulario específico, describir los bienes artísticos y ser capaces de reconocer los principales estilos según sus características. Asimismo, es importante que aprendan a identificar y relacionar las piezas artísticas con su historia, contexto histórico, social y cultural.

Por tanto, el Grupo de Innovación Educativa ARPA 086/14 (Arte y Patrimonio) de la Universitat Jaume I plantea esta acción didáctica con el fin último de conseguir un aprendizaje significativo dentro de nuestra disciplina, promoviendo esta vez la autonomía y la reflexión para el estudio de las obras de arte.

Entrando más en detalle, ***PaseARTE****: Diseño de una ruta cultural y promoción de recursos turísticos en soporte web* consiste en realizar una web mediante la que dar a conocer un aspecto del patrimonio artístico en forma de ruta cultural vinculándolo con la materia impartida. La asignatura donde se lleva a cabo esta actividad, Patrimonio Cultural: Arte (TU0909), tiene por objetivo fundamental dar a conocer los principales períodos artísticos y culturales de la historia occidental desde la Historia del Arte. Como se ha indicado previamente, se imparte dentro del primer curso del grado de Turismo por lo que el alumnado al que está enfocada presenta unos conocimientos previos bastante heterogéneos: algunos de ellos sí han recibido formación en Historia del arte durante los cursos de bachillerato mientras que otros, permanecen completamente ajenos a la materia. En este sentido, es fundamental tener siempre presente el principal cometido de la asignatura: proporcionar al alumnado los conocimientos necesarios para identificar, conocer y gestionar las diferentes producciones artísticas e históricas del conjunto de vestigios que comúnmente clasificamos bajo la denominación de Patrimonio Cultual (López, 2006). Dentro de un marco geográfico excepcional como el que ofrece la península ibérica, el aprendizaje sobre la utilización de sus recursos patrimoniales con fines turísticos resulta fundamental para su preservación y correcto tratamiento (Ballart y Tesserras, 2005). Por ello, tanto la asignatura como la acción de innovación docente propuesta inciden en la sensibilización del alumnado respecto a la importancia de llevar a cabo un empleo responsable de los recursos culturales.

El formato de ruta cultural se adapta a las posibles salidas profesionales abiertas a un alumno del grado de Turismo, cuya preparación en el ámbito histórico y artístico debe ser fundamental para una buena gestión del patrimonio cultural con fines turísticos. Como factor clave para el desarrollo económico y social del territorio, el turismo cultural es capaz de generar cambios muy sustanciales entre la sociedad que lo promueve, por lo que el marco referencial donde se mueve nuestra propuesta contempla en todo momento las apreciaciones que las organizaciones internacionalmente reconocidas para la conservación del patrimonio proponen:

> "El Turismo Cultural es aquella forma de Turismo que tiene por objeto, entre otros fines, el conocimiento de monumentos y sitios histórico-artísticos. Ejerce un efecto realmente positivo sobre éstos en tanto en cuanto contribuye –para satisfacer sus propios fines– a su mantenimiento y protección. Esta forma de Turismo justifica, de hecho, los esfuerzos que tal mantenimiento y protección exigen de la comunidad humana, debido a los beneficios socio-culturales y económicos que comporta para toda la población implicada" Carta del ICOMOS adoptada en Bruselas en 1976." (Morère y Perelló, 2013: 20)

El alumnado trabaja con esta definición acerca de aquello que debemos considerar bajo la acepción de turismo cultural aplicándolo a la elaboración de su ruta cultural. Este formato, además, permite integrar los recursos naturales dentro de la selección de enclaves para trazar su recorrido. En este sentido, la combinación de recursos naturales y culturales abre mayores posibilidades a la creatividad del alumnado y permite ampliar sus horizontes sobre aquello que consideran turismo cultural. No obstante, la parte más importante del trabajo reside en la elaboración de un buen discurso mediante el que articular las diferentes características de su propuesta. Este discurso debe estar fundamentado en un marco teórico o académico a partir del que poder proporcionar los diferentes datos e ideas relacionados con el enclave y producción artística escogidos. Con ello, se pretende concienciar al alumnado, como futuro profesional dentro del sector turístico, acerca de la importancia de ofrecer un producto debidamente estructurado y, sobre todo, respetuoso con la historia y sociedad que lo acoge.

Recientemente se ha puesto de manifiesto la importancia de subrayar el carácter comercial que como producto suele asociarse a cualquier derivación de la cultura, como el propio turismo o las rutas culturales, por lo que la importancia de desarrollar las propuestas mediante su debido marco histórico empleando la metodología propia de la Historia del Arte es esencial. Cabe explicar, de este modo, la problemática derivada del propio turismo cultural en algunas de sus manifestaciones teniendo presente las conclusiones de los estudios que han analizado el concepto:

> "Crear rutas e itinerarios con contenidos culturales no es hacer turismo cultural, sino tan solo la primera parte de un proyecto que debería culminar en estrategias serias, profesionales y rigurosas de comercialización turística que garanticen que los productos diseñados son viables en el mercado turístico y que van a contribuir al crecimiento económico de la zona en que se crearon." (Moragues, 2008: 71)

Al trabajar sobre esta coyuntura, podemos advertir acerca de los problemas derivados de una mala gestión del patrimonio cultural para concienciar al alumnado, cuyas posibilidades profesionales se encuentran en este sector, sobre la necesidad de establecer una relación equilibrada entre turismo y patrimonio.

## 2. Objetivos y competencias

A partir de este marco referencial se establecen una serie de objetivos a alcanzar y competencias que los alumnos deben adquirir mediante el desarrollo del trabajo. Los objetivos fundamentales que tenemos presentes al definir la actividad comprenden el desarrollo de un espíritu crítico capaz de identificar las características que una buena gestión del patrimonio cultural debe tener; conocer los diferentes medios o recursos para su difusión y despertar el interés del alumnado por la aplicación de los métodos propios de la Historia y la Historia del Arte en el transcurso y desarrollo de su titulación o futuros proyectos profesionales. En cuanto al primero de los objetivos, presentamos a los alumnos una selección de proyectos de distintas magnitudes donde la gestión del patrimonio cultural haya conseguido convertirse en un buen motor de desarrollo sostenible para la sociedad donde se han aplicado.

La explicación de los grandes ejemplos de gestión del Patrimonio Mundial, así como su equivalente a un nivel de menor impacto o local, que sea más accesible al alumno, resulta interesante para atraer su interés y curiosidad hacia las posibilidades prácticas de abordar alguna de las estrategias y soluciones elaboradas por los gestores del patrimonio cultural. Realizar una lectura comprensiva dentro del aula sobre algunos de los manuales que los especialistas en gestión cultural han desarrollado plasmando su experiencia y, a continuación, trasladar sus propuestas a un entorno nacional o local, que pueda servir de ejemplo práctico, resulta interesante para incentivar el trabajo del alumno (Pedersen, 2005). Tratando de establecer relaciones entre la experiencia de los casos prácticos y sus propuestas de rutas culturales pretendemos, no únicamente despertar el interés del alumno, sino también, ayudarlo a encontrar una salida o aplicación práctica para todo el conjunto de nociones teóricas aprendidas durante las sesiones en el aula. Entendemos, por tanto, como fundamental, la búsqueda de una asimilación de conocimientos junto con su aplicación a la realidad que rodea el alumno como uno de los principales factores para despertar su interés, tal y como sostienen una gran variedad de propuestas metodológicas en la actualidad (Biggs y Tang, 2011).

Para la consecución de los dos objetivos restantes, se presentan también en clase y se ponen a su disposición diferentes portales a través de los que configurar su ruta en soporte web, de tal modo que puedan empezar a familiarizarse (si no lo están ya) con uno de los principales recursos para la promoción de cualquier idea o proyecto: el entorno digital. Asimismo, se incide en cómo presentar los contenidos históricos y artísticos de dicha ruta de la manera más atractiva y asequible al lector empleando diferentes recursos para complementar texto e imagen.

Por su parte, las competencias que esperamos hacer desarrollar al alumnado mediante la elaboración de la ruta cultural se centran en torno a su capacidad para construir un discurso histórico y artístico coherente a partir de la selección de una serie de obras arquitectónicas, escultóricas y pictóricas; su capacidad para interrelacionar nociones del temario impartido y de otras materias o con conocimientos previos; saber aplicar conocimientos instrumentales (como el manejo de recursos web) a la gestión del patrimonio cultural; o ser capaz de enfrentarse y resolver los problemas que la elaboración de un recurso cultural sostenible plantea. Para la adquisición de estas competencias se han planificado diferentes pasos a seguir durante la elaboración del trabajo que permitan una adecuada reflexión en cada fase de desarrollo de la ruta cultural como paso previo a la adquisición de cada competencia. A continuación, detallaremos las fases que sigue el alumnado dentro del diseño y planificación de su ruta cultural junto con la principal estrategia metodológica que adoptamos para llevar a cabo la acción de innovación docente: la integración del soporte web para la promoción de los recursos culturales.

## 3. Metodología

En primer lugar, el alumno propone un enclave cultural que debe contrastar con el profesorado para cerciorarse de su adecuación a los contenidos trabajados dentro del aula. Mediante este primer paso ya se enfrenta a la búsqueda y selección de una serie de opciones, cuya viabilidad debe contrastar con los contenidos trabajados en clase. Una vez aprobada su propuesta, deben realizar una justificación sobre la misma detallando el interés que el enclave y las manifestaciones artísticas seleccionadas tienen como elementos integrados dentro de una ruta cultural. A continuación, inician el proceso de estudio y divulgación a través de la búsqueda y lectura de bibliografía que, no únicamente deberán leer para explicar de manera argumentada su ruta cultural sino, también, sintetizar y asimilar para mostrar los conceptos teóricos a un público general. Finalmente, el alumnado emplea los recursos que la creación de contenidos web pone a su disposición para mostrar su ruta cultural de una forma atractiva y en plena sintonía con los actuales medios empleados por la industria para comunicar ideas. El resultado final se expone en clase a través de una presentación oral donde el autor debe mostrar la web que ha configurado para dar a conocer el interés que su ruta puede tener dentro del turismo cultural.

La construcción de una web para estructurar los contenidos y características de la ruta cultural supone la parte instrumental de la actividad. Constituye una herramienta que permita actualizar los contenidos de acuerdo con las necesidades expuestas por las conclusiones sobre empleabilidad dentro del sector turístico. En este sentido, la elección del soporte web viene determinada también por los perfiles que más demanda tienen en el sector turístico, muy insistentes en la capacidad gestora del empleado, así como en su formación transversal (Morère y Perelló, 2013: 113-119). Por ello, el perfil humanista debe ser siempre complementado con capacidades para manejar los distintos medios de comunicación vigentes y mediante los que más fácilmente llegar al público.

Por otra parte, tampoco podemos dejar de lado los cambios producidos en cualquier área de conocimiento por la tecnología y por aquello que denominamos bajo la famosa acepción de Tecnologías de la Información y del Conocimiento, generando una necesidad constante de reflexión y organización en torno a su aplicación dentro del ámbito universitario (Salinas, 2015: 31-33). Tratando, precisamente, de evitar la utilización de las nuevas posibilidades ofrecidas por las TIC's para reiterar malas prácticas o generar un uso arbitrario y banal de las mismas, la presentación de la actividad en soporte web se integra en el trabajo que sobre gestión cultural debe llevar a cabo el alumnado, como hemos detallado previamente, y trata de evitar presentarse como un complemento al mismo.

Conscientes de que el alumnado actual ha construido su aprendizaje y su experiencia cotidiana utilizando las distintas estrategias comunicativas que integran las redes sociales o la web 2.0, nuestra propuesta docente entiende que es inevitable acercarnos a esta realidad del estudiante para que pueda apreciar el patrimonio cultural también desde un lenguaje que le resulte afín. Al respecto, nuestra experiencia dentro del aula con el alumnado, después de tres cursos aplicando esta actividad, nos muestra que sus capacidades respecto al uso de las TIC's, giran en torno a su consumo como medios de sociabilidad más que como instrumentos esenciales de trabajo. Al contrario de lo que muchas teorías han empezado a afirmar desde que el educador estadounidense Marc Prensky enunciase su famosa metáfora para acuñar las nuevas generaciones como "nativos digitales", en relación al dominio innato que éstas adquieren sobre las TIC's desde edades muy tempranas, nuestra experiencia en el aula mediante la aplicación de esta actividad no acaba de mostrarnos semejante grado de familiaridad[1]. En este sentido, es importante exponer que muchos de nuestros alumnos presentan dificultades para elaborar su propia web ya que asocian el trabajo académico al formato de las redacciones tradicionales. Pese a que su actividad cotidiana se encuentra plenamente integrada en el entorno digital, carecen todavía de criterios para utilizarlo con fines profesionales o académicos.

Por tanto, uno de los principales cometidos de nuestro enfoque metodológico, se encuentra destinado a cubrir este tipo de carencia que hemos detectado en el alumnado cuyas capacidades para seleccionar contenidos de internet o trasladarlos a un lenguaje digital es, durante los primeros cursos, muy deficiente. Asimismo, para ser capaces de aplicar los recursos web a la difusión del patrimonio cultural, integramos entre las directrices del trabajo los preceptos aceptados y ratificados por organismos internacionales, de reconocido prestigio en la materia, como aquellos que define la carta de ICOMOS sobre la interpretación y presentación de los sitios del patrimonio, ratificada en 2008[2].

1 Marc Prensky, «Digital Natives, Digital Immigrants», en «On the Horizon», *MCB University Press*, 9.5 (2001). Disponible en red: http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf (última consulta: 24-04-2018)

2 *Carta del ICOMOS sobre la interpretación y presentación de los sitios del patrimonio cultural*. Ratificada por la 16ª asamblea general del ICOMOS en Québec el 4 de octubre de 2008. Los textos doctrinales de este organismo se encuentran disponibles a través de: http://www.icomos.es/documentos-doctrinales-icomos/ (última consulta: 24-04-2018).

De este modo, su capacidad para difundir diferentes recursos culturales a través de la web va acompañada de la adquisición de una serie de actitudes para fomentar el respeto hacia los recursos culturales que están trabajando, conscientes de su importancia para transformar la sociedad en la que se desenvuelven. Es importante, al respecto, tener presentes los estudios que inciden sobre el valor de establecer un sentido claro en la utilización de instrumentos digitales para promover el patrimonio cultural (Rico, 2004).

## 4. Temporización

La asignatura en la que se ha realizado esta acción didáctica es de seis créditos ECTS de formación básica. Semanalmente se imparten tres sesiones, dos de teoría que tienen una duración total de tres horas y una hora de índole práctico. Mientras que en las sesiones magistrales todos los alumnos matriculados se concentran en el aula, en las prácticas se desdoblan en tres grupos: PR1, PR2 y PR3. La actividad se ha desarrollado durante las clases prácticas y ya ha sido llevada a cabo durante tres cursos académicos, 2015/2016, 2016/2017 y 2017/2018. Todos estos años el número de alumnos matriculados aproximadamente superaba 80 personas.

El docente tuvo que amoldar la actividad, considerando el número de alumnos matriculados en cada grupo de prácticas. El grupo PR1 y PR2 estaban compuestos por 30 alumnos, mientras que en el grupo PR3 eran veinte. En cada una de las seis sesiones en los grupos PR1 y PR2 cinco alumnos presentaban su trabajo, en cambio el grupo PR3 empezó las exposiciones una semana más tarde que los demás, y solamente cuatro estudiantes mostraban sus trabajos. Cada uno de los alumnos disponía de aproximadamente 10 minutos para comentar su propuesta de la ruta cultural y la página web. Después de la exposición, el profesor y el resto de estudiantes tenían un breve turno de preguntas. Al trabajar con un grupo tan amplio es imprescindible tener una buena y planificación. En efecto, se requiere de una adecuada distribución de los alumnos y asignación de las fechas para que pueda ser realizada sin interrupciones. Es importante que los estudiantes tengan en cuenta el tiempo durante su exposición, ya que cualquier retraso repercute en la organización de la clase.

## 5. Instrumentos de evaluación

La evaluación es uno de los elementos más relevantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje porque indica qué conocimiento ha adquirido el alumnado y, al mismo tiempo, señala aquellos aspectos que conviene mejorar. Además, la evaluación debe contribuir a que el estudiantado fomente su espíritu crítico y aprenda a identificar sus puntos débiles a la vez que les motive a continuar trabajando (Calatayud, 2007). En toda acción didáctica deben evaluarse cada uno de los componentes que forman parte de ella, así pues, los instrumentos de evaluación serán variados.

En *PaseArte* la evaluación ha sido continua y ha atendido a cada una de las fases de la actividad. Por ello en primer lugar y como se ha indicado, el estudiante debía comunicar al profesorado una propuesta de ruta cultural, especificando el tema, el marco cronológico y los recursos históricos y artísticos que se iban a trabajar. De este modo, asegurábamos que el contenido de la ruta se adecuaba a los objetivos y características de la actividad. Además, tanto el equipo docente como el alumnado han evaluado la presentación oral de los trabajos. Los aspectos a evaluar fueron consensuados y se centraron en tres grandes apartados; la originalidad y adecuación del contenido, la fluidez expositiva y el atractivo de la página web. Las observaciones del alumnado no han incidido en la calificación final pero sí que han servido para facilitar a cada estudiante un *feedback* que sirva como herramienta de mejora. Después de cada intervención, igualmente se animaba al estudiantado a manifestar sus apreciaciones públicamente. Además, ahondando en el objetivo de fomentar el espíritu crítico y autónomo, cada estudiante debía elaborar un cuestionario de autoevaluación al final de la actividad.

Sin embargo, los instrumentos de evaluación no deben centrarse únicamente en el trabajo del educando, por ello el estudiantado también ha evaluado a través de unas encuestas la propia acción innovadora y al equipo docente que la ha presentado. De este modo, es factible tener en cuenta los aspectos a mejorar en vistas del próximo curso académico. Las preguntas planteadas y respondidas por treinta estudiantes del presente curso demandaban su opinión acerca del grado de motivación que les había despertado la actividad, su utilidad para el aprendizaje de Historia del Arte, la conveniencia de los objetivos establecidos, de la metodología, de la temporización y de los instrumentos de evaluación. También debían identificar los puntos fuertes y débiles de la tarea planteada. Por último, se les preguntaba por su grado de satisfacción respecto al profesorado, si habían resuelto eficazmente sus dudas, si habían conseguido despertar su interés, etc.

## 6. Resultados obtenidos: logros alcanzados y aspectos a mejorar

Los resultados conseguidos con la puesta en práctica de este proyecto han sido positivos. Desde la perspectiva del profesorado, en líneas generales, se ha comprobado que el alumnado ha sido capaz de escoger un tema vinculado a la materia impartida y diseñar una ruta cultural interesante, analizando y explicando obras arquitectónicas, escultóricas o pictóricas de gran valor artístico. Asimismo, se ha constatado que el manejo de las nuevas tecnologías es un componente motivador para el educando y que además, puede superar las dificultades surgidas al trabajar con ellas. Así pues, el diseño de una página web a través de plataformas gratuitas contribuye a adquirir un mayor dominio de la competencia digital. En efecto los trabajos presentados, aunque unos más que otros, combinan adecuadamente imágenes, textos y videos, tienen una estructura lógica y conveniente a las características de la actividad.

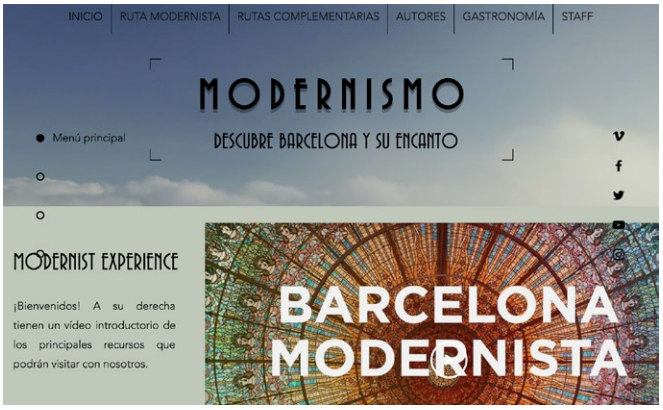
**Fig. 1.** Página web de alumno. Empresa JS7Viajes: Rutas culturales on-line, consultado en: wixsite.com/js7viajes

En lo referido a las presentaciones se debe considerar que este tipo de actividad especialmente debe ser expuesta a los demás, pues al fin y al cabo se trata de una ruta cultural pensada para el agrado y el servicio del público. Las exposiciones, por tanto, han sido bastante buenas. Algunas de ellas excelentes en todos los sentidos, en el dominio del tema tratado, en el cuidado para el diseño de la web e incluso en la puesta en escena para realizar la presentación. Independientemente del grado cualitativo de cada una de las intervenciones, éstas sin duda han servido para mejorar las habilidades comunicativas del alumnado.

La lectura general que podemos hacer de las apreciaciones es positiva. A excepción de cuatro alumnos, el resto se sintió muy motivado por la originalidad de la actividad, por tener libertad para elegir el tema y por diseñar una página web para difundir su trabajo. Un estudiante, especialmente, valoró la utilidad de la tarea porque estaba estrechamente relacionada con aquello que pueden realizar en el ámbito laboral. Esta observación pone de manifiesto la importancia de plantear actividades que verdaderamente sean provechosas y se acerquen a la tarea que puedan desempeñar en el futuro. En cuanto a la metodología, por lo general, han coincidido en el acierto de trabajar individualmente y potenciar el autoaprendizaje, pues de este modo tenían una mayor libertad para personalizar su ruta. Sin embargo, también se ha sugerido la posibilidad de trabajar por parejas por hacerlo más dinámico. Deberemos valorar las ventajas y desventajas para el futuro y quizás modificar este aspecto. También ha sido muy enriquecedor conocer su percepción acerca de los aspectos positivos y negativos de la acción docente. La creatividad, la libertad de ejecución y la utilización de las nuevas tecnologías han sido las respuestas más repetidas como puntos fuertes. Por el contrario, cinco alumnos han considerado que el enfrentarse por primera vez a la elaboración de una página web, aunque sea básica, sin tener conocimientos previos ha sido un punto débil. Por ello, en el futuro seremos más cuidadosos y dedicaremos una clase práctica a conocer cómo trabajar con portales web y difundiremos tutoriales para no dar lugar a dudas o no provocar inseguridad entre el alumnado.

En vistas del próximo curso académico, sería recomendable perfeccionar las herramientas para la evaluación estimulando que el grupo adquiera una actitud más comprometida con la autocrítica y reflexione acerca de la importancia de las críticas constructivas al trabajo de los compañeros y compañeras. Asimismo, se debe animar a la elección de temáticas más originales, evitando en medida de lo posible las rutas locales que tengan un abanico de posibilidades reducido. A través de la puesta en práctica de esta actividad, de la valoración del alumnado, de la evaluación del profesorado y de la permanente voluntad de mejora, *PaseARTE* es una acción de innovación educativa apropiada para que el alumnado, que inicia sus estudios en el grado de Turismo, tome consciencia de la riqueza del patrimonio histórico - artístico y en el futuro potencie el turismo cultural.

**Fig. 2.** Página web de alumno. Modernismo: descubre Barcelona y su encanto, consultado en: wixsite.com/modernistexperience




## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

### Bibliografía sobre didáctica:


Bernabeu Tamayo, M.D. (2009). Estudio sobre innovación educativa en universidades catalanas mediante el aprendizaje basado en problemas y en proyectos. Tesis doctoral. Consultado en: http://ddd.uab.cat/pub/tesis/2009/hdl_10803_5062/dbt1de1.pdf

Biggs, J. y Tang, C. (2011). *Teaching for Quality Learning at University*. 4th edition. McGraw Hill.

Calatayud Salom, A., "La evaluación como instrumento de aprendizaje y mejora. Una luz al fondo." en Calatayud Salom, A. (ed.), (2007). La evaluación como instrumento de aprendizaje: Técnicas y estrategias. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, Instituto Superior del Profesorado, pp. 9-54.

Gibbs, G. y Simpson, C. (2009). "Condiciones para una evaluación continuada favorecedora del aprendizaje. ICE UB y Ediciones Octaedro". *Cuadernos de docencia universitaria*, n.13.. Consultado en: http://www.ub.edu/ice/sites/default/files/docs/qdu/13cuaderno.pdf

López Martín, R. (2017) "Cultura de innovación y calidad docente universitaria. Aportaciones para repensar el futuro". En: *Conference Proceedings EDUNOVATIC*, Adaya Press. Consultado en: http://www.adayapress.com/wp-content/uploads/2018/02/EDUNOVATIC2017.pdf

Marqués Andrés, M; Badía Contelles, J.M. y Martínez-Martín, E. (2013). "Una experiencia de evaluación formadora por compañeros". *REVISIÓN*. N. 2. Vol. 6.

Marqués, M. (2016). “Qué hay detrás de la clase al revés”. En: *Actas de las XXII Jornadas de Enseñanza Universitaria de la Informática JENUI (Almería)*, pp. 77-84.

Marqués, M.; Ferrández-Berrueco, R. (2012). Investigación práctica en educación: investigación-acción. En: *TICAI 2012: TICs para el Aprendizaje de la Ingeniería*. Consultado en: http://romulo.det.uvigo.es/ticai/libros/2012/2012/cap5.pdf

Salinas Fernández, B. (2015), “¿Y a eso lo llamamos innovación?... ¿Por qué?”. En: Ibarra Rius, N. (Coord.), *Investigación e innovación en educación superior*, Valencia, Universitat de València, pp. 29-40.

## Bibliografía sobre patrimonio cultural:

Ballart, J.; Tresserras, J. (2005), *Gestión del patrimonio cultural.* Barcelona: Ariel.

Barretto, M. (2007). *Turismo y cultura: relaciones, contradicciones y expectativas*. El Sauzal, Tenerife: ACA (Asociación Canaria de Antropología) y PASOS (Revista de turismo y patrimonio cultural). Consultado en: http://www.gestionturistica.cl/archivos/Libros/Barreto.pdf

Crespi Vallbona, M.; Planells Costa, M. (2003). *Patrimonio cultural*. Madrid: Síntesis.

González–Varas, I. (2000), *Conservación de bienes culturales. Teoría, historia, principios y normas*. Madrid: Cátedra (Manuales de Arte).

López Trujillo, M.A. (2006). *Patrimonio. La lucha por los bienes culturales españoles (1500-1939)*, Trea.

Martínez Pino, J. (2012). *Patrimonio Cultural en España. Inventario, catalogación y modelos históricos de gestión en Murcia*, Tesis doctoral. Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Moragues Cortada, D. (2008). *Turismo, cultura y desarrollo*. Madrid: Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID).

Morère Molinero, N. y Perelló Oliver, S. (2013). *Turismo cultural. Patrimonio, museos y empleabilidad*. Madrid, Fundación EOI, Consultado en: http://api.eoi.es/api_v1_dev.php/fedora/asset/eoi:80090/EOI_TurismoCultural_2013.pdf

Pedersen, A. (2005). *Gestión del turismo en sitios del Patrimonio Mundial: Manual práctico para administradores de sitios del Patrimonio Mundial*. París, UNESCO, Consultado en: http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001286/128679s.pdf

Rico Cano, L. (2004). “La difusión del patrimonio a través de las nuevas tecnologías: nuevos entornos para la educación patrimonial histórico-artística”. En: Vera-Muñoz, M.I.; Pérez i Pérez, D. (coord.). *Formación de la ciudadanía: las TICs y los nuevos problemas*. Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales.

4

# PROYECTO DE INNOVACIÓN “FEDERICO GARCÍA LORCA EN EDUCACIÓN INFANTIL”

## *PROJECT OF INNOVATIVE “FEDERICO GARCÍA LORCA IN THE FIRST CYCLE OF EDUCATION”*

**José Miguel Gómez Román**

Diplomado en Educación Primaria y Graduado en Educación Infantil, en la Universidad de Granada (UGR). Estancia académica en la Facultad de Formación del Profesorado en la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (España). Mediador cultural en el Museo Memoria de Andalucía (Granada). Ha participado en conferencias, cursos y talleres de temas relacionados con el Patrimonio Cultural y Artes Escénicas.

jmgroman14@hotmail.com

**RESUMEN:**

Los niños y niñas en la etapa de Educación Infantil, empiezan a descubrir su identidad y a construir su propio aprendizaje. Ello lo planteamos tomando como referencia al artista universal Federico García Lorca. Centrándonos en su escasa repercusión en Educación Infantil, así como en las inmensas posibilidades de abordar temáticas relacionadas con el área de Conocimiento del Entorno, surge el presente proyecto de innovación docente destinado al alumnado de segundo ciclo de Educación Infantil.

**Palabras clave: Federico García Lorca. Educación Infantil. Patrimonio Cultural. Aprendizaje significativo. Recursos educativos.**

**ABSTRACT:**

Children who attend the first cycle of education begin to discover their identity and build their own learning. Taking as reference the universal artist Federico García Lorca and his low impact in the first cycle of education, as well as the wide range of possibilities of approaching different topics related to the area of Environment Knowledge, this project of innovative teaching emerges for children in their first education cycle (from 3 to 6 years old).

**Key words: Federico García Lorca. Education cycle. Cultural Heritage. Significant learning. Educational resources.**

> “No soy un hombre, ni un poeta, ni una hoja, sino un pulso herido
> que presiente el más allá.”
> Federico García Lorca

## 1. Introducción

Vivimos en un mundo que está cambiando constantemente y a su vez, está lleno de una gama de colores que conforman un gran arcoíris cada vez más diverso y distinto. Esta diversidad nos hacer ser especiales y se nos plantea la necesidad de transformar nuestra sociedad basándonos en las inquietudes personales. Desde edades tempranas hay que fomentar éstas inquietudes y utilizar la diversidad indivin dual como herramienta para que el alumnado favorezca su creatividad, sensibilidad e imaginación.

En la etapa de Educación Infantil la interacción con el entorno y la construcción del conocimiento (aprender a aprender) son la base de los aprendizajes. Cada vez está tomando más protagonismo en las aulas el aprendizaje basado en los proyectos de trabajo ya que con este tipo de metodología se favorece el propio ritmo y maduración de cada uno, sus características personales, intereses y necesidades. Basándose en ámbitos propios de la experiencia y el desarrollo infantil y se abordan por medio de actividades globalizadoras que tengan interés y significado para el alumnado, tareas colaborativas, activas e investigadoras. Además, incrementa el trabajo entre iguales y adquiere una relevancia especial la participación y colaboración con las familias (García y De la Cruz, 2018: 195-196).

Por ello, este proyecto de innovación docente que aquí se plantea, se trabaja desde la completa globalidad a través de la universalidad de Federico García Lorca. Él era, es y seguirá siendo un artista que destaca por su brillante talento, sensibilidad a la hora de componer y especial creatividad en todas sus obras. Un personaje muy diverso y especial a la vez, que ha dejado un gran patrimonio Lorquiano que es necesario trabajarlo con las generaciones actuales. Así, desde el aula de Educación Infantil es necesario educar en patrimonio cultural y en todas aquellas manifestaciones artísticas que nos rodean para crear a niños y niñas sensibles y amantes de los legados ancestrales.

## 2. Educar en patrimonio cultural desde la etapa de educación infantil

En la normativa vigente, el Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, establece las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil, siendo el área de Conocimiento del entorno la que posibilita una mayor relación con los contenidos culturales en el aula de tres a seis años.

El patrimonio es un alto concepto que acompaña desde el nacimiento toda la trayectoria vital del ser humano. Los vínculos que se establecen con el patrimonio son inmediatos, en todo el entorno que rodea a los niños y niñas desde sus edades iniciales está presente una relación directa con manifestaciones culturales materiales e inmateriales. Son muchas las formas de apego a los legados ancestrales y que están presentes en entornos compartidos. Puede ser por medio de las primeras nanas o canciones que una madre canta a su bebé y que reproduce a la hora de dormirlo o calmarlo, como hicieron su madre y su abuela; por medio de los cuentos transmitidos oralmente; los juegos tradicionales que se realizaban en las plazas de los pueblos y que de manera imprevisible se ponen de moda tras un periodo olvidado o en la gastronomías populares que relacionadas con una festividad se reiteran a lo largo del tiempo. (Hernández, 2018:148).

Pero la escasa formación de niños y niñas desde las edades iniciales y a lo largo del proceso educativo formal se hace visible cuando cada día asistimos a la pérdida y agresión del patrimonio, a la falta de implicación de los niños y niñas que serán los jóvenes y adultos del futuro y han de establecer relaciones respetuosas y afectivas con todas las manifestaciones culturales heredadas.

Desde el ámbito formal es necesario adoptar las medidas adecuadas para favorecer a la difusión del patrimonio cultural. En este sentido, educar en el patrimonio es lograr la implicación de la sociedad en su conocimiento, valoración y conservación, tomando como punto de partida la Educación Infantil. Desde esta etapa, hay que educar y enseñar en el amor hacia los legados ancestrales, ya sean materiales o inmateriales.

Un niño o una niña puede jugar con sus juguetes y cuidarlos porque los siente suyos y porque forman parte de su entorno más cercano. Por eso poder trabajar con el alumnado de las edades iniciales con objetos que forman parte de *su-nuestro* mundo permite a los niños y niñas experimentar, utilizar los sentidos, preguntarse cosas posibilitando una aproximación al patrimonio a través del maravilloso mundo de los objetos. Este mundo de relaciones conlleva una importante carga de valoración y sentimiento, aspectos esenciales para suscitar empatía hacia los bienes patrimoniales.

En definitiva, es muy importante aproximar a los niños y niñas de Educación Infantil a los variados patrimonios que conforman su mundo desde un nivel más familiar hasta alcanzar los de carácter local, nacional o mundial. Puesto que *se respeta y valora lo que se conoce.*

## 3. Los proyectos de trabajo como herramienta educativa en Educación Infantil

El concepto de Proyectos de Trabajo se asocia a una forma concreta de comprender, entender y organizar los procesos de enseñanza-aprendizaje. Se trata de una propuesta de aprendizaje globalizada, que acepta los intereses del alumnado y permite

atender a la diversidad de los aprendices. Además de promover la compresión, la interacción y el trabajo cooperativo tan importante desde edades tempranas.

Trueba (1998: 31) afirma: Los Proyectos de Trabajo responden a una intención organizada de dar forma al natural deseo de aprender. Parten de un enfoque globalizador abierto, para provocar aprendizajes significativos, partiendo de los intereses de los niños y las niñas y de sus experiencias y conocimientos previos.

Para otros autores, los Proyectos de Trabajo se basan en una concepción de la globalización entendida como un proceso en el que las relaciones entre contenidos y áreas de conocimiento tienen lugar en función de las necesidades que conlleva resolver una serie de problemas que subyacen en el aprendizaje. El aprendizaje en los Proyectos de Trabajo se basa en su significatividad y en actividades que ayudan al alumnado a ser consciente de su proceso de aprendizaje y exige del profesorado una estructuración más abierta y flexible de los contenidos escolares. (Hernández y Ventura, 1996:59).

Es curioso como ambos autores coinciden que los Proyectos tienen como eje vertebrador un enfoque globalizador que provoca aprendizajes significativos. Puesto que el aprendizaje significativo es el proceso según el cual se relaciona un nuevo conocimiento o una nueva información con la estructura cognitiva de la persona que aprende de forma no arbitraria y sustantiva o no literal. La presencia de ideas, conceptos o proposiciones claras y disponibles en la mente del aprendiz es lo que dota de significado a ese nuevo contenido en interacción con el mismo. El aprendizaje significativo depende de las motivaciones, intereses y predisposición del aprendiz. No se trata de un proceso pasivo, sino que requiere de una actitud activa y alerta que posibilite la integración de los significados a su estructura cognitiva.

La metodología de los Proyectos de Trabajo se relaciona con la teoría constructivista en la que el niño y la niña aprenden desde las experiencias, intereses y conocimientos previos que poseen. De esa manera se produce un aprendizaje significativo, ya que construyen sus propios aprendizajes a través de los conocimientos existentes. No es un proceso que conduzca a la acumulación de nuevos conocimientos, sino a la integración, modificación, establecimiento de relaciones y coordinación entre los conocimientos existentes.

Así, los Proyectos de Trabajo se convierten en una herramienta educativa indispensable en la etapa de Educación Infantil. Porque se aborda el contenido de una forma globalizada, cercana y que permite al alumnado un aprendizaje basado en sus propias experiencias. Ofrecer innovación en edades tempranas permitirá al alumnado su desarrollo integral, partiendo de su curiosidad por descubrir, comprender y transformar el mundo. Además, este método de trabajo considera el juego como un elemento fundamental de identidad, individual y colectiva. Ya que en el juego, los niños y niñas perciben esa situación como un espacio libre, seguro, cálido, relajado, con posibilidades de error y exento de crítica.

## 4. ¿Por qué Federico García Lorca se convierte en eje central de un proyecto de innovación en educación infantil?

Basándome en experiencias académicas de una estancia en la Facultad de Formación del Profesorado de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, se me presentó la oportunidad de hacer prácticas en un colegio público. En el mismo, se implementaban una serie de metodologías innovadoras y era un aprendizaje basado en los proyectos de trabajo.

A mi regreso de las Islas Canarias emprendí un proyecto de innovación docente destinado al alumnado de Educación Infantil y que girase en torno a una de las figuras universales de la literatura y el arte español, como es Federico García Lorca. Pero ello, implicaba una serie de investigaciones y argumentos que lo validasen.

La figura de Federico García Lorca es importante trabajarla como afirma Ceba (1998:11-12): Por ser uno de los poetas más importantes en nuestra lengua, cuya obra ha tenido una repercusión mundial, no menos unanimidad se encuentran en las opiniones respecto de la talla humana de Federico García Lorca, de su vitalidad, de su gracia y simpatía contagiosa, de la fascinación que ejercía en cuantos lo conocieron. Decía Vicente Aleixandre (como se citó en Ceba, 1998) amigo y poeta de Federico: "No hay quien pueda definirle. Su presencia, comparable quizá sólo y justamente con el tifón que asume y que arrebata, traía siempre asociaciones de lo sencillo elemental. Era tierno como una concha de playa. Inocente en su tremenda risa morena, como un árbol furioso. (…) en Federico se veía sobre todo al poderoso encantador, disparador de tristezas, hechicero de la alegría, conjurador del gozo de la vida…"

Desde hace algunos años en la Huerta de San Vicente, casa-museo de Federico García Lorca, se realiza un programa de actividades para niños/as como: "Poesía para empezar" que forma parte del programa realizado por el Patronato Municipal Huerta de San Vicente. Y tiene como finalidad servir de introducción, en clave de juego, a la práctica de la poesía, el teatro, la música y las artes plásticas. También se realizan otras actividades como la "Verbena con Títeres en la Huerta de San Vicente", con la que se pretende fomentar el teatro que realizaba Lorca, un teatro de guiñoles.

La figura de Lorca también se extiende a espectáculos que realizan otros artistas sobre su vida u obra. Sin ir más lejos durante los meses de verano se celebra "Lorca y Granada en los Jardines del Generalife" dónde se han llevado a cabo espectáculos como: "Poeta en Nueva York" protagonizado por Rafael Amargo inspirado en la obra de Lorca, que recoge las impresiones del poeta en su estancia en esa ciudad, en 1929. O incluso "¡Oh, Cuba!" con textos inéditos que Federico dejó en la isla caribeña e interpretada por Loles León.

Otros artistas como El Niño de las Pinturas, grafitero granadino que fue de invitado a Nueva York para un trabajo puntual y casi se queda. Encadenando proyectos y encargos junto a los mejores grafiteros del mundo, acabó retratando a un Lorca gigante en la fachada de un hotel.

Lo mismo que en otros lugares de España se trabajan proyectos de artistas del país y del extranjero, la obra y el duende de Federico García Lorca debe seguir presente. Y tras valorar el desconocimiento en torno a dicho personaje a pesar de su universalidad, y centrándonos en su escasa repercusión en Educación Infantil, así como en las inmensas posibilidades de abordar temáticas relacionadas con el área de Conocimiento del Entorno, surge el presente proyecto de innovación docente destinado al alumnado de segundo ciclo de Educación Infantil.

## 5. Un proyecto de innovación docente y su estructura

Antes de comenzar y poner en marcha este proyecto, se realiza una investigación sobre la figura de Lorca en una realidad concreta como es un colegio del área metropolitana granadina. En el que se organizan unas fichas de recogida de datos para maestros/as de Infantil, familias y el propio alumnado del miso ciclo educativo. Los resultados demostraron que desde el equipo docente, pasando por las familias y terminando por el alumnado eran unos "analfabetos" de la figura de Federico García Lorca. Aunque existe este desconocimiento, también se obtienen resultados de interés, motivación y puesta en marcha de este proyecto de innovación docente desde el ámbito de las disciplinas de las Ciencias Sociales y el conocimiento del entorno social y cultural desde edades muy tempranas.

### 5.1. Estructura del proyecto de innovación: destinatarios, actividades y metodología

Este proyecto está destinado al alumnado de segundo ciclo de Educación Infantil, concretamente a un aula de 3 años. En el que se pretende trabajar con la mayor globalidad al alcance desde la perspectiva de Piaget. Según él, los niños y niñas con 3 años de edad se encuentran en el periodo del pensamiento preoperatorio. Lo que indica que utilizan símbolos para representar objetos, lugares y personas. Desarrollan la capacidad para manejar el mundo de manera simbólica por medio de representaciones.

Se pretende dar a conocer el personaje de Federico García Lorca y a su vez desarrollar las características de este pensamiento preoperatorio: se hace uso de la imitación diferida, que posibilita el paso de la actividad sensoriomotora a la representación. También se pone en práctica la "Teoría de la mente", la cual se refiere a la habilidad para imputar estados mentales a uno mismo o a los demás. Se fomenta el dibujo infantil, encontrándose los niños y niñas en la etapa de realismo fortuito en la que durante la realización de los garabatos descubre el significado. Mediante el juego simbólico, el niño y la niña conoce el mundo físico atribuyendo vida a los objetos que no la tienen (animismo). Y gracias al desarrollo del lenguaje, la inteligencia preoperacional pasa a ser una experiencia privada para convertirse en socializada y compartida.

La estructura del proyecto comienza formulando una serie de objetivos y contenidos a alcanzar, a través de una serie de actividades lúdicas y globalizadas que trabajan

las diferentes vertientes artísticas de Lorca. Es decir, se pretende acercar al alumnado aquellos patrimonios Lorquianos como son: la vega de Granada y las choperas, las viviendas, la música, el teatro, la poesía, sus juguetes… Todo ello enmarcado en actividades de enseñanza-aprendizaje en las que se trabaja: la alimentación saludable, la familia, las profesiones, la expresión corporal, el reciclaje, los itinerarios didácticos visitando la casa natal de Federico en Fuente Vaqueros, la pintura y el dibujo, el circo, las emociones… También se fomenta la Literatura Infantil a través de las narraciones de cuentos, el uso de las matemáticas en actividades cotidianas del aula, un uso de algunas nociones de lengua extranjera, así como conceptos relacionados con el tiempo, el espacio, el entorno…

Teniendo en cuenta que todo este proceso de enseñanza-aprendizaje está realizado a través de recursos y materiales didácticos adaptados a la etapa de Educación Infantil. Utilizando como eje vertebrador, un títere de Federíco García Lorca para introducir todas y cada una de las actividades. En definitiva, se pretende trabajar Patrimonios Lorquianos desde la perspectiva de Educación Infantil a través de multitud de oportunidades lúdicas y creativas para el alumnado en sus primeros estadíos de vida.

Para todo este tipo de actividades planteadas, es esencial partir de los conocimientos previos del alumnado y de sus experiencias para favorecer un aprendizaje significativo tratando de motivarle en todo momento. Por ello, también debe estar presente una buena interacción entre el niño/a y el maestro/a. De este modo, se le debe ayudar a que asimile conceptos nuevos y los relacione con los que ya conoce. Por tanto, para tratar de alcanzar los objetivos y contenidos planteados, se trabaja con una metodología activa, lúdica y globalizadora.

La metodología activa parte de la idea central de que para tener un aprendizaje significativo, el alumno/a debe ser el protagonista de su propio aprendizaje y el maestro/a, un facilitador de este proceso. Para propiciar el desarrollo de los alumnos/as, el maestro/a propone actividades en clase, tareas personales o grupales, que desarrollan el pensamiento crítico, el pensamiento creativo así como la comunicación efectiva en cada una de las fases del proceso de aprendizaje. Se fomenta la experimentación, el trabajo cooperativo y la autoevaluación. En Educación Infantil la metodología lúdica constituye un importante motor del desarrollo, tanto en sus aspectos emocionales, como intelectuales y sociales. La actividad lúdica resulta ser un instrumento fundamental que los niños y niñas utilizan como cauce de relación con el entorno, para conocer y aprender la realidad tanto física como social. Y finalmente, la verdadera globalización, es aquella que realiza el alumnado cuando trata de aprender y de construir significados, de forma personal y creativa, al actuar sobre el objeto o información que intenta comprender.

Sin olvidar que en esta etapa, la educación está íntimamente ligada con las experiencias de la vida cotidiana, de tal manera que todo lo que ocurre en el ámbito de la familia tiene una repercusión en la escuela y viceversa. Por tanto, el tema de las

relaciones familia-escuela cobra una gran importancia. Fomentando las relaciones fluidas, cordiales y constructivas, así como el trabajo en equipo de familias y profesionales de la educación se convierte en la combinación ideal para el desarrollo y aprendizaje de los niños y niñas.

## 6. Reflexiones, emprendimiento lorquiano y conclusión

Este proyecto tiene unas debilidades internas que derivan en la falta de formación de gran parte del profesorado en la temática al igual que la falta de información que existe en la gran mayoría de las familias. La falta de tiempo en el horario escolar puede dificultar la puesta en marcha del proyecto e incluso la falta de recursos en el centro. Otro aspecto destacable es la gran sobrecarga de acciones y proyectos que se trabajan en el mismo. Existen amenazas como los continuos cambios legislativos o la gran presión que se tiene por obtener resultados adecuados. Sin olvidar la falta de presupuesto por parte del centro.

Pero todo ello con motivación, colaboración y esfuerzo se puede superar ya que se trata de un proyecto basado en un proceso participativo. Que promueve el desarrollo personal del alumnado y un aprendizaje significativo. Todo ello sustentado en las experiencias previas que hay sobre la figura de Federico García Lorca. La gran abundancia de información y materiales didácticos ayuda a ese crecimiento personal de cada niño y niña, basado en experiencias vivenciales.

Puesto que la sociedad está en continua transformación y propiciando vertiginosos cambios, surge la necesidad de una adaptación del sistema educativo. Muchos de los maestros y maestras al terminar sus estudios derivan en un mundo relacionado directa o indirectamente con la educación, pero con enfoques distintos (educación formal e informal). Así, la cultura emprendedora surge como el conjunto de capacidades, conocimientos, aptitudes, competencias y destrezas para proyectar iniciativas hacia acciones concretas que incitan a desarrollar proyectos propios y ajenos, con autonomía, innovación y responsabilidad para afrontar los desafíos (Hernández y García, 2017:101-111).

A través de la realización de este proyecto de innovación docente, nos ha permitido atender y hacer visible un modelo de relación entre la Educación Patrimonial, más concretamente con los patrimonios lorquianos, y el emprendimiento. Un propuesta que enmarcada en el ámbito de las Ciencias Sociales es capaz de generar una serie de contenidos lorquianos que facilita la comprensión y profundización de manifestaciones culturales del pasado y del presente. Manifestaciones ancestrales que deben estar muy presentes en el aula de Educación Infantil para educar a niños y niñas en el amor, sensibilidad, respeto, creatividad y admiración por nuestros legados culturales. Por ello, este proyecto de innovación nos ha posibilitado vernos inmersos en un proyecto de transferencia y emprendimiento que nos permite colaborar con el Centro de estudios Lorquianos del Patronato de Federico García Lorca de la Diputación de Granada.

Para finalizar, aquí se plasman algunos pensamientos que la educación nos transmite y la experiencia a la hora de realizar un proyecto de innovación docente.

La educación se asemeja al teatro, en el que abre puertas a los sueños. Ni una sola palabra debiera ser privada de estas experiencias de encuentro, evocadoras, cómplices; tan entrañables como los juegos en la calle en los días de lluvia y el olor de los útiles escolares…la escuela por tanto se convierte en un lugar de luz, música y danza, dónde recobran importancia los movimientos expresivos, colores y a veces, diminutos seres animados en forma de muñecos o títeres que hablan, que nos hablan. Es incuestionable que el aula se convierte en un gran escenario que atrae felizmente la fantasía infantil, en la que el niño y la niña actúan como actores y como espectadores; son dos caras de la misma moneda.

Estoy seguro que para alcanzar los objetivos planteados en este proyecto, también es necesario que el maestro/a de infantil desarrolle el conocimiento de sí mismo y de los otros ayudándoles a ser buenas personas, a conocer sus límites y a valorar las actitudes y comportamientos fundamentados en la ayuda, la tolerancia, el fortalecimiento de valores que generen compromiso hacia los iguales. Así como el "despertar de la identidad personal" a través del descubrimiento de su propia imagen, la participación en actividades de la vida cotidiana y la experimentación de sentimientos. Todo ello lo propicia un proyecto de innovación docente como el presente, cuyo eje son el Patrimonio Cultural y nuestro gran universal Federico García Lorca.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS


Cambil Hernández, M.E. y Tudela Sancho, A. (2017). *Educación y patrimonio cultural. Fundamentos, contextos y estrategias metodológicas.* Madrid: Ediciones Pirámide.

Ceba, J.J. (1998). *Sólo el misterio: Lorca y su maestro. Propuestas creativas para trabajar la obra de Lorca en los centros educativos.* España: Consejería de Educación y Ciencia, Junta de Andalucía.

Coll, C.; Martín, E.; Mauri, T.; Miras, M.; Onrubia, J.; Solé, I. y Zabala, A. (2000). *El constructivismo en el aula.* Barcelona: Editorial GRAÓ.

García Luque, A. y De la Cruz Redondo, A. (2018). Aprendizaje basado en proyectos como recurso en educación infantil. En Bonilla Martos, A.L. y Guasch Marí, Y. *Entorno, sociedad y cultura en Educación Infantil. Fundamentos, propuestas y aplicaciones* (pp. 147-164). Madrid: Ediciones Pirámide.

González Alfaya, Mª. E., Merida Serrano, R. y Olivares García, Mª. Á. (2016). *Los Proyectos de Trabajo. Tejiendo sueños, construyendo vida en la escuela infantil.* Madrid: Ediciones Pirámide.

Hernández, F. y Ventura, M. (1996). *La organización del currículum por proyectos de trabajo: el conocimiento es un calidoscopio.* Barcelona: Editorial GRAÓ de Serveis Pedagògics.

Hernández Ríos, M.L. (2016). El patrimonio cultural y natural en la didáctica de las Ciencias Sociales. Enseñar, aprender y sensibilizar. En Liceras Ruiz, A. y Romero Sánchez, G. *Didáctica de las Ciencias Sociales. Fundamentos, contextos y propuestas* (pp. 164-192). Madrid: Ediciones Pirámide.

Hernández Ríos, M.L. y García Ramírez, R. (2017). Emprendimiento en la formación de maestros de Educación Primaria: proyección en el ámbito del Patrimonio Cultural. En: Cambil Hernández, M.E. y Tudela Sancho, A. *Educación y patrimonio cultural. Fundamentos, contextos y estrategias didácticas* (pp. 101-116). Madrid: Ediciones Pirámide.

Hernández Ríos, M.L. (2018). Patrimonio Cultural y Educación Infantil: del objeto al bien cultural. En: Bonilla Martos, A.L. y Guasch Marí, Y. (Coords). *Entorno, sociedad y cultura en Educación Infantil. Fundamentos, propuestas y aplicaciones* (pp. 147-164). Madrid: Ediciones Pirámide.

Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil. (BOE núm. 4,4 de diciembre de 2007).

Trueba, B. (1998). Pequeños proyectos. En: Díez Navarro, C. *La oreja verde de la escuela.* Madrid: Ediciones de la Torre.

5

# “CRONISTAS Y PAPELES”: EL PATRIMONIO DOCUMENTAL MEDIEVAL Y MODERNO Y LA DIDÁCTICA DE LA HISTORIA

## *‘CHRONISTS AND PAPERS”: THE MEDIEVAL AND EARLY MODERN DOCUMENTARY HERITAGE AND HISTORY DIDACTICS*

**Francisco Javier Rubio Muñoz**

Departamento de Geografía. Área de Didáctica de las Ciencias Sociales.
Facultad de Geografía e Historia. Universidad de Salamanca. España.
Profesor en la Escuela Universitaria de Magisterio de Zamora (Universidad de Salamanca) e investigador del Grupo de Investigación Reconocido “Historia Cultural y Universidades Alfonso IX” (CUNALIX) del Instituto de Estudios Medievales y Renacentistas y Humanidades Digitales (IEMYRhd). Experto Universitario en Genealogía y Archivos (2016). Máster en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria (2013) y Máster en Estudios Avanzados en Historia. España y el Mundo Iberoamericano, (2012).

Escuela Universitaria de Magisterio de Zamora. Universidad de Salamanca.

Proyecto de investigación “La corona y las universidades en el mundo hispánico. Siglos XVI-XVIII”, financiado por el Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación tecnológica (PAPIIT) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), referencia PAPIIT IN 401417. Investigador Principal: Dr. Armando Pavón Romero, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE-UNAM).

kopolo@usal.es

**RESUMEN:**
Las fuentes primarias constituyen un recurso didáctico que se integra en la práctica docente. La experiencia que presentamos aborda el tema de la enseñanza de la Historia a través de la introducción del patrimonio documental en las aulas. En este sentido, el Archivo Histórico Provincial de Salamanca ofrece un contexto de aprendizaje diferente al habitual, de tal manera que se descubre un potencial didáctico más allá del investigador. Este hecho, unido al componente esencialmente práctico, resulta uno de los principales atractivos para los alumnos, quienes logran un aprendizaje constructivo.
**Palabras clave: Didáctica, Ciencias Sociales, Historia, Archivos, Fuentes primarias.**

**ABSTRACT:**
Primary sources constitute a didactic resource susceptible to be integrated into teaching practice. Experience presented addresses the issue of teaching History through the introduction of documentary heritage in classrooms. In this regard, the Provincial Historic Archive of Salamanca offers a different learning context than usual, so that a didactic potential beyond research could be developed. This fact, linked to its essentially practical component, is one of the main attractions for the students, who achieve a constructive learning.
**Key words: Didactics, Social Sciences, History, Archives, Primary Sources.**

## 1. Introducción

Las fuentes históricas documentales son relevantes, qué duda cabe, tanto por su contenido (histórico, cultural, socioeconómico…) como por el valor del documento *per se*, es decir, como resto del pasado que debe ser conservado y accesible a la ciudadanía. Sin embargo, bien por cuestiones de conservación, bien por desinterés, falta de difusión u otros factores, lo cierto es que nuestra sociedad sigue ajena a la importancia de los archivos históricos e, incluso, a la mera existencia de estos.

Tradicionalmente, la labor en torno a estos organismos se ha venido asociando a dos figuras. Por un lado, el archivero, a través de un enfoque clásico que lo retrata como un individuo silencioso volcado en la clasificación y mantenimiento de los documentos. Por otro lado, el historiador, mediante una taciturna visión en la que su función investigadora sería prácticamente la única que daría una relativa utilidad a las fuentes históricas. Por lo tanto, la concepción en torno al tratamiento, el uso y la investigación de las fuentes documentales ha estado -y está- plagada de ideas preconcebidas.

Pero nada más lejos de la verdad. A pesar de que la importancia de los archivos históricos para la investigación teórica en el ámbito de las Humanidades ha eclipsado frecuentemente su potencial didáctico, no es menos cierto que en las últimas décadas se ha abierto un campo para la enseñanza de la Historia del que todavía queda mucho por hacer. Y es que los documentos, como transmisores de información sobre una parcela del pasado, tienen un componente didáctico innegable.

Ciertamente, el acercamiento a las fuentes documentales sólo puede hacerse mediante un cambio de mentalidad en torno a la función de los archivos, en tanto que son instituciones que conservan, protegen y difunden la documentación de nuestro pasado, pero también centros vivos (como la propia Historia) que participan en la educación de la sociedad. A través del acercamiento de las fuentes primarias a las aulas el patrimonio documental se convierte en un recurso didáctico que se integra en la práctica docente. El contexto que promueve el aprendizaje deja de ser exclusivamente el aula para pasar a ocupar un espacio distinto, el archivo, a través de un contacto directo con las fuentes históricas. Este hecho constituye uno de sus atractivos princi-

pales, unido al componente esencialmente práctico, un aspecto que, en el caso de la enseñanza de la Historia, no es tarea fácil.

En esta investigación proponemos el empleo de las fuentes documentales de las épocas medieval y moderna como recurso en la enseñanza de la Historia, a través de una visita didáctica al Archivo Histórico Provincial de Salamanca, materializada en la experiencia docente que presentamos. En ella, los alumnos lograron entender el pasado desde una perspectiva cercana, directa, al mismo tiempo que aumenta su predisposición y curiosidad, ya que se pasa de lo abstracto (el pensamiento histórico) a lo concreto (el documento que lo genera). Finalmente, se abordan algunos retos como la necesidad de una especialización por parte del profesorado, así como la falta, a menudo, de conocimiento en torno a la accesibilidad de los archivos.

## 2. Estado de la cuestión

El empleo de fuentes documentales en la enseñanza de la Historia no es un tema inexplorado; la dialéctica entre archivos y aulas ha ido progresando a lo largo de los últimos años desde aproximaciones individuales hasta proyectos consolidados. No obstante, todavía dista de ser un tema recurrente por el docente, debido, en gran parte, a la necesidad de conocimientos bastante especializados, disponibilidad y existencia de archivos en el entorno escolar, etc.

Hasta finales del siglo pasado constatamos la existencia de investigaciones dispersas sobre la enseñanza de la Historia en torno a los archivos, si bien existían precedentes en torno a grupos de investigación surgidos a finales de los setenta. Fue el caso de *Germanía-75*, en la línea de la historiografía marxista, e *Historia 13-16* siguiendo la *New History* (Prats: 1989, 201-210; Sallés: 2010, 5, 10), que propugnaban imitar en las aulas la metodología del historiador.

Conforme avanzaba el tiempo fueron surgiendo algunas reflexiones de generales sobre el tema, tanto en el ámbito europeo (Walne, 1985) como en el marco español, como son las de Pagès y Santiesteban (1994: 109-165), González (1994: 65-71) o Estepa (1995, 55-72; 2004: 33-46). Sin embargo, son más numerosas las aproximaciones centradas en los usos didácticos de algunos archivos españoles en particular, normalmente en un ámbito local, desde un punto de vista de la propia institución o de algunas de sus fuentes.[1] En esta línea pueden destacarse algunos ejemplos como el de González y Martín (1995), sobre el Archivo Municipal de La Laguna, o el de Sebastiá y Blanes (1999) y Sebastià (2001), quienes proponen algunas actividades por medio del Archivo Municipales valencianos en relación con el currículo de Educación Primaria, ESO y Bachillerato. Fernández y González

1 Dada la extensión de este trabajo nos resulta imposible hacer una referencia a toda la literatura en torno al tema, razón por la que sólo mencionaremos algunos títulos más destacados y recientes.

(2003, 555-568), abogan por el uso didáctico de diversa documentación procedente de varios archivos de Cuenca, estableciendo algunos modelos de trabajo.[2] Martínez y Ponce (2003: 475-488), por su parte, presentan una propuesta muy concreta basada en una única fuente para estudiar el fenómeno repoblador en Almería a finales del siglo XVI.

De esta manera, con la entrada del siglo XXI asistimos a una paulatina consolidación y mayor visibilidad de esta línea de investigación. Primero fue la revista **Íber. Didáctica de las Ciencias***, Geografía e Historia,* que dedicó su número 34 (octubre 2002) al monográfico *Los Archivos en la Didáctica de las Ciencias Sociales.*[3] También la Universidad de Barcelona alberga otro de los núcleos impulsores de una línea de investigación que articula la didáctica de las Ciencias Sociales y las fuentes de archivo; es el caso de Gemma Tribó y su equipo de *Arxididàctica*.[4] Algunos de los caminos emprendidos inciden, entre otros aspectos, en las posibilidades de la investigación sobre Historia local en las aulas dentro del paradigma humanista-ecológico, el currículum escolar y los archivos o la potencialidad didáctica de las fuentes (Tribó, 2005: 67-82, 107-124, 149-170).

De forma simultánea se ha ido generando una reflexión sobre las posibilidades y límites, como la que realizaron Vicente y Estepa (2012: 2002-2017), en la cual se preguntan sobre la función de archiveros, docentes y alumnado en las propuestas didácticas. También es interesante el llamamiento que realizaba Cerdá (2010: 85-97) hacia la difusión a raíz del volcamiento digital de los archivos. Al mismo tiempo, se van perfilando las propuestas hacia acciones y periodos concretos, enfocadas sobre todo a cursos superiores de bachillerato o niveles universitarios; sin duda, la mayor madurez del alumnado facilita la intervención docente. Por citar algunas experiencias recientes, Reina (2009) explora la Historia de España en Bachillerato, el mismo sector del alumnado que centra la experiencia de Prieto, Gómez y Miralles (2013: 1-14), aunque, en este caso, utilizan como fuentes libros parroquiales del siglo XIX. También en bachillerato García-Morís (2016: 71-85) enfocaba el trabajo en las aulas con documentación demográfica de la Edad Moderna, mientras que Moreno (2016: 64-68) utilizaba el Catastro de Ensenada en el grado de Magisterio en Educación Primaria.

2 Estos modelos de trabajo se elaboran a través de ejemplos seleccionados y transcritos previamente por el profesor. Además, los autores analizan situaciones y problemas del pasado mediante casuística inquisitorial y judicial.

3 Entre las aportaciones a dicho número, cabe destacar una aproximación al estado de la cuestión europeo efectuado por Vela (2002: 21-26), o las posibilidades de trabajo que Serrat (2002: 27-36) contempla para los archivos como entornos de aprendizaje.

4 Su ámbito de actuación se circunscribe principalmente a Cataluña, en donde, partiendo de trabajos previos como el de Pagès y Santiesteban (1994) han explorado las posibilidades de colaboración entre universidad, archivos y centros escolares, con notables resultados. Así, las *"Jornades Educació-Arxius"* del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Barcelona son fruto de esta vía de trabajo, cuya síntesis se encuentra en algunas publicaciones como las de Tribó (2002, 2006) o Revertè (2007).

## 3. Objetivos y justificación

Los tres grandes problemas que ofrece el alumnado a la hora de comprender la Historia son, según Santacana (2002: 7-88), el uso de la Historia como justificante ideológico; el sentimiento de que la Historia les es ajena y poco útil, y la concepción de que se trata de un corpus teórico que debe aprender por imposición del profesor, asumiendo la identificación de aprender con memorizar.

En relación con estas dificultades, la experiencia que presentamos tiene como objetivo principal acercar a los alumnos al pasado de una forma diferente a la habitual, dando lugar a un aprendizaje significativo. La utilización en el aula de fuentes primarias, siguiendo a Pagès y Santiesteban (2010: 297), contribuye al conocimiento de la Historia superando la estructura de los libros de texto, además de que el estudiante, añaden Prats y Santacana (2011) es protagonista en la fabricación del conocimiento histórico. De esta manera, pretendemos la comprensión, por un lado, de la importancia de las fuentes y los métodos de investigación en la Historia, siendo ésta la excusa para el acercamiento a una parcela del pasado; concretamente la Edad Media y Moderna a través del género biográfico. Sumado a lo anterior, el hecho de visitar un archivo histórico permite enriquecer y ampliar el léxico, al mismo tiempo que los alumnos pueden interactuar con los propios fondos documentales, utilizando algunas de las metodologías del historiador y convirtiéndose en investigadores por un día. En definitiva, lo que se pretende es desarrollar la empatía, de tal modo que, tras una experiencia de investigación fuera del aula, puedan comprender con mayor profundidad los fenómenos históricos.

En definitiva, la didáctica de la Historia pasa por acercar el conocimiento del pasado a los alumnos, de tal modo que se hace necesario transmitir una idea dinámica sobre la forma en el que el pasado ha llegado hasta nosotros. Así, la relación entre archivos y enseñanza de la Historia pretende “crear situaciones didácticas que provoquen y permitan al alumnado reflexionar y formular hipótesis, desarrollar un pensamiento autónomo, generador de conocimiento histórico” (Fernández y González: 2003, 555).

## 4. Metodología

Somos conscientes de que el conocimiento histórico no resulta, con bastante frecuencia, un elemento atractivo para los alumnos; razón de más para que, como docentes, empleemos metodologías diversas que puedan captar su interés. La Historia, dicen Prats y Santacana (2011: 18) es un conocimiento en construcción, por tanto, su acercamiento en las aulas debe realizarse desde estrategias que incluyan la indagación como parte de la metodología de los historiadores, superando el carácter erudito o curioso para considerarse como ciencia social. Así pues, dentro de la metodología interactiva, Quinquer (1997: 100, 114) señala que el método de indagación consiste en dotar a los alumnos de estrategias individuales para que se produzca un aprendizaje por descubrimiento; sería, por tanto, un método inductivo. Particularmente, hemos ele-

gido el método de trabajo por proyectos en donde se suceden varias fases: propuesta de un tema de trabajo a los estudiantes; planificación las tareas necesarias para lograr los objetivos; ejecución; presentación y evaluación del proceso y del resultado. En él, tendrá especial relevancia la empatía histórica, esto es, trasladar al alumno al pasado por medio de una especie de viaje en el tiempo que culmina con la elaboración de un "documento-fuente". Y para ello, señala Serrat (2002: 27-29) la imaginación es un arma poderosa, pero que a su vez debe ser alimentada por elementos tangibles. Coincidimos con ella en que la empatía histórica puede trabajarse a través de los archivos, en tanto que éstos son entornos de aprendizaje muy útiles para tratar los principales contenidos conceptuales y procedimentales de la Historia.

Resulta evidente que las competencias de conciencia y expresiones culturales y las competencias sociales y cívicas, así como la competencia de aprender a aprender, son las tres que más se trabajan en el acercamiento a las fuentes históricas; no obstante, por las peculiaridades del alumnado que veremos, la experiencia se moduló pensando en la adquisición de competencia de comunicación lingüística. El resto de competencias se tratan de una forma indirecta: la competencia matemática, por ejemplo, a la hora de realizar cálculos sencillos con la cronología; la competencia digital a través del uso de recursos y fuentes de información volcadas en la red y la competencia del sentido de la iniciativa y el espíritu emprendedor, mediante el protagonismo que poseen los estudiantes, de cuya iniciativa personal depende el planteamiento y la resolución de problemas.[5]

Con respecto al papel del profesor, en los métodos interactivos asume un rol de guía que proporciona recursos y organiza el proceso. En este sentido, para el tipo de actividad que proponemos, al conocimiento disciplinar de la época adquirido a lo largo del tiempo debe sumarse alguna formación específica en paleografía. No se trata de saturar a los alumnos con una batería de descripciones teóricas, sino contextualizar la actividad y tener la capacidad para resolver posibles dudas.

La experiencia con documentos primarios requiere un diseño previo y cuidadoso que debe ser consensuado con el personal del Archivo.[6] En este ámbito de actuación, el contacto directo con los documentos -ver, tocar, oler la Historia- es muy recomendable, aunque no siempre posible.[7] En nuestro caso consideramos obligada la visita al archivo, dado que disponemos de varias instituciones de este tipo en la ciudad de Salamanca. Seleccionamos el Archivo Histórico Provincial de Salamanca, ya que sus instalaciones y la disponibilidad de su personal daban lugar a unas condiciones óptimas de trabajo.

5 Además, comprueban la existencia de actividades profesionales relacionadas con el conocimiento del pasado.

6 Agradecemos al director del AHPSa, D. Luis M. RODRÍGUEZ ALFAJEME, la total disponibilidad que ha mostrado para la realización de la actividad, extensible al resto del personal del archivo.

7 Por esta razón los recursos archivísticos en red disponibles hoy día complementan (y a veces sustituyen) el formato físico de las fuentes, en una "armonización entre tradición y modernidad" (Tribó: 2005, 26).

Hemos dividido el trabajo en 8 sesiones con varias etapas, las cuales parten desde una primera fase en la que se introduce el tema y se indagan sobre los conocimientos previos a través de un breve cuestionario (1 sesión). A continuación, se realiza una visita didáctica de una sesión por el archivo, en donde se tendrá un contacto directo con las fuentes para así conocer la función de los documentos en la Historia. En tercer lugar, se les propone realizar un proyecto de investigación, el cual debe resolverse por medio de un dossier de información que el profesor facilita al alumno, sumado a otras posibles lecturas recomendadas (1 sesión). En cuarto lugar, se efectúa un taller de paleografía y confección de soporte, con el objetivo de que puedan elaborar una fuente siguiendo la estructura formal de los ejemplos documentales examinados más a fondo en el archivo (3 sesiones). Finalmente, se realiza una presentación de los resultados, antes de concluir con la evaluación final de la experiencia durante las dos últimas sesiones.

### 4.1. El Archivo Histórico Provincial de Salamanca

Remonta sus orígenes a 1931, momento en el que se instalaría en el Palacio de Anaya de Salamanca.[8] Tras varias décadas de avatares y cambios de destino, finalmente, en 1992 se inició la construcción del actual edificio, poniéndose en marcha seis años más tarde. Se trata, por lo tanto, de un edificio creado *ex profeso* para albergar la documentación.

Entre los fondos más importantes están los protocolos notariales, tanto por volumen y antigüedad como por ser los más consultados. También destaca la documentación procedente de la Delegación de Hacienda (Catastro de Ensenada, Contaduría, etc.) siendo el fondo más voluminoso. Otro tipo de documentación está relacionado con el periodo de la dictadura de Franco (Gobierno Civil, Instituciones del Movimiento Nacional, etc.), así como fuentes judiciales y algunos archivos particulares.

Las instalaciones del archivo cuentan, aparte de los espacios dedicados al depósito y los despachos del personal, con sala de investigadores, aula didáctica, sala de exposiciones y conferencias, laboratorio de restauración, espacios de reprografía… Es destacable, así mismo, el servicio de difusión cultural y educativa, que organiza visitas guiadas y actividades pedagógicas en colaboración con centros e instituciones culturales.

8 Tras los años de la Guerra Civil, en el que el Archivo queda en un estado lamentable, y los años 40 del siglo XX, cuando sufre un incendio, es trasladado al edificio de las Escuelas Menores. Tampoco tendría aquí el mejor de los destinos, de modo que, a medida que el Archivo fue recogiendo documentos de variada índole según la legislación estatal y, por tanto, el volumen de fondos era cada vez mayor, éstos se fueron repartiendo por varios edificios. Información extractada de la web https://archivoscastillayleon.jcyl.es/web/jcyl/ArchivosCastillaYLeon/es/Plantilla66y33_100/1284346754696/_/_/_ (Fecha de consulta: 14 marzo de 2018). A partir de este momento, emplearemos la abreviatura AHPSa para referirnos al Archivo Histórico Provincial de Salamanca.

### 4.2. Las fuentes documentales

La introducción de fuentes documentales en el aula puede hacerse desde diversas perspectivas. Gran parte de las experiencias señaladas por otros autores abordan un tipo de fuente en concreto para llevar a cabo un proceso investigador a través del método inductivo: hipótesis-análisis de fuentes-síntesis. Esta metodología se ha mostrado muy útil, pero no consideramos que sea la única.

El acercamiento a las fuentes primarias puede realizarse también desde una perspectiva más generalista, en la que los alumnos puedan descubrir, en primera instancia, la importancia de los documentos como elementos que generan la Historia que convencionalmente dividimos en períodos. Por esta razón, hemos creído oportuno que los jóvenes pudieran consultar directamente algunos ejemplos documentales que abarcasen los períodos medieval y moderno. Ello fue posible en el caso del AHPSa, ya que sus fondos parten desde el siglo XIV y llegan a la época actual.

### 4.3. Alumnado

La experiencia se ha llevado a cabo con 44 alumnos inscritos en un programa de inmersión lingüística en español desarrollado durante el curso 2016-2017 en Salamanca. El alumnado con el que se llevó a cabo la experiencia tiene la peculiaridad de proceder de un país de habla no hispana, EE. UU., por tanto, su lengua nativa era el inglés. Este hecho podría parecer, a priori, un condicionante que dificultaría el desarrollo de la experiencia, pero nada más lejos de la realidad. La participación en el programa exige un nivel elevado de español, así como conocimientos previos en Historia, razón por la cual el elemento lingüístico no supuso obstáculo alguno. Todos los alumnos cursaban el noveno grado del *High School* (Educación Secundaria) según el sistema educativo norteamericano, lo que equivale a 3º de la ESO. Así mismo, habían cumplido o estaban a punto de cumplir los 15 años.

## 5. La experiencia didáctica: “Cronistas y papeles”

### 5.1. Indagación sobre los conocimientos previos

Como hemos señalado antes, saber lo que conocen los alumnos sobre las épocas en cuestión y sobre las fuentes es muy importante para enfocar el aprendizaje constructivo en las carencias que generalmente pueden tener (Coll, 1990; Gómez, 1991). Para ello se les pasó un cuestionario acerca de sus conocimientos previos.

Comenzando por lo esencial, se abordó el concepto de fuente histórica. Así, más de la mitad estableció que una fuente histórica se refiere a cualquier elemento que aporte información sobre el pasado (56,8 %), mientras que un 29,5 % creía que han de pasar 100 años para que sea tenida como tal. Un 13,6 %, en cambio, creía que únicamente

se le puede llamar fuente histórica a los documentos escritos. Por el contrario, ninguno de los alumnos consideró en exclusiva como fuente histórica a los documentos escritos con más de 100 años.

A grandes rasgos, algo más de tres cuartas partes (77,3 %) de los estudiantes sabían de la existencia de los archivos históricos, mientras que el resto lo ignoraba (22,7 %). De los primeros, sólo 15 personas habían visitado algún archivo con anterioridad, un 34,1 % del total. Ello indicaba que, en definitiva, teníamos por delante a 29 alumnos que nunca habían estado en las instalaciones de un archivo (65,9 %).

Las posibles causas del desconocimiento de la existencia de los archivos o la ausencia de visitas previas a los mismos tienen que ver, probablemente, con las funciones que los alumnos arrogan a un archivo. Así, mayoritariamente pensaban que únicamente sirve para almacenar y conservar fuentes históricas (61,4 %), frente a un exiguo 2,3 % que equiparaba a los archivos como almacenes. El resto le concedía también una función investigadora: un 29,5 % del total de la muestra lo relacionó **únicamente a la** investigación, mientras el 6,8 % sostuvo que, además, la difusión está entre las funciones de un archivo.

Íntimamente relacionado con este tema está el de la concepción que tienen los alumnos sobre el acceso y las posibles restricciones a este tipo de lugares, observando porcentajes similares Así, 30 personas (68,2 %) opinaban que sólo podían acceder investigadores y personas acreditadas, además de otros 10 alumnos que consideraban que sólo era posible la entrada en un archivo para las personas con un interés justificado y demostrable por un documento en concreto (22,7%). En cambio, tan sólo 3 de los estudiantes creían que el acceso a los archivos era libre para cualquier ciudadano (6,8 %) y, finalmente, un estudiante **más consideraba que al archivo solamente entraba el personal que trabaja en él (2,3 %).**

## 5.2. La visita didáctica al Archivo Histórico Provincial de Salamanca

Una visita didáctica al archivo requiere de un esfuerzo previo de planificación con el personal de la institución para que no se convierta en un mero paseo. Es importante que los alumnos entiendan que existen otros espacios de aprendizaje más allá del aula. Para el conocimiento de del pasado, los archivos son centros vivos en los que continuamente los investigadores obtienen la materia prima con la que se fabrica la Historia, mientras que los miembros del archivo se encargan de custodiar, ordenar, preservar y hacer accesible la documentación guardada. Es, por tanto, un lugar donde existe un trabajo multidisciplinar en el que la colaboración y la interacción entre diferentes agentes ofrece una metodología muy útil y extrapolable las aulas.

De este modo, el itinerario comprendió cuatro partes: una parte teórico-expositiva a cargo del personal del archivo acerca de las distintas áreas (públicas, técnicas y de

depósito), la historia del archivo y los documentos que alberga; todo ello en un aula destinado a este propósito. Tras ello, pasamos al depósito, el cual se distribuía por varias salas con documentación específica. En cada una de ellas los alumnos pudieron observar las fuentes, quedando muy sorprendidos por el tamaño de algunos legajos, sobre todo de los protocolos notariales. Además de esta sección, consultamos la que estaba dedicada a la cartografía, planos y documentos con formato especial. Precisamente en este espacio tuvieron contacto con algunos de los documentos más antiguos, los cuales servirían de modelo formal para la elaboración de su "documento-fuente".

En un tercer momento pasamos a una parte más técnica: pudimos comprobar *in situ* tareas de restauración de documentos, varios laboratorios de análisis y catalogación, así como el espacio de digitalización de los fondos. Finalmente, accedimos a la sala de investigación en la cual los alumnos observaron el protocolo de acceso a las fuentes documentales: fichas, consulta de inventarios y documentos, etc. Fue el momento en el que los alumnos podían conocer de primera mano cómo se produce la Historia. Sin embargo, debido a lo numeroso del grupo, pasamos al aula inicial en donde, con mayor tranquilidad, los alumnos manipularon una selección de documentos.

Con el fin de que los alumnos pudieran comprobar la variedad de posibilidades ofrecidas por un archivo para investigar el pasado, a lo largo de la visita les fueron mostrados documentos muy diferentes tanto en el formato, soporte, datación, origen, etc. Así, pudieron observar documentación relacionada con la monarquía y los poderes eclesiásticos que fundamenta la Historia de las grandes instituciones; legajos con protocolos notariales de diversas épocas relacionados con la Historia socioeconómica, la vida cotidiana o las mentalidades de diferentes sectores sociales. También se les mostró ejemplos que contribuyen a la enseñanza de la geografía: cartografía o algunos libros del Catastro de Ensenada. De todo este abanico documental, consensuamos con el personal del archivo la selección de varios pergaminos cuyos aspectos formales respondían al objetivo de la actividad y que fueron examinados por los alumnos más detenidamente: dos documentos de origen real y dos eclesiásticos.[9] Durante esta última parte, los alumnos fueron analizando cada documento construyendo una ficha que seguía las pautas indicadas en la introducción, procediendo a su catalogación, descripción formal, soporte, contenido, fotografía, etc.[10] Ello constituiría el modelo de trabajo en la fase siguiente.

9 Los documentos, en pergamino, proceden del Fondo Familia Luna-Terrero: "Privilegio rodado de Alfonso XI concediendo tierras en el lugar de Herreros y Medina del Campo" (1340); "Real Ejecutoría de Juan II de Aragón a los Jiménez" (1464); "Patronato de legos fundado en la capilla de Nuestra Señora del Carmen en la Iglesia del Monasterio de la Madre de Dios de Piedrahita" (1542) y "Nombramiento de familiares del Santo Oficio de la Inquisición a favor de Juan Guiral y su mujer Antonia del Manzano, vecinos del lugar de Gallegos, de la diócesis de Ciudad Rodrigo" (1603).

10 Se procedió a transcribir la documentación previamente a su examen por parte del profesor.

## 5.3. “Cronistas y papeles”

Tras un contacto directamente con las fuentes, se ha intentado que, mediante un ejercicio de empatía, fueran ellos mismos quienes fabricasen una fuente a imitación de los 4 documentos analizados a fondo en el archivo. Para ello se dividió la clase en 8 grupos de 5 personas **más uno de 4 individuos**, planteándose el proyecto en el que los alumnos deberían asumir el papel de un cronista de la corte, es decir, el encargado de redactar la historia de los grandes personajes, sobre todo monarcas (Ortega, 2016: 30). Su cometido era documentarse sobre la biografía de un personaje histórico a elegir entre varios, así como el contexto histórico en el que vivió, incluyendo algunos aspectos sobre los modos de vida de la época. Cada grupo debía realizar una pequeña investigación basada en diversas fuentes que fueron facilitadas por el profesor a través de un dossier de información. Una vez seleccionados los datos, los resultados se debían articular de forma dialéctica, a modo de entrevista con el personaje histórico seleccionado.[11] Finalmente debería crearse un “documento-fuente” siguiendo como modelo alguna de las fuentes históricas vistas durante la visita al AHPSa, a través de las técnicas aprendidas durante un taller de paleografía previo a su elaboración.

## 5.4. El taller de paleografía y elaboración del soporte del “documento-fuente”

Tener contacto con las fuentes es relevante, pero puede quedar en lo anecdótico si no hacemos un ejercicio de empatía. Poder indagar en algunas de las formas, técnicas y soportes de la escritura en los períodos medieval y moderno resulta interesante si los alumnos pueden experimentar por ellos mismos más allá de la explicación teórica. En este sentido, impartimos un taller de paleografía durante una sesión, en una versión simplificada que tuvo como objetivo comprender algunas de las formas escriturarias del pasado. En un primer momento pudimos elaborar una especie de cálamo por medio de plumas de ave a las que incorporamos en su extremo una plumilla. Con tinta china y con unos patrones se les mostraron varias tipologías: gótica, cortesana, humanística y procesal. Tras realizar el taller de paleografía deberían aplicar los conocimientos adquiridos a la hora de escribir el “documento-fuente” con tinta y pluma, imitando, al menos en el título, la caligrafía aprendida.[12]

11 Para ello propusimos la lectura de la obra de Jacques Le Goff *“La Edad Media explicada a los jóvenes”,* un libro que, mediante preguntas y respuestas, va desgranando diversos temas con respecto a la época medieval: cronología, estratos sociales, formas de vida, cultura escrita, religión, elementos patrimoniales, etc. Hemos de señalar que, aunque la lectura se refiere sólo al período medieval, nos interesaba que entendieran la estructura de la obra para poder seguirla como referencia metodológica a la hora de plasmarlo en el “documento-fuente”. Por otro lado, bien es cierto que muchos de los aspectos que describe el libro apenas cambiaron durante la Edad Moderna.

12 Se decidió utilizar la letra gótica normalizada para el título por ser una tipología fácilmente reconocible por los alumnos.

La elaboración del soporte del "documento-fuente" se realizaría por los propios alumnos en la sesión siguiente, empleando para ello técnicas como la del café.[13] En cuanto a los aspectos formales, el "documento-fuente" debería confeccionarse siguiendo los modelos vistos en el archivo. Para ello se dedicó una sesión.[14]

## 6. Resultados

En la última fase, los grupos pudieron exponer los resultados en clase durante dos sesiones de modo que el resto de sus compañeros comprobaron la investigación previa y el trabajo manual necesario para elaborar el "documento-fuente". Para realizar la evaluación final se les pasó un breve cuestionario sobre toda la experiencia y conocer el grado de satisfacción por parte de los alumnos. Más de la mitad (56,8 %) estimó provechosas las actividades para entender mejor el pasado, seguidos de un 20,5 % que las consideró divertidas, pero poco interesantes para aumentar el nivel de conocimientos. El 18,2 % aseguró que sólo incentivaba la curiosidad por algunos aspectos anecdóticos, mientras que un 4,5 % no las creyó apropiadas. En cuanto al enriquecimiento del vocabulario a través de la actividad, sólo el 6,9 % estimó que no había aprendido palabras o conceptos nuevos, frente al 93,1 % que aseguraba la ampliación del léxico. No obstante, el 31,8 % reconocía que sólo de forma superficial.

Finalmente, evaluamos el grado de satisfacción con la actividad, con resultados mayoritariamente positivos. De todos los alumnos, más del 90 % estuvo satisfecho con la misma: la mitad lo valoró de forma satisfactoria, sumado al 9,1 % que lo consideró muy satisfactoria y un 31,8 % en términos de satisfacción aceptable. Un 6,3 % estimó poco satisfactoria y un 2,3 %, nada. Entre las opiniones que pudieron expresar con respecto a la utilidad de la actividad, la mayoría son positivas y de gran madurez, en tanto en cuanto "el conocimiento del archivo trasmite cultura al aprender cosas del pasado y más valores de lo que parece a simple vista", o "creo que es importante que visitar los archivos históricos para conocer más sobre el pasado del país y la ciudad y aprender los valores y costumbres de antes, para poder entender mejor los cambios actuales."

También hubo comentarios negativos, "en algún momento la visita fue un poco monótona al no poder intervenir o interactuar más tiempo con los documentos", aunque el mismo alumno reconocía que no podía ser de otra forma debido "a la antigüedad de

13 El café permite escribir encima del soporte con tinta, sin que haya problemas de absorción. Esta **técnica** consiste en sumergir los folios de papel en una mezcla con café durante unos minutos para que éste empape el soporte y le dé una tonalidad oscura, así como un aspecto acartonado. Una vez hecho este paso, se saca del recipiente y se tiende en una superficie lisa. Cuando se ha secado, el soporte está listo para ser utilizado.

14 Hemos de señalar que, por consenso con los alumnos, la estructura formal de los resultados fue decidida en función de un criterio de operatividad, dando libertad para su ejecución, de modo que finalmente se llegó a establecer un modelo que se asemejaba más al documento relacionado con la Inquisición (letra capitular, márgenes decorados, …). Por tanto, el documento original sólo sería tenido en cuenta a efectos formales, no de contenido.

los documentos que allí se encuentran". Otro alumno consideró que a veces "era difícil entender la visita […] ya que los términos que se utilizan son demasiado complejos".

En definitiva, los alumnos llevaron a cabo la actividad con normalidad, sin que existieran demasiadas barreras lingüísticas; de ahí que la mayor parte de las dudas planteadas estuvieran relacionadas con conceptos y vocabulario histórico desconocido para cualquier joven de su edad y sólo algunas por el desconocimiento del idioma.

## 7. Conclusiones

Ciertamente el estudio de períodos como el medieval y el moderno a través del acercamiento de las fuentes primarias a los alumnos resulta un reto, ya que, por parte del profesor, se hace necesaria cierta especialización. Al respecto, Tribó (2002: 53) considera más realista centrarse en la época Contemporánea por una mayor facilidad de lectura de fuentes; sin embargo, creemos que no se debe dejar a un lado el atractivo de trabajar períodos más antiguos aduciendo a la dificultad de la lectura. El profesorado no debe limitar el conocimiento del pasado a una parcela de la Historia (la más reciente); de lo contrario, estaríamos eliminando el atractivo que tienen los documentos más antiguos, y, por ende, las posibilidades didácticas de abordar otros períodos históricos.[15] Todo ello no quita que, como docentes, debamos ser conscientes de nuestras limitaciones a la hora de abordar el estudio de las fuentes en las aulas y, en consecuencia, adaptar la documentación al nivel del alumnado (Prats y Santacana, 2011: 22).

Las ideas previas de los alumnos arrojan un dato interesante relacionado con lo que piensan sobre las fuentes históricas. En este sentido, predomina una concepción generalista sobre su significado, según la cual una fuente histórica sería cualquier elemento que nos aporte información sobre el pasado, definición habitual en el mundo académico. Sin embargo, resulta interesante que para no pocos alumnos está asentada la una idea acerca de lo que se considera "histórico" en tanto lo ligan a un tipo de fuente -escrita- y a un periodo de tiempo mínimo, la centuria.

Por otro lado, es posible que la ausencia de estos espacios en la vida ciudadana tenga una posible explicación en que se desconocen los mecanismos de su funcionamiento. La mayoría no ignora su existencia, si bien los alumnos no tienen clara la utilidad de los archivos. Este aspecto ha sido estudiado por Vicente y Estepa (2012: 2007-2009) con alumnos del último curso de primaria; en el caso que nos ocupa, sólo 3 de cada 10 estudiantes daban a los archivos fines investigadores, siendo realmente escasos los que anticiparon una finalidad de difusión. La inmensa mayoría, en cambio, pensaban que estos espacios sólo servían de almacenamiento y conservación de fuentes. En conse-

15 Para el trabajo de la Edad Media, Tribó considera necesaria la ayuda de expertos o algún archivero para facilitar la correcta lectura de las fuentes. Además de esta opción, también sería deseable que el profesor pudiera ampliar sus conocimientos paleográficos, los cuales se contemplan en los planes de estudio desde hace varias décadas o pueden trabajarse en la actualidad por múltiples recursos que ofrece la red.

cuencia, casi todos consideraban que el acceso a estas instituciones era restringido (investigadores, personal del archivo, casos particulares…), frente a un acceso libre como, de hecho, ocurre en los archivos histórico-provinciales de nuestro país, entre otros.[16]

Algunas de las dificultades a las que, como docentes, nos hemos enfrentado, han sido señaladas por Serrat (2002: 27-28): la necesidad del trabajo didáctico previo de documentación para trabajar las fuentes; el lenguaje (latín o castellano antiguo, abreviaturas…) que resulta difícil no sólo para los alumnos, sino también para el profesorado, que generalmente carece de conocimientos paleográficos. Otros problemas se incardinan con el hecho de que frecuentemente se impide la manipulación de las fuentes por parte del alumnado. Por fortuna, el AHPSa cuenta con fondos desde la Edad Media hasta la Edad Contemporánea, y los alumnos, supervisados por el personal del archivo y por el profesor, tuvieron entre sus manos documentos originales, pudiendo manipularlos, verlos con cercanía, olerlos…

Estas posibilidades, sobre todo la del acercamiento directo, constituyen los puntos fuertes del trabajo con fuentes documentales. En nuestra experiencia hemos aunado la comprensión de la Historia a través de las fuentes primarias, al mismo tiempo que los alumnos se han ayudado de fuentes secundarias para completar sus biografías. En este caso no se trataba tanto de realizar una labor de investigación directamente sobre fuentes de archivo, sino que tuvieran un primer contacto con los espacios y documentos que generan la Historia.

Con el proyecto y la empatía, los estudiantes han comprendido:

- La importancia de las fuentes en el conocimiento del pasado.
- La relevancia de los archivos para el aprendizaje de la Historia.
- Los modos de vida en la Edad Media y Moderna.
- Los rasgos característicos de personajes históricos relevantes.
- La cultura y su transmisión.
- La forma de escritura.

No obstante, existen críticas al aprendizaje por descubrimiento que se produce al introducir las fuentes históricas en las aulas. Ramírez (1996: 78-79; citado por Serrat, 2002: 35-36), basándose en sus experiencias, veía serias dificultades a esta metodología, tildándola como “utopía inalcanzable”. Sus argumentos, a nuestro juicio, radicaban en una visión en la que se trasplantaba de forma demasiado literal la metodología del investigador en las aulas, aderezado con una crítica a la inaccesibilidad a los originales. Este último aspecto podría ser válido hace 20 años, pero, por suerte para las generaciones más recientes, ha sufrido una notable evolución hacia una mayor apertura de los archivos a la ciudadanía, si bien todavía queda mucho camino por recorrer.

16 No obstante, al estar ante un alumnado de procedencia extranjera, es también probable que se hallen condicionados por la regulación de los archivos en su país de origen, la cual, quizás, sea más restrictiva que la española.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS


Cerdá, J. (2010). Los archivos, un lugar para descubrir. Experiencias de dinamización cultural. En González, J. (coord.). *III Jornadas "Archivando": La difusión en los archivos.* Actas de las Jornadas (pp. 85-97). León: Fundación Sierra Pambey.

Coll, C. (1990). Constructivismo y educación. La concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje. En Coll, C., Marchesi, A. y Palacios, J. (comps.). *Desarrollo psicológico y educación* (vol. 2, pp. 157-188). Madrid: Alianza.

Estepa, J. (1995). El archivo en la enseñanza de la Historia. *Revista TRIA,* 2, 55-72.

Estepa, J. (2004). El patrimonio documental y los archivos como recursos en la enseñanza de las Ciencias Sociales. En Rey, R. (coord.). *Aprender y enseñar con el archivo:* séptimas jornadas archivísticas (pp. 33-46). Huelva: Diputación Provincial.

Fernández, A. y González, F. (2003). Uso didáctico del legado histórico conservado en los archivos. En Ballesteros, E. (et al.) (Coords.). *El Patrimonio y la didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 555-568). Cuenca: Asociación de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales.

García-Morís, R. (2016). Propuesta metodológica para el uso de fuentes históricas demográficas de la Edad Moderna como recurso didáctico. *Revista de Didácticas Específicas,* 14, 71-85.

Gómez, M.A.; Sanz, A.; Pozo, J.I. y Limón, M. (1991). Conocimientos previos y aprendizaje escolar. *Cuadernos de Pedagogía,* 188, 12-14.

González, F. (1994). Las fuentes documentales: utilización didáctica en la enseñanza de la historia. *Aula de innovación educativa,* 23, 65-71.

González, L. y Martín, U. (1995). *Los archivos en la enseñanza de la Historia.* La Laguna: Excmo. Ayuntamiento de La Laguna-Delegación de Cultura y Patrimonio Histórico-Artístico.

Martínez, J.M. y Ponce, P. (2003) Las actividades en Ciencias Sociales. El Patrimonio documental: los libros de apeo/repartimiento como recurso didáctico. En E. Ballesteros (et al.) (Coords.). *El Patrimonio y la didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 475-488). Cuenca: Asociación de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales.

Moreno, R. (2016). El Catastro de Ensenada, al alcance del aula. *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia,* 85, 64-68.

Ortega, J.I. (2016). Un acercamiento al aprendizaje significativo de la historia: la utilización de la cronística de Carlos V en el aula. En García, F.; Gómez, C.J. y Rodríguez, R.A. (coords.). *La Edad Moderna en Educación Secundaria: experiencias de investigación* (pp. 27-38). Murcia: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia.

Pagès, J. y Santiesteban, A. (1994). Elements per a un ensenyament renovat de les Ciències Socials: Procediments amb fonts primàries i aprenentatge de la Història. *I Jornades de Didàctica de les Ciències Naturals i Socials al Baix Llobregat*. Col. Llorenç Sans d'Estudis del Baix Llobregat (pp. 109-165). Barcelona: Publicaciones de la Abadía de Montserrat.

Pagès, J. y Santisteban, A. (2010). La enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico en la educación Primaria. *Cadernos Cedes,* 30(82), 281-309.

Prats, J. (1989). Las experiencias didácticas como alternativas al cuestionario oficial: reflexiones críticas sobre las experiencias de «Germanía-75» e «Historia 13-16». En Carretero, M.; Pozo, J.I. y Asensio, M. (comps.). *La enseñanza de las Ciencias Sociales* (pp. 201-210). Madrid: Visor.

Prats, J. y Santacana, J. (2011). Trabajar con fuentes materiales en la enseñanza de la Historia. En Prats, J. (Coord.). *Geografía e historia. Investigación, innovación y buenas prácticas* (pp. 11-37). Barcelona: Graó.

Prieto, J.A.; Gómez, C.J. y Miralles, P. (2013). El uso de fuentes primarias en el aula y el desarrollo del pensamiento histórico y social. Una experiencia en Bachillerato. *Clío,* 39, 1-14.

Quinquer, D. (1997). Estrategias de Enseñanza: los métodos interactivos. En: Benejam, P. y Pagès, J. (coords.). *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria* (pp. 97-121). Barcelona: Horsori.

Ramírez, G. (1996). *Bases teóricas para la enseñanza de la Historia en un proyecto curricular para la ESO.* Valencia: ECIR.

Reina, J.A. (2009). *Historia de España. Los Archivos en la Historia de Bachillerato. Aplicación didáctica.* Málaga: Ediciones didácticas y pedagógicas.

Sallés, N. (2011). La enseñanza de la historia a través del aprendizaje por descubrimiento: evolución del proyecto treinta años después. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 10*,* 3-10*.*

Santacana, J. (2002). La investigación en archivos: pautas y propuestas para la escuela secundaria. *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia,* 34*,* 7-20.

Sebastiá, R. (coord.) (2001). *Fuentes documentales en las ciencias sociales. El Archivo Municipal de Sant Vicent del Raspeig*. San Vicente (Alicante): Editorial Club Universitario.

Sebastiá, R. y Blanes, G. (1999). *El aprovechamiento didáctico de los Archivos y su concreción en el Archivo Municipal de Alcoi.* Alicante: Universidad de Alicante.

Serrat, N. (2002). Una simbiosis archivo-escuela. *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia,* 34*,* 27-36.

Tribó, G. (2002). Archivos municipales y comarcales y didáctica de la historia. *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia,* 34*,* 46-57.

Tribó, G. (2005). *Enseñar a pensar históricamente. Los archivos y las fuentes documentales en la enseñanza de la historia*. Barcelona: Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad de Barcelona-Horsori.

Tribó, G. (Coord.) (2002). *Didàctica amb fonts d'arxius*. Barcelona: Instituto de ciencias de la Educación, Universidad de Barcelona.

Tribó, G. (Coord.) (2006). *Democràcia, ciutadania i arxius*. Barcelona: Instituto de ciencias de la Educación, Universidad de Barcelona.

Vicente, P. y Estepa, J. (2012). Didáctica del patrimonio documental. Qué piensa el profesorado, el alumnado y el archivero. En Peinado, A. (coord.). *I Congreso Internacional "El patrimonio cultural y natural como motor de desarrollo: investigación e innovación"* (pp. 2002-2017). Jaén: Universidad Internacional de Andalucía.

Waine, P. (recop.) (1985). *La administración moderna de archivos y gestión de documentos: el prontuario Ramp. París: UNESCO.*

6

# ARTE CONTEMPORÁNEO Y PATRIMONIO CULTURAL EN EDUCACIÓN INFANTIL. APROXIMACIÓN CREATIVA, LÚDICA Y SIMBÓLICA A LA CULTURA

## *CONTEMPORARY ART AND CULTURAL HERITAGE IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION. CREATIVE, PLAYFUL AND SYMBOLIC APPROACH TO THE CULTURE*

**Pilar Manuela Soto Solier**

Departamento de Didáctica de la Expresión Plástica Musical y Corporal
Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad de Granada. España

Profesora Ayudante Doctora en la Universidad de Granada. Su investigación se centra en la Innovación en Educación a través del Arte Contemporáneo. Realiza colaboraciones nacionales e internacionales con la Universidad Politécnica de Madrid, Universidad de Lisboa (CIEBA), Universidad Federal de Espíritu Santo (Vitoria, Brasil) y Universidad Estal de Campinas (UNICAMP), Brasil.

psolier@ugr.es

**RESUMEN:**
Esta investigación aproxima el Patrimonio Cultural a la Educación Infantil a través del Arte Contemporáneo. El estudio se lleva a cabo en el Grado en Educación Infantil, Universidad de Granada. Está basado en el aprendizaje experiencial y su objetivo es ofrecer al alumnado recursos didácticos que le permitan adquirir las competencias y habilidades de la asignatura “Las Artes Visuales en la Infancia” explorando de forma creativa y lúdica los entornos educativos que nos ofrece el Patrimonio.
**Palabras clave: Educación Artística, Arte Contemporáneo, Patrimonio Cultural, Aprendizaje Experiencial, Educación Infantil.**

**ABSTRACT:**
This research approaches Cultural Heritage ,through Contemporary Art, in the children classroom. The study is carried out on the Degree of Early Childhood

Education, University of Granada. It is based on the experiential learning and its goal is to offer students teaching resources that will enable them to acquire the skills and abilities in the subject " The Visual Arts in the children", exploring in a creative and ludic way the educational environments offered by heritage.
**Key words: Art Education, Contemporary Art, Early Childhood Education, Cultural Heritage, Experiential Learning.**

## Introducción

Esta investigación muestra una propuesta de innovación docente basada en el Arte Contemporáneo, busca una aproximación creativa y lúdica del Patrimonio Cultural al aula de infantil y mejorar la calidad del aprendizaje de las artes visuales y plásticas del alumnado universitario. El proyecto se ha desarrollado en el marco de la asignatura de *Las Artes Visuales en la Infancia,* Grado en Educación Infantil de la Universidad de Granada. Es propuesta que se enmarca en el proyecto global del Año Europeo del Patrimonio Cultural en la Unión Europea, 2018.

En la actualidad es reconocido el potencial creativo, cognitivo y emocional de la Educación Artística, el papel vital que esta desempeña en la mejora de la calidad de la educación y en la formación integral del individuo. Está demostrado que todas las personas tienen potencial creativo y que este puede ser desarrollado (De la Torre, 1982; Vigotsky, 1982; Gardner, 1999). Las artes nos proporcionan entornos alternativos y métodos en los que las personas aprenden participando en experiencias, a través de procesos y desarrollos creativos. Los resultados de investigaciones expuestas en la Segunda Conferencia Mundial en Seúl sobre la Educación Artística (UNESCO, 2010) demuestran que cuando una persona está en fase de aprendizaje y entra en contacto con procesos creativos artísticos y además recibe información que tiene elementos de su propia cultura, todo ello fomenta su creatividad, su iniciativa, imaginación, inteligencia emocional y le permite desarrollar la capacidad de reflexionar de forma crítica, fomentando así su autonomía, libertad de acción y pensamiento. La educación basada en el arte estimula el desarrollo perceptivo y cognitivo a través de procesos de enseñanza-aprendizaje que se adaptan al contexto social y cultural en el que vive el individuo (Vygotsky, 1962). Si hacemos referencia al desarrollo de los diferentes enfoques de la educación artística en la escuela, como son la autoexpresión creativa, la educación visual, el enfoque disciplinar o la cultura visual y plástica, estos señalan que los alumnos/as no son solo aprendices de técnicas o creadores de objetos, sino también, el efecto que produce ese proceso en el individuo, entendiendo que los alumno/as son seres humanos que se deben de desarrollar como personas, potenciado su sensibilidad, capacidades creativas, posibilidades expresivas y comunicativas, su autoestima y su forma personal de comprender el mundo que le rodea. (Marín, 2003: 30)

En la actualidad es El Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, el que establece las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación infantil, y es el área

de Conocimiento del entorno la que establece un vínculo directo con la cultura y su patrimonio en la etapa de infantil:

> "Esta área de conocimiento y experiencia pretende favorecer en niños y niñas el proceso de descubrimiento y representación de los diferentes contextos que componen el entorno infantil, así como facilitar su inserción en ellos, de manera reflexiva y participativa… Progresivamente se han de ir acercando al conocimiento de algunos rasgos culturales propios".

El patrimonio cultural (material, inmaterial y digital) conforma la vida cotidiana del niño/a, le rodea allá por donde va, en la ciudad, en la naturaleza, en las relaciones que mantiene con los que le rodean, en las costumbres que aprende, las historia o leyendas que le cuentan, en los alimentos que toma o las películas que ve, son experiencias cercanas con las que se identifica y emociona cada día, experiencias para describir y no explicar o analizar. La experiencia es el resultado, el signo y la recompensa de esta interacción del cuerpo y el ambiente, que cuando se realiza plenamente, es una transformación de la interacción en participación y comunicación. (Dewey, 1934: 26). Por otra parte, y siguiendo con el RD 1630/2006, de 29 de diciembre, este señala la importancia del aprendizaje a través del juego considerando que:

> "Los métodos de trabajo en educación infantil se basarán en las experiencias, las actividades y el juego y se aplicarán en un ambiente de afecto y confianza, para potenciar su autoestima e integración social. El juego entendido como actividad privilegiada que integra la acción con las emociones y el pensamiento, y favorece el conocimiento de sí mismo y a la autonomía personal y desarrollo social. El juego simbólico y la expresión dramática como modo de manifestar su afectividad y de dar cuenta de su conocimiento del mundo".

De ahí, que corresponda al sistema educativo dar respuesta a estas necesidades aprovechando los vínculos que hay entre la Educación Artística y el contexto socio cultural patrimonial. Los futuros docentes tienen el reto de adquirir las competencias y habilidades que les permitan fomentar sinergias entre los diferentes aspectos del desarrollo, creativo, cognitivo, emocional, social, cultural y patrimonial desde la etapa de Educación Infantil. Para conseguirlo, es necesario en primer lugar, formar a los maestros y estos después a su alumnos/as, y para ello, hay que realizar cambios conceptuales, actitudinales y procedimentales en el currículo de infantil (Hernández, 2018). No obstante, introducir contenidos de educación patrimonial en el currículo en la etapa de infantil implica no solo la adquisición de competencias y habilidades sensitivas, emocionales y perceptivas características de la experiencia artística y del proceso de enseñanza-aprendizaje constructivista (Bruner, 1988; Dewey, 1949; Piaget, 1984; Vygotsky, 1982), sino también, la necesidad de generar recursos y materiales didácticos lúdicos y simbólicos singulares que le permitan implementar nuevos procesos de enseñanza aprendizaje (Sánchez Arenas y Soto Solier, 2014) para que estos se puedan llevar a cabo en entornos alternativos que no sean los habituales como pueden ser los que nos

ofrece el Patrimonio Cultural (Arnheim, 1999; De Bono, 2011; De la Torre,1982; Gardner, 1999). Para ello, la Educación Artística debe de ser considerada como un proceso de aprender a inventarnos a nosotros mismos experimentando el entorno, proceso que se prolonga a lo largo de la vida y está conformado por la cultura, el lenguaje, las creencias y valores que nos identifican a través de cada una de las experiencias vividas (Eisner, 2004).

## 1. Arte Contemporáneo en Educación Infantil: aprendizaje experiencial

El gran desconocimiento sobre el significado y potencial pedagógico de la Educación Artística basada en el arte contemporáneo nos hace puntualizar brevemente en sus características. Está directamente relacionado con la educación y las metodologías de aprendizaje participativas, procesos de enseñanza-aprendizaje que se desarrollan a través de la experiencia vivida con el propio cuerpo, los movimientos, la forma en la que se organiza el espacio y el tiempo, los objetos, la conformación de los mensajes y lenguajes y la comunicación entre las diferentes culturas. Cuando hablamos de arte contemporáneo hacemos referencia a movimientos artísticos que aparecen tras las vanguardias artísticas del siglo XX hasta nuestros días, es un arte que tiene una actitud crítica sobre lo que le rodea. El artista es el que propone la obra o experiencia y el espectador el que la construye. Las características pedagógicas de estos procesos, lenguajes y contextos artísticos atienden a las necesidades actuales del docente de abrirse a otros entornos de aprendizaje diferentes a los convencionales, como son los espacios de celebración y aprendizaje que nos ofrece la cultura, espacios de experiencia estética como los rituales, colectivos o individuales. Una de las claves de la innovación educativa es hacer al alumno partícipe de la investigación, de ahí que consideramos que las metodologías participativas basadas en proyectos artísticos educativos se pueden convertir en procesos de creación de obras de arte contemporáneo en las que se pueden explorar infinidad de temáticas.

La educación artística permite al alumnado aprender a interpretarse mediante metáforas a través del juego simbólico participativo, concibiendo el arte como juego y actitud para vivir, abierto a la percepción, emoción y al conocimiento reflexivo que le permita conocer y conocerse a sí mismo en el mundo. El lenguaje artístico es significativo por tener una simbología propia que se constituye cuando se comparten significados en una sociedad. De ahí que la formación de conceptos abstractos dependa de esos significados que utiliza el niño/a través de las cualidades sensoriales, perceptivas y comunicativas en la gestión de tiempos, espacios, objetos y también entre iguales. Está demostrado que cada experiencia es el resultado de una interacción del individuo y algún aspecto del mundo en que vive, es un proceso continuo hasta que surge una mutua adaptación del yo y el objeto (Dewey, 1934: 51). Teniendo de referencia el ciclo experiencial de Kolb (1984), sus teorías del aprendizaje basado en la experiencia a través de la percepción y el procesamiento.

## 1.1. Entornos educativos polisensoriales: de la instalación artística a la experiencia performativa y lúdica del Patrimonio

Los conceptos de instalación artística y performance se identifican con manifestaciones del arte contemporáneo, son términos que inscriben contextos de creación y experiencia estética cuyo eje central es el tratamiento dado al espacio y la relación de éste con la obra total, con el artista y con el público. Esta interacción en el contexto educativo pasa a ser una experiencia educativa-artística cuyo eje central es el tratamiento dado al espacio y la relación de éste con los cuerpos de los alumnos/as que crean y hacen que el resto de compañeros contribuyan de forma colaborativa en dicha creación. En la mayoría de las ocasiones, las instalaciones artísticas se presentan integradas por distintos elementos, materiales, productos auto-creados, texto, imágenes, vídeos, etc. que permiten la transformación del espacio y a su vez fomentan experiencias educativas relacionales.

La incorporación de las manifestaciones artísticas contemporáneas a los procesos de enseñanza-aprendizaje (instalación artística, arte de acción, performance, etc.) plantea la validez de los valores educativos a través del arte contemporáneo como referente para establecer diferentes conexiones, estrategias y claves comunes con la educación en relación a las percepciones, materias, sentidos, espacios y contextos. Por ello, para llevar a cabo este proyecto y conocer el patrimonio en el aula a través de la experiencia del juego y del arte contemporáneo, Abad (2009) nos plantea las siguientes necesidades a tener en cuenta para crear *espacios de juego o juegos de espacios*:

- *La estética:* frente a la estética ideal, conforme a un dogma artístico establecido, nos encontramos con una estética entendida como apariencia, forma o tratamiento visual. Aparecen aquellas categorías estéticas antes excluidas de los planteamientos asociados a la belleza, como lo feo, lo terrible, lo popular y cotidiano, etc.
- *El espacio:* se supera la bidimensión y la tridimensión y aparecen nuevas posibilidades que practican un espacio no necesariamente físico o visual (se habla del espacio interior o del espacio virtual).
- *La materia:* la primacía del concepto permite que lo meramente material no esté necesariamente vinculado a la obra artística. Esto ocasiona la aceptación de las materias audiovisuales, las ausencias (la materia sugerida), las presencias inmateriales (sonidos, luz, olor, etc.), o incluso las “nuevas materialidades”.
- *El sentido:* la coherencia de planteamientos que dejan de estar ligados a la creación. Las vanguardias del arte contemporáneo dejan paso a lo irracional, al azar, a la creación directa, al arte por el arte para la alteración o construcción de nuevos significados.
- *La polisensorialidad:* está presente necesariamente en todos los movimientos pedagógicos actuales. La relación con el niño y la niña deja de ser asimétrica en la acción que supone la transformación de espacios y

objetos. La percepción: frente a un solo sentido, los cinco. La instalación y la performance son las manifestaciones artísticas que mayor cabida dan a la pluralidad sensitiva

- *El contexto:* a los contextos espaciales específicos del arte o la cultura tradicionales (museos, galerías, ferias, salas de exposiciones, etc.) se añaden contextos espaciales no específicos "conquistados" por los artistas contemporáneos (toda la trama urbana, espacios naturales a cielo abierto, espacios de recreo, de trabajo, de tránsito y comunicación, espacios urbanos, etc.) (Abad, 2009: 327-328). Estas claves son fundamentales para entender la instalación artística como entorno educativo relacional inusual que facilita la elaboración del pensamiento, proporcionando emoción en el descubrimiento y placer en la transformación (Soto Solier, 2017) a la vez que se desarrollan de los ámbitos de la percepción, reflexión y producción.

## 1.2. Hacia un Patrimonio Cultural infantil: juego simbólico, creatividad y emoción

La Educación Artística está considerada como una metodología estructurada sobre el juego, entendido este como una forma de conocer y comunicar que aplicamos en esta investigación. La participación en el juego significará salir de la cotidianeidad y adentrarse en otra dimensión que nos permita lograr un mayor goce, placer, disfrute, felicidad y emoción tanto del mundo como de la cultura. Cuando el niño/a o adulto entra en el juego, este acede a una realidad que se construye a sí misma en el juego, esto sucede debido a la condición simbólica del mundo suspendiendo la realidad del aquí y ahora, resignificando pasado, presente y futuro. Partimos de que el juego no es solo una metáfora de vida, es la metáfora misma (Abad, 2011), las metáforas al igual que los juegos son también culturales y encierran la memoria del pensar y el saber de las gentes. Las metáforas van de lo imaginario que se muestra como lo real, a lo real que se presenta como imaginario. Por otra parte, no debemos de olvidar que conocer no es hacer una copia de la realidad, sino como el juego, una experiencia de percepción, asimilación, creación y transformación, conocer es un proceso de significación. Para conocer tenemos que tomar distancia de la realidad vivida para poder reflexionar sobre ella, y a través de este análisis transformarla en algún sentido, tenemos que de-construirla para volver a construirla desde la perspectiva y experiencia de uno mismo. En este sentido, el juego ha de ser generador de participación, comunicación y reflexión a través de procesos de enseñanza aprendizaje basados en el arte contemporáneo. Diferentes autores indican que en los procesos educativos artísticos es relevante la correspondencia que hay entre el juego y la creatividad, por la actitud exploratoria en ambos, las personas que juegan, exploran, ensayan, imaginan, combinan, sueñan despiertas, en el juego, el deber, cede paso al ser, el juego antepone el mundo interno de las personas sobre el externo de las cosas, el juego es el lugar donde todo es posible (Rodríguez y Ketchu, 1992) siempre que va unido a la creatividad, una de las claves del proceso de enseñanza aprendizaje reflexivo, divergente, emocional, etc. (Bisquerra, 2003; De Bono, 2011; De la Torre, 1982; Gardner, 1999; Lowenfeld y Brittain, 2008).

El objetivo principal de esta investigación es acercar el Patrimonio Cultural al aula de infantil a través del Arte Contemporáneo. Entendido el Patrimonio como dispositivo fundamental de la diversidad y el diálogo intercultural, una fuente de exploración, creación e innovación contemporánea en educación infantil.

**Objetivos:**

- Indagar en herramientas educativas artísticas contemporáneas que le permitan al futuro docente plantear entornos de aprendizaje experienciales, creativos y lúdicos en el aula de infantil.
- Estudiar la capacidad tanto constructiva-formal como narrativo-discursiva del alumnado para crear obras artísticas educativas basadas en el arte contemporáneo.

## 2. Propuesta de innovación en educación infantil: El patrimonio cultural como espacio educativo sensorial en Educación Infantil: Arte contemporáneo y juego simbólico

### 2.1. Método

Esta investigación se desarrolla en la Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Granada. La muestra está formada por 83 alumnos/ as en el Grado en Educación Infantil -82 mujeres y 4 hombres- con una edad comprendida entre los 21 y 41 años. En la asignatura de Las *Artes Visuales y Plásticas en la Infancia,* una de las asignaturas troncales del Grado en Educación Infantil. La docencia que le corresponde a esta asignatura es de 60 horas. Se trata de una investigación educativa basada en proyectos artísticos, con una metodología experiencial y lúdica en la que se utilizan diferentes instrumentos de valoración como: recursos para indagar en el nivel de creatividad de los trabajos realizados y recursos para indagar en los niveles de idoneidad constructivo-formal y narrativa- discursiva tanto en la creación como transformación de los entornos educativos, así como la interrelación que es generada en cada una de las experiencias. El trabajo se realizó en 12 sesiones de trabajo con el alumnado, durante seis semanas. En la sesión 1ª se hizo una planificación y explicación de las prácticas y se realizaron dinámicas de motivación basadas en el juego y/o performance. Las siguientes sesiones fueron teórico-prácticas, en estas observamos y documentamos el proceso de creación del alumnado.

Los recursos utilizados para indagar en el desarrollo de la creatividad y nivel de idoneidad las experiencias lúdicas y simbólicas durante el proceso creativo son:

- La elaboración de un proyecto artístico educativo (instalación artística y/o performance), y memoria de trabajo del proceso creativo artístico.

Por otra parte, dentro los recursos para visualizar los resultados y analizar las expresiones gráficas y tridimensionales (bocetos y obras artísticas) se han utilizado los siguientes instrumentos de investigación:

- Generación de un banco de datos (fotografía, vídeo, flexiones de los alumnos, etc.) y recogida de información en cada sesión, verbal, escrita, audiovisual, etc., documentación del proceso de creación el alumnado, de forma individual y grupal. Y toma de fotografías específicas e individualizadas tanto de los bocetos como de las obras realizadas.

Entre los recursos para investigar en el desarrollo de la creatividad desde aspectos personales, y motivacionales, nuestra principal herramienta de indagación es la creación la obra artística, o material artístico-didáctico realizado por el alumnado. Los 83 bocetos o ilustraciones, las 83 obras o productos y las instalaciones o entornos artísticos realizados han sido los instrumentos de evaluación que nos han permitido apreciar las competencias y habilidades adquiridas sobre los lenguajes artísticos contemporáneos y el nivel de creatividad conseguido en la realización de las obras o productos, – Objetivos 1. – trabajos que nos han permitido valorar también la evolución de los futuros docentes respecto al desarrollo de su capacidad tanto constructiva-formal como narrativo-discursiva para la transformar el entorno mediante la creación de instalaciones artísticas. La capacidad para generar experiencias lúdicas sensoriales a través de narrativas artísticas contemporáneas que fomenten las habilidades relacionales y sociales a nivel personal y colectivo –Objetivo 2-.

El análisis de calidad la gráfica, visual-plástica y creativa de los trabajos realizados se hace atendiendo a la evaluación de los siguientes aspectos concretos tanto de la creatividad como de sintaxis visual y plástica, elementos formales y lingüísticos: son analizados los factores que están relacionados con la creatividad, las *aptitudes* básicas en el alumnado y su desarrollo en su producción divergente (Guilford, 1964). También son analizados los estratos actitudinales (Eisner, 1995), como la capacidad para ampliar límites, de innovar partiendo de lo ya conocido, traspaso de límites, rechazo de concepciones o soluciones dadas, el alumnado reorganiza los aspectos estéticos de las cosas, sin inventar, sino reconstruyendo lo que ya hay. Se analizan los trabajos mediante los indicadores formales y conceptuales (Guilford, 1950,), así como los *conceptos lingüísticos o narrativos-discursivos* del trabajo realizado (Regalado, 2006). Y para finalizar son valorados los elementos constructivos-formales y narrativo-discursivos utilizados para la realización de las instalaciones artísticas y las experiencias relacionales generadas (Bourriaud, 1989), experiencias que se generan desde teorías y practicas basadas en relaciones humanas y en su contexto social-cultural, involucra al público-alumnado de forma directa con el arte generando una entorno social y colaborativo.

Fases del proyecto educativo:

**1ª Fase. Planteamiento del tema y preparación del proyecto**

Como se ha dicho anteriormente, el alumnado elige el tema que le interesa trabajar teniendo como referente el Patrimonio Cultural de Granada (material, inmaterial o digital). Esta fase se desarrolla dentro y fuera del aula, es de documentación y

preparación, recogida de información analógica y digital; observaciones, lecturas, conversaciones, etc. Se visita el patrimonio elegido para estudiar y recoger información de una forma diferente a la habitual, mediante una exploración creativa, sensorial, lúdica y simbólica (a través los sentidos: vista, oído, olfato, gusto, tacto, kinestésica, etc.) se buscan sensaciones que normalmente pasan desapercibidas, se indaga en otras formas de ver y sentir el entorno, teniendo de referencia para ello las obras de artistas contemporáneos. El alumnado trabaja temas como la Alhambra, los castillos medievales de pueblos de Granada, el Mamut de la localidad de Padúl, leyendas populares transmitidas por las/os abuelas/os, rituales como el de la vendimia o recolecta de aceituna, entre otros. A continuación, se muestran las diferentes fases de desarrollo de los proyectos educativos artísticos, mostrando uno de ellos. Tema *El Rocío: Romería dedicada a la Virgen del Rocío, Granada.* (Véase fig. 1.2.).

**Fig. 1. y 2.** Proyecto educativo artístico 1: Camino hacia la aldea del Rocío. Romería dedicada a la Virgen del Rocío

Imágenes: © Joaquín Alarcón y Julio Muñoz. Recuperado de http://www.andalucia.com y https://elpais.com

**2ª Fase. Diseño y creación de obras artísticas "productos" simbólicos y lúdicos infantiles. Interpretación sensorial del Patrimonio Cultural a través de la abstracción y el surrealismo. (Expresión creativa bidimensional y tridimensional)**

El contexto que origina el proceso de sensibilización de carácter afectivo-motivacional de este proyecto es la ciudad de Granada. Por lo que se le pide al alumno/a la realización de obras o productos didácticos artísticos atendiendo al carácter motivador del material y basándose en las características visuales, plásticas y sensoriales del Patrimonio cultural de Granada. El alumnado tiene de referencia el arte conceptual abstracto y el surrealismo para trabaja la sintaxis visual y plástica (color, luminosidad, la forma, la textura, etc.) y las características sensoriales y perceptivas de los materiales. Las obras han de despertar interés y curiosidad para su utilización y también deben tener una función pedagógica y lúdica. Se le pide al alumnado que diseñen y realicen obras simbólicas o metafóricas que deben comunicar e interpretar dicho patrimonio apelando a la imaginación, la fantasía y las emociones

personales. Trabajos con un carácter polivalente, polisémico y relacional, ya que permitan su manipulación en diversas actividades o juegos performativos, y puedan ser utilizadas de forma individual y colaborativa, y además ser accesibles y disponibles para la libre elección del alumnado. El diseño de los bocetos y de las obras se fundamenta en el estudio de los elementos conceptuales y formales del lenguaje visual y plástico, elementos formales de composición y organización, se busca la fantasía e imaginación, no la belleza. (Véase fig. 4.). Se propone la realización de "productos" o materiales didácticos-artísticos que sitúen al niño/a en la acción propia del descubrimiento y del juego, invitándolo a explorar su entorno a través de las emociones y las características perceptivas de los materiales de forma divertida. Se pretende realizar obras que sean herramientas para expresarse, reflexionar y comprender el mundo que le rodea de forma lúdica. Estos trabajos (realizados con materiales reciclados) fomentan el desarrollo de la creatividad, su propio sentido de identidad, resignificando y contextualizando expresiones y experiencias de la cultura que dialogan con temáticas, procesos y materiales actuales. Se investigan materiales, colores, formas, texturas, sonidos, olores, etc. para crear obras interactivas con piezas desmontables e intercambiables, enlazando tradición y modernidad tanto en su aspecto constructivo formal como narrativo discursivo en la etapa de Educación Infantil. (Véase fig. 3.4.)

**Fig. 3. y 4.** Proyecto educativo artístico: título "Lunares sensoriales del Rocío".

3. Imagen izquierda: artista de referencia para el proyecto, Yayoi Kusama, Horse Play in Woodstock, a happening, 1967. Recuperado de http://yayoi-kusama.jp/.

4. Imagen central y derecha: Boceto y personaje-producto simbólico-lúdico. Los lunares como elemento simbólico de juego y aprendizaje. Título: "El caballito de lunares sensoriales" Autora: Blanco García S. Imagen: Fuente propia.

### 3ª Fase. El patrimonio Cultural sensorial a través de la instalación artística como escenario y laboratorio del juego simbólico en Educación Infantil: conexiones entre cultura, aula y museo

En esta fase, se realizan las instalaciones artísticas entendidas como espacios relacionales o performativos en el que los procesos de creación y construcción de conocimiento permiten explorar el patrimonio cultural de forma sensorial y simbólica con todos los materiales realizados audiovisuales y plásticos, entornos que ofre-

cen la posibilidad de crear juegos performativos inusuales y generar experiencias de enseñanza-aprendizaje polisensoriales. A través de los juegos performativos se conoce e interpreta el patrimonio cultural, en estos, el cuerpo se convierte en la herramienta que comunica, interpreta y da sentido al mensaje, realizando una obra relacional, participativa y abierta. Es una acción performativa en forma de representación "no teatral", es la presentación de un mensaje que se genera en el desarrollo de la acción lúdica. Estos proyectos artísticos educativos invitan a participar en el juego y salir de la cotidianeidad, adentrarse en otra dimensión diferente a la que ya se conoce del Patrimonio Cultural, se trata de conocerlo de una forma diferente y conservarlo para el enriquecimiento no solo del alumno/a sino de la comunidad (Aznar, 2016:13). Los espacios patrimoniales de la ciudad de Granada son considerados no solo como metáforas de la experiencia, sino como la metáfora misma de la experiencia, son entornos metafóricos que trazan una amplia propuesta de participación, dinámicas grupales y significados compartidos. En este un proyecto se evidencia como la vida genera performance y la performance vida y a su vez experiencia estética (Sánchez Arenas y Soto Solier, 2016). El entorno se transforma en escenario y laboratorio del arte y la cultura través de experiencias educativas performativas en las que se pueden distinguir tres categorías de conocimiento que el alumnado construye en relación a la educación artística y al patrimonio, se identifican con las fases del proceso creativo (readaptación a las categorías que expone Juanola (2005): 1.) Conocimiento "sobre" la Educación Artística y Patrimonio, que genera sobre el individuo la capacidad de observación, experimentación y contextualización, desde la innovación y la creatividad. 2.) Conocimiento "a través" de la Educación Artística y del Patrimonio, capaz de estimular mediante referentes patrimoniales las capacidades creativas de interpretación y creación. 3.) Conocimiento "para" la Educación Artística y el Patrimonio, que implica actitudes reflexivas, críticas, creativas para su valoración comprensión y resignificación. El alumno/a-performer y el público se convierten en parte de la obra artística y la experiencia performativa generando sinergias educativas y lúdicas entre la cultura, el aula y el Museo Memoria de Andalucía (Véase Fig.5.).

**Fig. 5.** Imágenes de la instalación artística sensorial y juego performativo lúdico y simbólico. Frames del vídeo: Título: "Vamos de Romería cabalgando sobre lunares sensoriales". Autora: Blanco García S. Grado en Educación Infantil. Granada. 2018

Imágenes: Fuente propia

**Fig. 6.y 7.** Imágenes de la instalación artística educativa realizada en el Museo Memoria de Andalucía. Granada, España. Título: Explora el Patrimonio Artístico de Andalucía de forma sensorial: ¡aprende y emociónate! La instalación conforma un entorno educativo mulisensorial en esta interactúan las 83 obras sensoriales y simbólicas realizadas por el alumnado, sonidos, música y relatos audiovisuales que permiten la contextualización de experiencias del pasado en el presente. El visitante puede interactuar en el espacio de forma inusual y experimentar la cultura fusionando realidad y fantasía. Proyecto realizado por el alumnado de 2º curso del Grado en Educación Infantil, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Granada, 2018

Imágenes: Fuente propia

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

### Libros de texto:


Abad Molina, J. (2011). *El juego simbólico, Barcelona: Grao.*

Abad Molina, J. (2009). *Iniciativas de educación artística a través del Arte Contemporáneo para la Escuela Infantil*. (Tesis) Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

Acaso, M. (2009). *La educación artística no son manualidades.* Madrid: Catarata.

Amabile, T. (1996). *Creativity in context*. Boulder CO: West view Press.

Aznar, F. (2006). *Educación artística, cultura y patrimonio*, en AA.VV.: Educación artística y visual ante el reto social, cultura y territorialidad. Sevilla. Ed. COLBAA.

Bourriaud, N. (2006). *Estética relacional.* Buenos Aires: Edit. Adriana Hidalgo.

Bruner, J. (1984). *Acción, pensamiento y lenguaje.* Madrid: Alianza.

Dewey, J. (1934). *El arte como experiencia.* Barcelona: Paidós.

Guilford, J.P. (1991). *Creatividad y educación.* Barcelona: Paidós.

De Bono, E. (1994). *El pensamiento creativo. El poder del pensamiento lateral para la creación de nuevas ideas.* Barcelona: Paidós.

- (2011). El pensamiento lateral. Manual de creatividad. Madrid: Paidós.

De la Torre, S. (1982). *Educar en creatividad.* Madrid: Editorial Narcea.

De la Torre, S. y Violant, V. (2006). *Comprender y evaluar la creatividad. Un recurso para mejorar la calidad de la enseñanza (Vol. I).* Málaga: Aljibe.

Gardner, H. (1999). *Educación artística y desarrollo humano.* Barcelona: Paidós Educador.

Lowenfeld, V. y Brittain, L.W. (2008). Desarrollo de la capacidad intelectual y creativa. Madrid: Síntesis (traducción de la 1ª ed. 1987).

Kolb, D. (1984). *Experientiallearning: Experience as thesource of learning and development. EnglewoodCliffs*. New Jersey: Prentice Hall.

Vygotsky, L.S. (1986). *La imaginación y el arte en la infancia*. Madrid: Akal.

### Capítulos de libro:

Hernández Ríos, M.L. (2018). Patrimonio Cultural y Educación Infantil: del objeto al bien cultural. En Bonilla, A.L. y Guasch, Y. (Coord.), *Entorno, sociedad y cultura en Educación Infantil* (pp. 147-164). Madrid: Pirámide.

Juanola, R. (2005). *Las ciudades como museo. Arquitectura del imaginario*. En: Belver, M., Moreno, C. y Nuere, S. (coord.) Arte Infantil en Contextos contemporáneos. Madrid. Universidad Complutense.

Soto Solier, P.M. (2017). Proyectos artísticos-didácticos multisensoriales para fomentar la creatividad en la formación de profesorado. Grado en Educación Infantil. En: Rodríguez-Torres, J.; Durán-Medina, J.F. (Coord.). *Propuestas docentes para un nuevo currículum universitario*. (pp. 401-415). Madrid: Editorial TECNOS.

### Artículos:

Garaigordobil, M. (2006). Efectos del juego en la creatividad infantil. Impacto de un programa de juego cooperativo-creativo para niños de 10 a 12 años. *Arte, individuo, sociedad*, 18, 7-28.

- (1995). Una metodología para la utilización didáctica del juego en contextos educativos. *Aprendizaje, Comunicación, Lenguaje y Educación, 25*, 91-105.

Sánchez Arnas, B.S. y Soto Solier, P.M. (2016). Aproximación del arte de acción a la Educación Infantil. Otras formas de interrelación en el contexto educativo. *Arte Individuo y Sociedad, 28, (2),* 183-200.

### Normativa:

BOE. 2007. Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación infantil. Nº 4: 474-482.

UNESCO (2010). Segunda Conferencia Mundial sobre la Educación Artística, Informe final del Profesor Larry O'Farrell, Relator general de la Conferencia, Seúl, 28 de mayo de 2010.

7

# UN CASERÍO VASCO: EL PATRIMONIO ARQUEOLÓGICO QUE NO ESTÁ COMO RECURSO DIDÁCTICO

**Teresa Campos López**

Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales,
Facultad de Educación y Deporte
Universidad del País Vasco. UPV/EHU

Teresa Campos López es licenciada en Humanidades (Conservación del Patrimonio) por la Universidad de Jaén, donde también cursó los cursos de Doctorado (parte de ellos realizados en la Universidad Autónoma de Madrid).

Durante estos años ha estado trabajando como arqueóloga profesional, primero en Andalucía, después Castilla-La Mancha, y, por último, en el País Vasco, donde reside actualmente. De hecho, la última iniciativa en este sentido, fue la de crear su propia cooperativa (Gakoa Kultura eta Ondarea) en la que ha desarrollado proyectos de investigación –como el que da origen al trabajo que aquí se presenta-, además de estudios arqueológicos y trabajos de difusión y educación patrimonial.

En la actualidad trabaja como profesora en el Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Facultad de Educación en la Universidad del País Vasco, además de estar terminando su tesis doctoral sobre Patrimonio arqueológico y Educación, de la que este artículo es un breve avance.

teresa.campos@ehu.eus

**RESUMEN:**

**La educación en Patrimonio Arqueológico** es necesaria para concienciar sobre su significado e importancia, así como para generar actitudes de protección y de conservación. Entendemos, pues, que la mejor forma de conservar nuestro patrimonio es valorándolo y (re)significándolo a través de su conocimiento, siendo bastante más efectivo si este conocimiento se produce en la etapa escolar. Trabajando con estos recursos en el aula –y fuera de ella- se puede conseguir fomentar la capacidad crítica y reflexiva sobre la compresión de nuestra sociedad y cómo entender los elementos que la definen.

En este texto presentamos la puesta en valor de una investigación realizada en el Caserío Besoitaormaetxea de la localidad vizcaína de Berriz, en la que, desde un punto de vista histórico, se documentó desde la ocupación anterior al edificio de piedra del siglo XVI hasta el día de hoy.

Se trata de una propuesta de Educación Patrimonial que surge desde una investigación arqueológica y etnográfica cuyos resultados históricos fueron ilustrados con una infografía científica. Es, por tanto, un proyecto de educación y sensibilización patrimonial que presenta una de las posibles y múltiples líneas de actuación en la Didáctica de las Ciencias Sociales, para generar vínculos, relaciones y dotar de valor y significado –con base histórica- el patrimonio cercano a los escolares, fomentando así su conservación
**Palabras clave: Arqueología; Educación Patrimonial; Infografía Científica; Patrimonialización; Identidad.**

**ABSTRACT:**
Education in archaeological heritage is necessary to raise awareness of its meaning and importance, as well as to generate protection and conservation attitudes. We understand, therefore, that the best way to preserve our heritage is to valuing and by giving new meanings -(re)signification- through their knowledge, being much more effective if this knowledge occurs in the school stage. By working with these resources in the classroom – and outside it also- you become to promote critical and reflective capacity over the comprehension of our society and to understand the elements that define it.
So, we present this work that it focused on a local research done in Besoitaormaetxea farmhouse of Berriz (Vizcay) in terms of valuing cultural heritage, and, in which, from a historical point of view, we can see from the occupation before the stone building 16th century until today. It is a heritage education proposal that comes from an archaeological and historical research, these results are displayed in a scientific illustration. Is, therefore, a project of education and heritage sensitisation, in which possible and multiple lines performance in the Social Sciences Didactics are used to generate links, relations and provide value and meaning –based on historical knowledge- to the heritage next to the school pupils, encouraging its conservation.
**Key Words: Archaeology; Heritage Education; Scientist Illustration; Heritagisation Process; Identity.**

## 1. Introducción

No decimos nada nuevo si empezamos remarcando la indudable riqueza patrimonial que poseemos. Esto es, a la vez, una oportunidad y un reto. Ser conscientes de su importancia, de la necesidad de conocerla, respetarla y conservarla se nos muestra como una tarea primordial; tarea que no sólo debe circunscribirse al ámbito estrictamente cultural, sino que debe ser una labor a desarrollar en multitud de espacios como puede ser el legislativo, el social, el turístico y, como no, el educativo.

Especialmente interesante a este respecto, y centrándonos algo más en la temática de este texto, es la situación y percepción del patrimonio arqueológico. De hecho, este tipo de patrimonio es uno de los más complejos a la hora de trabajar tanto su

visualización, como su transmisión y compresión[1]; aunque, al mismo tiempo, esto no significa que no posea un gran valor pedagógico, como así ocurre. Sin embargo, a pesar de estas potencialidades, varias son las dificultades que nos encontramos, especialmente aquellas relacionadas con su trasmisión (tanto en el ámbito formal, no formal así como en el informal[2]), derivadas, en muchos casos, de la utilización de un enfoque positivista, es decir, como un relato único (Vicent, Rivero y Feliu, 2015); aunque, también es cierto que en la actualidad esta óptica -positivista- está dejando paso a nuevos enfoques en los que la interdependencia de diversos factores, así como la metodología y las fuentes consultadas tienen cada vez un mayor peso.

Esta es la línea en la que se enmarca, por ejemplo, el tipo de propuesta que aquí presentamos. Este cambio de paradigma y el hecho de tener en cuenta el potencial de la propia investigación en la socialización, no hace sino reforzar el valor y posibilidades del patrimonio arqueológico, ya que nos permite entender nuestro pasado a partir de bienes arqueológicos palpables -entendemos la Arqueología como "una disciplina científica que aspira a reconstruir la historia de las sociedades a partir de la materialidad" (Quirós, 2013: 20)-, ideas y enfoques que nos van a permitir experimentar y generar vínculos con ese pasado y desarrollar un sentimiento de pertenencia a nuestra comunidad (Fontal y Martínez, 2016; Ibáñez-Etxeberria *et alii*, 2015: 12) y entorno.

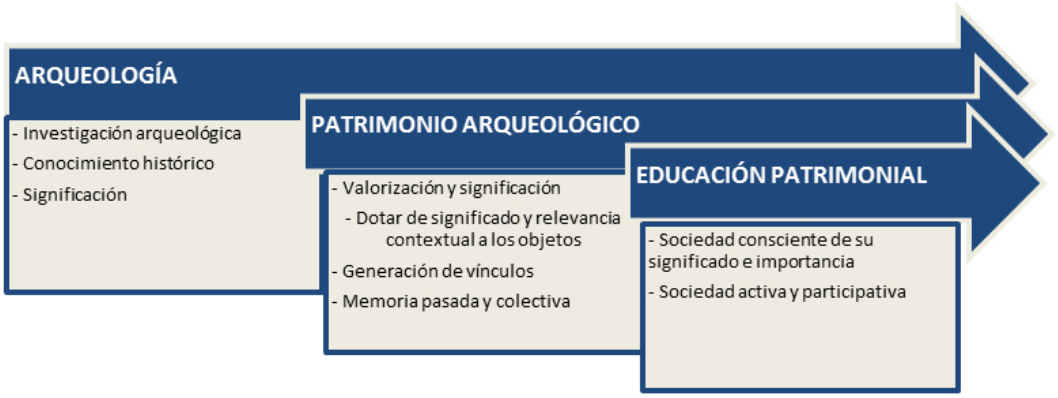
Por lo tanto, en este contexto de cambio de enfoque, es imprescindible abordar el salto desde la Arqueología como ciencia hacia aquello que entendemos como Patrimonio Arqueológico. Este paso se realiza cuando consideramos que "el patrimonio se construye dotando de significado y relevancia contextual a objetos, lugares y monumentos heredados; siendo una construcción del presente, en cuanto que se reconocen elementos que son significativos en la actualidad según determinadas lógicas sociales" (Quirós, 2016: 24)[3].

1 "Ver un conjunto de ruinas e imaginar la volumetría requiere una cierta inteligencia espacial que una proporción elevada de personas no poseen y de la cual carecen la mayoría... en las etapas infantiles... Por otra parte, la descodificación y lectura de planos, alzados y perfiles es evidente que solo es posible cuando se comprende el lenguaje gráfico convencional de la planimetría...; a la dificultad intrínseca de conceptualizar el espacio hay que sumarle la de interpretar la simultaneidad de los elementos arqueológicos en términos de cronología relativa" (Santacana, Masriera, 2012: 170).

2 Entendemos que la educación formal, sería aquella determinada por las instituciones, desarrollada mayoritariamente en el aula, siguiendo una estructura predefinida, donde el sujeto suele tener un papel receptivo y cuyo objetivo principal es que éste aprenda. La educación no formal se entiende, en este contexto, como aquella que emplea estrategias simétricas a las de la educación formal, pero que se realiza fuera del aula. Por el contrario, en la educación informal, adquirir conocimiento no es lo fundamental, los participantes están previamente motivados y pueden conectar o desconectar de la actividad a su criterio, y no suele desarrollarse en aulas ni lugares que se puede concebir como destinados a esta función (Ibáñez-Etxeberria *et alii*., 2012: 4)

3 Para ilustrar esta definición nos parece muy acertado el ejemplo que plantea Juan Antonio Quirós (2016: 24) entre la concepción como patrimonio de los caseríos en el País Vasco, mientras que, en la comunidad vecina de Asturias, esta identificación se realiza con los horrea. Esto es muy significativo, ya que muestra con qué elementos se identifican y cuáles tienen un mayor o menor significado, esta forma de entender y definir qué es patrimonio se deja ver en la legislación y protección que se genera con respecto a estos bienes.

**Figura 1.** Esquema secuencial del paso desde la Arqueología al Patrimonio Arqueológico y a la Educación Patrimonial




Fuente: Elaboración propia

Debemos entender, por tanto, que el patrimonio no es algo dado, sino algo más bien complejo, polisémico, abstracto y multidimensional (Ibáñez-Etxeberria *et alii*, 2017: 138), donde sus formas de estudio y gestión van a ser, también, variadas. La Administración admite con demasiada frecuencia que la existencia de este patrimonio estaría determinada por una declaración, una catalogación o un descubrimiento, por ejemplo. Nada más lejos de la realidad, no se trata de una parte de una historia objetiva ni de un objeto valioso *per se*, más bien se trata de una construcción, hace referencia "a los usos que del pasado se hacen en el presente" (Alonso, 2016: 179), es decir, procesos de creación de sentido (Smith, 2011; Ibáñez-Etxeberria *et alii*, 2017: 139).

En función de esto, debemos admitir una definición de ontologías múltiples del patrimonio[4], de donde se deriva la necesidad de su socialización -difusión, divulgación, educación...-, de su transmisión a otras personas. Estas diferentes concepciones (derivadas de qué se entiende por patrimonio, cómo se estudia y cómo se gestiona) no hacen sino remarcar la problemática que surge si planteamos su socialización y las implicaciones de esta idea (uniones comunidad-territorio, discurso de la representación de la memoria o la identidad...) a la hora de llevarla a cabo (Alonso González, 2016).

En este contexto, la educación y la sensibilización en temas de patrimonio, y, en nuestro caso, del arqueológico, deben ser entendidas como imprescindibles y necesarias para conseguir una sociedad consciente del contenido y de la importancia de esta (re) significación del patrimonio. Sociedad que debe ser, a la vez, activa y participativa en su protección, en su conservación y en su valoración. En cualquier tipo de bien cultural o patrimonial, pero más si cabe en el arqueológico, el cómo se entiende y cómo se valora va a depender de la educación que la sociedad recibe sobre el mismo y de los

4 Incluso, como propone Pablo Alonso (2016:180), podemos llegar a decir que se ha convertido en un significado flotante, donde se remarca que vivimos en un tiempo de patrimonialización generalizada o en la era del patrimonio.

vínculos que se generen en torno a él (Fontal y Martínez, 2016: 141; Ibáñez-Etxeberria *et alii*, 2015: 12; Fontal, 2013).

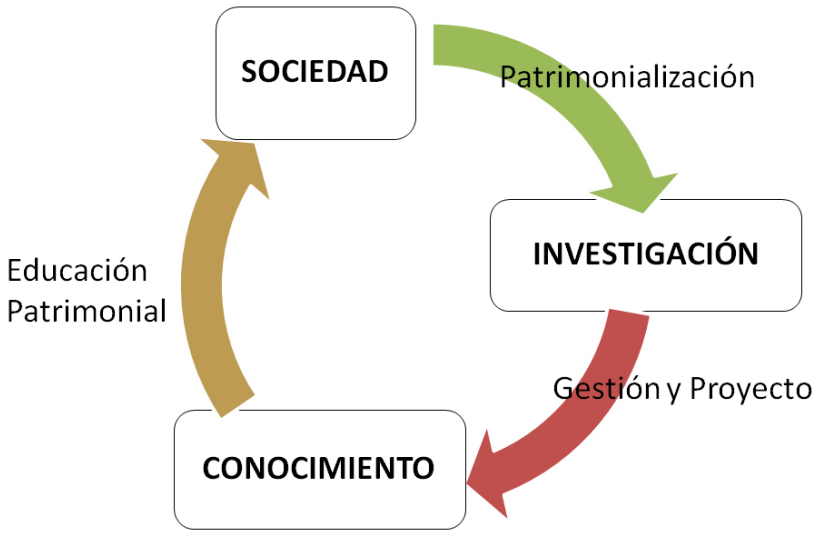
Un claro ejemplo de este tipo de vinculación y de este proceso de patrimonialización –proceso de creación de significado-, en el caso concreto del País Vasco, lo tenemos en el patrimonio perteneciente a la Edad Moderna (quizás por su impronta material -todavía nos quedan muchos elementos- y por ser algo todavía relativamente cercano en el tiempo) y, especialmente, en los caseríos. Son elementos altamente identitarios tanto a nivel paisajístico como a nivel social, con los que la ciudadanía se siente muy vinculada.

Así, el porqué del trabajo que presentamos aquí es claro: la sociedad considera elementos susceptibles de estudio aquellos que les generan sentimiento (pertenencia o identidad) además de ser parte de una memoria colectiva, como es el caso de esta propuesta. A esto se ha sumado el hecho de que se ha generado conocimiento histórico a través de la puesta en valor de una investigación previamente realizada, y que ha permitido (re)valorizar y (re)significar el conocimiento de estos edificios y formas de vida ligadas a ellos.

Por lo tanto, gracias al proyecto de investigación y la gestión realizada se han generado los contenidos que, a través de la educación patrimonial, han vuelto a su punto de origen: la sociedad. Es, esta sociedad, la que siente, se identifica y la que, en última instancia, debe conservar y velar por su patrimonio.

Ese ha sido nuestro cometido: hemos generado los vínculos, hemos generado relaciones y hemos dotado de valor y significado –con base histórica-, un elemento concreto: un caserío.

**Figura 2.** Modelo teórico del proyecto de investigación y difusión




Fuente: Elaboración propia

## 2. Construyendo Patrimonio Arqueológico: Érase una vez un caserío…

Como ejemplo de lo que hemos expuesto, proponemos el proyecto realizado en el caserío de Besoitaormaetxea de la localidad vizcaína de Berriz; entendido como una propuesta de actuación, centrada en la valorización de la gestión y en la realización del proyecto como una investigación integral. Con un punto de partida que arranca en una actuación arqueológica de tipo preventivo (es decir, entendida como la documentación de los restos que van a desaparecer como consecuencia de la construcción inminente de una vivienda) hasta la socialización de los resultados (entendida como la mejor de las actuaciones de conservación preventiva)[5] y que ha versado sobre uno de los elementos patrimoniales más característicos del País Vasco.

### Por qué es importante Besoitaormaetxea

Este es, sin duda, un caso singular y muy interesante, ya que nos ha brindado la oportunidad de estudiar e investigar en un sólo edificio o espacio el desarrollo y los cambios acaecidos en los sistemas de producción de un caserío, extrapolables a los caseríos vizcaínos en general, abarcando desde un periodo previo a la aparición de ese hasta el día de hoy.

El estudio se ha realizado gracias a la documentación y los datos obtenidos desde diferentes fuentes y disciplinas, fundamentalmente desde la arqueología, aunque algunas de naturaleza más afín a la propia etnografía, pero sin desdeñar el uso de las nuevas tecnologías o de otras técnicas. Se puede dividir en dos momentos diferenciados: por un lado, una excavación realizada antes de las obras de rehabilitación del edificio (en el verano de 2014); y, una segunda, cuando se consiguió un proyecto de investigación con el que abordar el estudio de los datos obtenidos, la evolución del caserío y la socialización del proyecto[6]. Con todo ello, se ha realizado una investigación completa y compleja, y, especialmente, se ha buscado la puesta en valor de esta información y la divulgación de los resultados.

5 Se podría decir que nos encontramos en un momento de cambio y de reflexión sobre el papel de lo que se conoce como Arqueología Preventiva -en la que se enmarca origen del trabajo que aquí presentamos- y que no es otra cosa que aquellas intervenciones que se llevan a cabo con la idea de documentar lo posible antes de que se construya (y se destruyan los niveles arqueológicos). Muchos autores (Querol, 2010; Martínez y Querol, 2013; Quirós, 2013...) plantean que este tipo de arqueología no ha sido todo lo adecuada que debiera haber sido, y que sólo ha servido para generar información -que se ha ido acumulando- sin que se generara conocimiento histórico. Así, cada vez más, tanto a nivel europeo como estatal, se plantea la necesidad de una "Nueva Arqueología Preventiva" (Querol, 2010; Martínez y Querol, 2013) en la que no se excave para conocer, sino que conozca para conservar, teniendo en cuenta que los recursos arqueológicos son finitos y que debemos asegurar su existencia para generaciones futuras. A este respecto, emplazamos a la tesis que estamos realizado "*¿Para qué sirve la Arqueología Preventiva: Una propuesta desde la significación del patrimonio y la educación*", de la que este artículo es fruto.

6 Proyecto subvencionado por Gerediaga Elkartea y por la Diputación Foral de Bizkaia "*Ormaetxe baserria Berriz (Bizkaia): etnografía y formas de vida del caserío vizcaíno*".-al amparo del *D.F. Subvenciones para la promoción de las investigaciones etnográficas en el T.H. de Bizkaia* año 2016.

**Figura 3.** Distintos momentos del desarrollo de la investigación

Todo esto nos ha servido para dar un nuevo enfoque a lo que, hasta la fecha, se conocía sobre los caseríos y a su significado en el contexto del desarrollo histórico de Bizkaia: la fisonomía actual de este territorio no es entendible sino comprendemos el pasado del caserío y la vida que en ellos se llevaba a cabo. La palabra caserío engloba tanto a esos preciosos edificios de piedra que surgen a partir del siglo XVI, como, en un sentido económico, a la célula de producción familiar con origen en los siglos XII-XIII.

## Propuestas del proyecto: qué, cómo y su gestión

Como hemos indicado anteriormente, la última parte que se abordó en el proyecto fue el de la socialización y puesta en valor de la investigación realizada. Esto era todo un reto.

En primer lugar, tuvimos que ser conscientes de las características y potencialidades de nuestro proyecto, así como de los problemas o limitaciones que podíamos tener.

Así, desde el punto de vista de la investigación realizada, nos encontramos con que los resultados eran especialmente interesantes ya que suponían la constatación de una serie de hipótesis con las que hasta la fecha se había venido trabajando. Por lo tanto, la puesta en valor de estos contenidos, nos dio la oportunidad de poner en práctica la educación en los procesos de investigación de la Historia, en este caso de la Arqueología –disciplina que como tal, no está presente en los currículos escolares (Ibáñez-Etxeberria *et alii*, 2017: 138)-, como fuente de conocimiento histórico. Pensar históricamente exige tener conocimiento del pasado, pero también comprender cómo se adquieren estos conocimientos y en qué se basan. Exige entender, aunque sea de forma básica, que las fuentes históricas no son fuentes directas de información sobre el tiempo pasado sino que son utilizadas por los historiadores como pruebas del conocimiento del mismo (Domínguez, 2015). De esta forma, se constata que el conocimiento y la didáctica de las Ciencias Sociales, en este caso de la Arqueología y de la Historia –o mejor, el desarrollo del pensamiento histórico- favorecen la comprensión de las sociedades y que sus métodos y técnicas fomentan la capacidad crítica y reflexiva (Prats y Santacana, 2001).

Otro de los puntos a tener en cuenta fue el proceso de trabajo realizado, poder visualizar cómo se trabaja, es decir, informar sobre la manera en que los y las historiadoras -en este caso concreto, las personas que trabajan en arqueología- basan sus estudios en las fuentes que les sirven de base (Prats y Santacana, 2001).

Esto, nos ha permitido visibilizar a las personas que están llevando a cabo proyectos basados en el patrimonio, que dejen de ser como algo que se sabe que existe pero que no se ve. De hecho, se ha planteado como un punto de partida desde el que idear futuras colaboraciones, actividades y proyectos que acerquen a estos profesionales a la sociedad que lleva demasiado tiempo más bien sufriéndonos que disfrutándonos (Rodríguez Temiño, 2007; Vaquerizo, 2016).

De hecho, esto nos ha facilitado también la exposición del método arqueológico. La realidad que el profesional en arqueología observa en una excavación siempre es una realidad fragmentaria y fragmentada, lo que se registran son restos de muros, fragmentos cerámicos... Interpretar estos objetos, junto con el registro arqueológico -el contexto-, sólo es posible cuando realmente todas las partes se integran en un esquema conceptual coherente, es decir, "cualquier investigación arqueológica está inserta en un sistema hipotético deductivo; quienes investigan no buscan al azar: siempre buscan algo que previamente han imaginado, se busca una respuesta a unas preguntas realizadas previamente. La investigación persigue siempre comprobar una hipótesis o seguir una pista" (Santacana y Masriera, 2012: 159).

Otro de los puntos interesantes, es el propio elemento en sí –el edificio del siglo XVI-, pero que ha sido entendido no como algo particular sino como un estudio que da sentido a un bien tipológico patrimonial de la comarca, entendiéndolo como un recurso para vincular territorio, ciudadanía y, también, escuela.

En última instancia, esto ha propiciado que se fomente el interés y conocimiento por el patrimonio cercano, aspecto clave para conseguir que la sociedad se convierta en agente activo en la protección y salvaguarda de su patrimonio (Collado, 2016, Ibáñez-Etxeberria *et alii*, 2015: 12).

Por lo tanto, era nuestra apuesta poder devolver a la sociedad el conocimiento generado sobre un bien patrimonial: cómo es definido (patrimonialización), y la importancia de que sea dotado de contendido histórico por los investigadores. La vía de comunicación entre ambos polos ha sido la educación patrimonial (Fontal 2013), en este caso concreto, una comunicación patrimonial en el ámbito no formal. Así, optamos por la realización de una infografía científica[7] en la que se mostrara el proceso de la investigación -y no exclusivamente los resultados obtenidos-, una herramienta de gran utilidad ya que en una imagen se concentraba gran cantidad de información.



7 Disponible en: http://www.gerediaga.eus/images/albisteak/Besoitaormaetxea_liburuxka.pdf

Las imágenes -y los objetos también- proporcionan más información implícita que explícita. Son además atractivas y fáciles de utilizar -especialmente por un alumnado joven- y nos permite desarrollar destrezas claves para el conocimiento histórico al poder establecerse un diálogo constructivo y activo en el proceso de enseñanza-aprendizaje: ¿qué podemos deducir de esta imagen?...

Esta herramienta nos permitió resolver un serio problema - o desventaja- derivado de la caracterización de los registros arqueológicos que teníamos -los propios de este tipo de estructuras- y consecuencia, también, del propio tipo de actuación arqueológica realizada: El caserío se había convertido en una vivienda particular, la secuencia arqueológica estaba oculta (y no era monumental, simples agujeros de poste), además de sólo quedar visible -como en la mayoría de los casos- el exterior del edificio de piedra.

Es decir, teníamos el reto de hacer visibles y de transmitir el significado de la importancia de lo documentado cuando eran restos pobres -sin monumentalidad- y, que para colmo, no podían ser vistos.

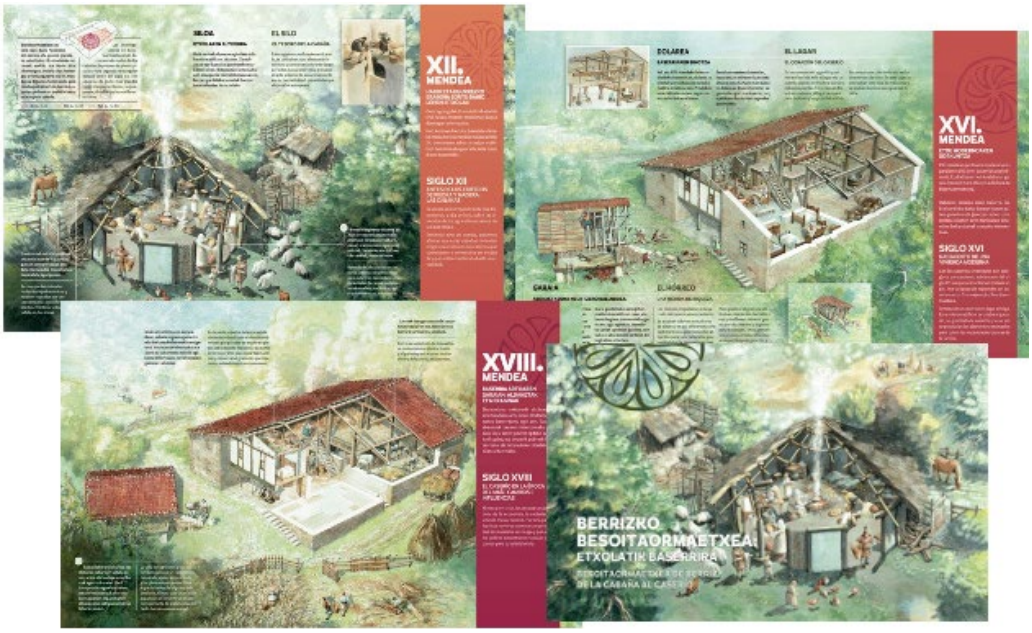
Así, lo que realizamos fue una interpretación, una "reconstrucción" si se prefiere, de las diferentes fases por las que había pasado el caserío, de forma que se viera la evolución desde una cabaña preexistente hasta cómo fue cambiando el edificio de piedra, así como los diferentes modos de vida asociados a cada fase y cómo había ido cambiando y/o evolucionando.

Ante cualquier interpretación de este tipo, debemos plantearnos la cuestión de su veracidad y de su objetividad. Como indican J. Santacana y C. Masriera (2012: 162) hay que diferenciar muy bien lo que fue de lo que debió ser. Así, la arqueología en sus reconstrucciones debe explicar, no valorar. Cualquier ciencia social debe intentar ser, ante todo, objetiva (*op. cit*). Sin embargo, en nuestra opinión, la objetividad completa no es posible. Todos estamos condicionados por el contexto en el que nos movemos, aunque abogamos por patrones de racionalidad que otorguen sentido a esta reconstrucción[8].

Para terminar, nos gustaría describir nuestro proyecto como una metáfora, que es, a la vez, una paradoja: en él podemos ver la evolución desde las estructuras anteriores a los caseríos –cabañas-, los caseríos de piedra del siglo XVI y cómo hoy en día el edificio permanece, pero, si tenemos en cuenta los cambios en los modos de vida, podríamos definirlo como la metáfora de nuestra propia evolución: su fin último ha sido llegar a ser una casa de viviendas. El caserío (hoy) ya no es más una forma de vida, es otra vida.

8 Es decir, una "metodología subjetiva de representación del mundo que se pueda aplicar objetivamente para actuar positivamente sobre el mundo". Y aún más, interpela: "cómo transformar el mundo con la interpretación sin incurrir en la mera transformación o (incluso peor) pregunta cosificación de los estados subjetivos individuales" (Criado-Boado, 2013, 2016).

**Figura 4.** Caserío de Besoitaormaetxea, infografía




Autor: Imanol Larrinaga. Gerediaga Elkartea

## 3. Resultados preliminares y perspectivas: esto no es sólo un caserío

Al documentar la génesis y evolución de este caserío particular, podemos extrapolar el proceso y entender mejor las características y singularidades de esta forma de vida y su evolución en todo el territorio. Además, otros resultados relevantes podrían ser los siguientes:

- En primer lugar, nos gustaría entender como un resultado positivo haber logrado que un trabajo arqueológico y etnográfico, histórico en resumidas cuentas, de gran complejidad, sea atractivo y entendible. Hemos conseguido comunicar y concienciar.

- Devolver a la sociedad conocimiento sobre su patrimonio: cómo es definido (patrimonialización), y, la importancia de que sea dotado de contendido histórico por los investigadores. La vía de comunicación entre ambos es y debe ser la educación patrimonial, en este caso concreto, una comunicación patrimonial en el ámbito no formal.

- El desarrollo del pensamiento histórico exige tener conocimiento del pasado, pero, también, **comprender cómo se adquiere y en qué se** basa. (Domínguez, 2015: 65). Este trabajo nos ha brindado la oportunidad de propiciar esta reflexión, que es necesaria para entender la destreza con la que las personas que investigan trabajan con las fuentes, y, especialmente, una apuesta en

favor del pensamiento racional y científico a la hora de abordar las acciones humanas y sociales, en definitiva, apostar por el pensamiento histórico.

- Se han generado materiales didácticos innovadores y atractivos que son útiles en la enseñanza de las Ciencias Sociales (Historia, Arqueología, Etnografía), que presentan multitud de líneas trasversales con las que trabajar (estudio de las formas de vida, historia agraria, género, evolución de la arquitectura…) de gran utilidad en la etapa escolar, tanto en el ámbito formal como no formal, y, especialmente, se ha tenido en cuenta que sean accesibles, por lo que se encuentran colgados en la red (tanto la infografía como los videos generados en los que se explican las diferentes partes del proceso).

- Como hemos comentado ya, las imágenes -especialmente- poseen un gran atractivo, sobre todo entre los jóvenes, ya que poseen una gran carga de información implícita. Trabajando con ellas, como en nuestro caso, desarrollamos la destreza específica de "obtener por inferencia información implícita en las fuentes" (Domínguez, 2015: 71), algo que facilita el acercamiento a las fuentes históricas.

- Uno de los múltiples significados con los que podemos definir el patrimonio -dentro de sus múltiples ontologías, epistemologías y gestiones (Alonso, 2016: 179-181)- es el de dotar de sentido y significado a contenidos sociales como la identidad, además de en el sentido de pertenencia a un espacio y a una comunidad, así como a la memoria colectiva (Collado 2016:183, Ibáñez-Etxeberria *et alii*, 2015: 11). En este caso concreto, el caserío es una de las señas identitarias más claras del paisaje y de esta sociedad.

- Generar cohesión entre los escolares, escuelas y agentes de la cultura de la zona: a través de *Gerediaga Elkartea* (asociación cultural de la zona) se han realizado visitas para escolares, se ha llevado este material a las aulas y de una manera práctica y visual se ha puesto en valor el conocimiento de este elemento. Se hace imprescindible también, en la propia divulgación, integrar a la población local del lugar así como al visitante para garantizar una mayor vinculación identitaria, pero, a la vez, un mayor enriquecimiento cultural a modo de *feedback* que aleje nuestro trabajo de esa visión que a menudo se tiene del mundo científico, lejano y aburrido, para, en su lugar, concebirlo como una actividad de construcción de conocimiento que participa en el enriquecimiento en ambos sentidos.

- Hacer válido el hecho de que conocer nuestro pasado es conocernos…y que esto deriva en una actitud positiva y activa en la conservación y protección de este pasado y de sus retos materiales y no materiales que lo constituyen. Trabajar con este objetivo es asegurar un respeto al patrimonio en el futuro, algo especialmente relevante, si cabe, en la etapa escolar (Collado, 2016; Ibáñez-Etxeberria *et alii*, 2015).

## 4. Consideraciones finales

> "Educad a los niños y no tendréis que castigar a los hombres"
> Pitágoras

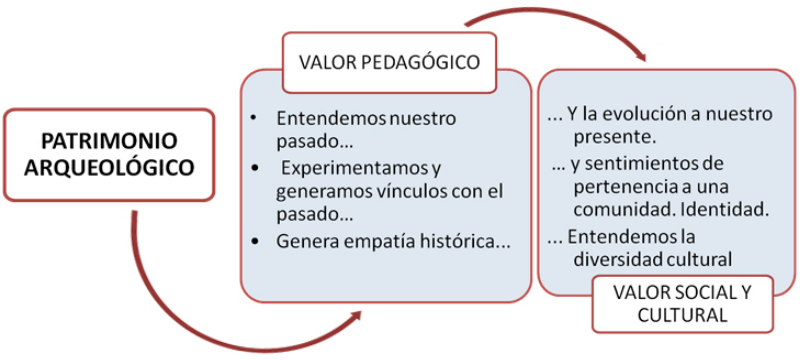
Dos son los aspectos que quisiéramos destacar en estas consideraciones finales que dan sentido a nuestro proyecto, ambos correlativos o consecuencia uno del otro, claro está.

Por un lado, la idea de la patrimonialización o de generación de procesos de creación de sentido en el patrimonio (Ibáñez-Etxeberria *et alii*, 2017: 138). La arqueología es una magnífica herramienta para construir patrimonio a partir del registro arqueológico, pero no basado en el hallazgo de objetos, sino en la construcción de significados. Uno de los objetivos fundamentales de nuestra actividad es el de la construcción de ese patrimonio dando sentido y significado a la parte material de la Historia, aunque, lamentablemente, en la praxis diaria esto no es así (Quirós 2016: 25). Podríamos decir, como señala Gil Vaquerizo (2016: 159), que existe una falsa dicotomía entre la ciencia arqueológica y la cultura popular materializada en una ruptura entre el concepto y el enfoque metodológico.

Así, estamos de acuerdo con este autor cuando expone que "socialización del patrimonio se erige como medida activa de conservación preventiva" (*op. cit*), así como que nuestras investigaciones (y, por ende, la propia Arqueología) no tendrían sentido sin la sociedad que la nutre y la sostiene. Por lo tanto, debemos aprender a conocer y cuidar a los destinatarios últimos del conocimiento que generamos (Vizcaíno 2016).

Esto nos lleva al siguiente punto. En este contexto, la educación y la sensibilización en temas de Arqueología y Patrimonio arqueológico son, sin duda, necesarias para conseguir que seamos conscientes de este significado y de su importancia, así como agentes activos en su protección, en su conservación y valoración, algo que debe ir más allá del plano -único- económico (Collado, 2016: 385). Por lo tanto, **cómo lo entendemos y valoramos depende de la educación que la sociedad recibe sobre el mismo y de los vínculos y sentimientos que se generan en torno a él.** Es decir, procurar "una educación desde y hacia el patrimonio que pretende conformar identidades a través de la atribución de valores hacia un bien" (Fontal y Martínez, 2016: 145).

**Figura 5.** Esquema del valor social y pedagógico del patrimonio




Fuente: Elaboración propia

Como dijo Tarlow (2012) la arqueología no se puede desvincular ni de la emoción ni del afecto, porque la materialidad de los bienes arqueológicos y los lugares están estrechamente vinculados a la expresión de las emociones, siendo uno de los elementos que la constituyen. Si tenemos esto en cuenta, en el patrimonio arqueológico debemos ver un valor pedagógico fundamental, ya que nos permite entender nuestro pasado a partir de los bienes arqueológicos palpables, y a través de ellos generamos vínculos reales con dicho pasado, de forma que se despierta nuestra empatía histórica. Esta empatía no es sólo útil en la compresión de este tiempo anó terior, sino que es una herramienta de primer orden a la hora de situar en su contexto cultural las costumbres y actuaciones de las personas para entenderlas mejor. Así, de este modo, adquirir experiencia en entender actuaciones, ideas o costumbres de la gente del pasado, contextualizándolas en su época, y también es, sin duda, una valiosa contribución que la historia puede hacer a la formación de los jóvenes de hoy (Domínguez, 2015: 140).

Además, entendemos que la divulgación y la educación son tareas que han de acometerse de forma amplía y horizontal con total independencia de la edad, nivel social, económico o cultural adaptando los lenguajes usados y fomentando por otro lado la inclusión, integración e igualdad social (Collado, 2016: 385).

Por lo tanto, debemos ser conscientes de que estas acciones desde el ámbito científico-profesional, exclusivamente, o en solitario, no son efectivas; reivindicamos, pues, la necesidad de entablar una sólida base de educación patrimonial con respecto a la sociedad y el territorio cercano, con agentes a nivel local o comarcal, como ha pasado en nuestro caso, y donde, esta cercanía, potencie los resultados positivos. En una escala mayor, el trabajo conjunto de estas iniciativas divulgativas y la implicación de los centros educativos sería especialmente interesante y eficaz, ya que educaría a las niñas y niños en el respeto patrimonial desde la infancia, aunque poco se puede avanzar si las instituciones públicas no consideran esto como una prioridad. Quizás en este sentido, el papel de la educación no formal sea destacable, ya que cada vez son más comunes estas iniciativas, y, afortunadamente, más solicitadas por el público.

No podemos terminar sin referirnos de una manera concreta al trabajo que aquí hemos presentado. De forma general, podemos considerar que el recurso utilizado y el planteamiento del trabajo han resultado idóneos para llevar a cabo un planteamiento didáctico de los contenidos históricos de una forma atractiva, significativa y motivante, mostrándose también, a la misma vez, sensible a la ontología y epistemología de la propia ciencia, y fomentando, así, el conocimiento y respeto por las fuentes históricas, el método científico y su aplicación en el conocimiento del pasado.

Como conclusión, planteamos que la excepción debería ser la norma. Es decir, normalmente entendemos como lo “último” la socialización o divulgación de los resultados, por ejemplo, y la citada socialización debería ser siempre una parte integrante del proyecto, incluida en él desde el principio, y no sólo en el “si hay tiempo” o “si hay dinero”.

Pese a los esfuerzos que se van acometiendo en los últimos años, deberíamos, también, sentar las bases de la propia definición y caracterización de la educación patrimonial, dejando claro algunas líneas de actuación comunes y generalizadas que marquen pautas a seguir en las diferentes actuaciones y que éstas sean garantes de calidad y eficiencia en el mensaje a transmitir (Collado, 2016: 387), así como en la metodología a utilizar.

Afortunadamente los ejemplos son muchos y los avances también. Aún así debemos ser conscientes de que, aunque estamos empezando a andar el camino, nos queda mucho por recorrer. Pero, todos los comienzos son estimulantes. Desde el ámbito educativo tenemos mucho que decir, debemos acercarnos a los contenidos patrimoniales y poner en manos de los docentes recursos y métodos de trabajo de este fascinante campo disciplinar.

El Patrimonio es un tesoro, pero un tesoro de todos, y que, por tanto, todos debemos cuidar, proteger y transmitir.

*No se puede amar lo que no se conoce.*

## BIBLIOGRAFÍA


Alonso González, P. (2016). Patrimonio y Ontologías Múltiples: Hacia la co-producción del Patrimonio Cultural. En: Gianotti, Barreiro, Vienni (Coord*) Patrimonio y Multivocalidad. Teoría, práctica y experiencia en torno a la construcción del conocimiento del Patrimonio* (pp-179-198). CSIC-Universidad de la República, Uruguay.

Campos-López, T. (2017). Besoitao*rmaetxea Baserria (Bizkaia). Etnografía y Formas de Vida del Caserío Vizcaíno.* Subvención foral para la realización de actividades en el ámbito de la conservación, investigación y difusión del patrimonio etnográfico de Bizkaia a lo largo del año 2016. Informe inédito.

Collado, Y. (2016). Arqueología y Sociedad. ¿Dos realidades enfrentadas? El papel de la enseñanza y la divulgación como factores claves para la conservación del Patrimonio. En: Vaquerizo, D.; Ruíz, A.B.; Delgado, M. (Eds.). *RESCATE. Del registro estratigráfico a la sociedad del conocimiento: el patrimonio arqueológico como agente de desarrollo sostenible (*pp. 381-390*)*. Córdoba, Editorial Universidad de Córdoba.

Criado-Boado, F. (2016). Rescatar, ¿a quién?, en RESCATE. Del registro estratigráfico a la sociedad del conocimiento: el patrimonio arqueológico como agente de desarrollo sostenible, Vaquerizo, D.; Ruiz, A.B.; Delgado, M. (Eds.), Córdoba 2016, Vol. I, pp. 77-88.

Criado-Boado, F. (2013). La producción de sentido. La arqueología más allá de la interpretación. En: Quiros Castillo (dir.). *La Materialidad de la Historia. La Arqueología en los inicios del siglo XXI*. (pp. 101-140). Ed. Akal. Madrid.

Domínguez Castillo, J. (2015). Pensamiento histórico y evaluación de competencias. Ed. Graó, Barcelona.

Fontal, O. (2013). Estirando hasta dar la vuelta al concepto de patrimonio. En: Fontal, O. (Coord): *La educación patrimonial. Del patrimonio a las personas,* (pp. 9- 22). Gijón, Trea.

Fontal, O.; Martínez, M. (2016). La Educación Patrimonial como praxis pedagógica para la enseñanza de la arqueología. En: Vaquerizo, D., Ruíz, A.B., Delgado, M. (Eds.). *RESCATE. Del registro estratigráfico a la sociedad del conocimiento: el patrimonio arqueológico como agente de desarrollo sostenible* (pp. 141-154).Córdoba, Editorial Universidad de Córdoba.

Gil Vaquerizo, D. (2016). Arqueología somos todos, o el triunfo de Sísifo... En: Vaquerizo, D.; Ruiz, A.B.; Delgado, M. (Eds.) *RESCATE. Del registro estratigráfico a la sociedad del conocimiento: el patrimonio arqueológico como agente de desarrollo sostenible*, (pp. 77-88) Córdoba 2016, Vol. I.

Ibáñez-Etxeberria, A.; Fontal, O.; Cueva, J.M. (2015). Actualidad y tendencias en Educación Patrimonial. *Educatio Siglo XXI* 33 (1), 11-14.

Ibáñez-Etxeberria, A., Kortabitarte, A., Molero, M.B., Luna, U. (2017) Aprendizaje de Prehistoria y Arqueología en una neocueva: Relación entre competencia, percepción de aprendizaje y satisfacción. *Estudios Pedagógicos* 42 (4), 137-146.

Ibáñez-Etxeberria, A., Vicent, N., Asensio, M. (2012). Aprendizaje informal, patrimonio y dispositivos móviles. Evaluación de una experiencia en educación secundaria. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales, nº26*. 3-18.

Martínez Díaz, B.; Querol, M.A. (2013). Arqueología Preventiva. Gestión del patrimonio Arqueológico en Quiros Castillo (dir) *La Materialidad de la Historia. La Arqueología en los inicios del siglo XXI.* (pp. 143-176). Ed. Akal. Madrid.

Santacana I Mestre, J.; Masriera Esquerra, C. (2012). La arqueología Reconstructiva y el factor didáctico. Ed. Trea, Asturias.

Pagès, J. (2004). Enseñar a enseñar Historia: la formación didáctica de los futuros profesores de Historia. Miradas a la historia. Universidad de Murcia, 155-177.

Prats, J.; Santacana, J. (2001). Principios para la enseñanza de la historia. En: Prats, J. *Enseñar Historia: notas para una Didáctica Renovadora* (pp. 13-33). Mérida, Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología.

Querol, M.A. (2010). Manual de Gestión del patrimonio Cultural. Ed. Akal. Madrid.

Quirós Castillo, J.A. (2013). ¿El Fin de la Arqueología? La Arqueología a inicios del siglo XXI en Quirós Castillo (dir.) *La Materialidad de la Historia. La Arqueología en los inicios del siglo XXI*. (pp. 9-36). Ed. Akal. Madrid.

Rodríguez Temiño, I. (2007). Arqueología a diario. *Patrimonio cultural y medios de comunicación*, 164-179.

Tarlow, S. (2012). The Archaeology of Emotion and Affect. *Annual Review of Anthropology* 41, 169-185.

Vaquerizo Gil, D. (2016). Arqueología somos todos, o el triunfo del sísifo... En: Vaquerizo, D., Ruíz, A.B., Delgado, M. (Eds.) *RESCATE. Del registro estratigráfico a la sociedad del conocimiento: el patrimonio arqueológico como agente de desarrollo sostenible (pp.*155-188). Córdoba, Editorial Universidad de Córdoba.

Vicent, N.; Rivero, P.; Feliu, M. (2015).Arqueología y tecnologías digitales en Educación Patrimonial. *Educatio Siglo XXI* 33(1), 83-102.

Vizcaíno, A. (2013) Arqueología y Sociedad. Entre el idilio y la incomprensión, en *Arqueología pública en España*, Madrid, 15-36.

### Recursos web sobre el proyecto de Besoitaormaetxea:

http://teknopolis.elhuyar.eus/reportajes/un-lugar-para-cobijarnos/?lang=es

Besoitaormaetxea: un modelo de caserío vasco: https://youtu.be/I-5aGlRqS-Y

Infografía científica: http://www.gerediaga.eus/images/albisteak/Besoitaormaetxea_liburuxka.pdf

8

# EL PATRIMONIO ARQUEOLÓGICO Y MONUMENTAL COMO RECURSO DIDÁCTICO EN LA ENSEÑANZA APRENDIZAJE DE LAS CIENCIAS SOCIALES

## *THE ARCHAEOLOGICAL AND MONUMENTAL PATRIMONY AS DIDACTIC RESOURCE IN THE TEACHING LEARNING OF THE SOCIAL SCIENCES*

**Antonio Luis Bonilla Martos**

Profesor Dpto. Didáctica Ciencias Sociales
Facultad Ciencias Educación
Universidad de Granada

anbonilla@ugr.es

**RESUMEN:**
El estudio del patrimonio arqueológico y monumental de un país es el mejor medio y más directo para conocer su historia y su pasado, analizando cada una de las parcelas que forman parte de la vida del ser humano dispondremos de un recurso para trabajar en el ámbito escolar de primer orden.
**Palabras clave: Arqueología, patrimonio, metodología, didáctico, escolar.**

**ABSTRACT:**
The study of the archaeological and monumental patrimony of a country is the better means and most direct to know its history and its past, analyzing each one of the parcels that are part of the life of the human being will have a resource to work in the school field of first order.
**Key Words: Archaeology, heritage, methodology, didactics, school.**

## 1. Introducción

La aprobación del plan Bolonia en el año 2010 supuso para los países de la Unión Europea el inicio de un ambicioso proyecto de reforma integral y convergencia de su sistema

universitario, en el que destacaban tres novedades importantes: homogeneización de los estudios superiores, movilidad de docentes y alumnos e implantación de nuevas titulaciones de grado y postgrado, en las que una parte importante de la enseñanza teórica dejó paso a otra más práctica, dinámica y participativa para los alumnos.

Para adecuarse a los nuevos parámetros educativos el departamento de Didáctica de la Ciencias Sociales de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada aprobó la puesta en marcha del proyecto denominado "Elaboración de metodologías y estrategias didácticas para la enseñanza del patrimonio a través del Módulo Docente de Supervisión, MDS", mediante el que se potenció el acertamiento del futuro docente al patrimonio cultural e histórico, mediante un proceso metodológico y práctico, que pusiese en sus manos una herramienta fundamental con la que poder dar a conocer este importante recurso cognitivo a los alumnos.

Para conseguir este objetivo, por un lado, se aprobaron catorce acciones entre las que destacaban: "La orientación al estudiante en el logro de un conocimiento básico sobre la importancia de la aproximación al Patrimonio Arqueológico y su proyección futura en la profesión y acción docente" y el "Desarrollo de los itinerarios con carácter de metodología didáctica de aproximación al Patrimonio Arqueológico", y por otro lado, se ha acercado al alumnado, compaginando teoría y práctica, mediante clases participativas y salidas para conocer el importante patrimonio histórico y arqueológico que posee nuestro país, no solo como recurso didáctico complementario a temas de historia en el proceso de enseñanza aprendizaje en las aulas sino como elemento principal en el desarrollo de esta labor.

## 2. El patrimonio histórico y arqueológico como recurso didáctico en el proceso de enseñanza aprendizaje en la escuela

Los docentes pueden utilizar, el importante patrimonio arqueológico y monumental, a su alcance, como recurso didáctico en la escuela, para hacer llegar a los alumnos una fuente de conocimiento de primer orden por el valor testimonial intrínseco que tienen al formar parte material de los hechos históricos acaecidos, incidiendo en la obligación que todos tenemos de proteger y conservar los bienes que lo integran, ya que representan objetos únicos e insustituibles para conocer el pasado.

En algunos casos, y siempre que sea posible, por estar acondicionados o por su facilidad de acceso, se debe realizar una visita con los alumnos a los monumentos o yacimientos arqueológicos, ya que representan una toma de contacto directa con el pasado. Cuando esto no resulte posible, se podrán utilizar métodos alternativos para poner a su disposición los conocimientos necesarios sobre el bien patrimonial, mediante PROYECCIONES en clase o a través de documentación gráfica y escrita.

Entre las principales causas que pueden desaconsejar este tipo de visitas, tal como se recogen en los cuadernillos editados por el Gabinete de Bellas Artes pertene-

ciente a la Consejería de Educación y Cultura de la Junta de Andalucía, encontramos las siguientes:

- La fragilidad de las estructuras conservadas que hace necesario limitar el acceso a algunos yacimientos, ya que debe prevalecer su integridad sobre otras causas de diversa índole.
- La ausencia de restos significativos, bien porque no se hayan conservado, estén enterrados o por cualquier otro motivo, que pueden hacer que la visita no resulte interesante.
- La mayor parte de los restos se hallan en zonas de difícil acceso, por la falta de infraestructuras viales, o por su localización en determinados puntos geográficos, como cerros, atalayas, o montes escarpados que hacen impracticable la visita.

En todos estos casos, como ya hemos indicado, podemos recurrir a otros medios, informáticos y técnicos, para ponerlos al alcance del alumnado.

Por otro lado, es conveniente, si a la hora de llevar a cabo la visita a algún elemento de nuestro patrimonio vamos utilizar programas de animación cultural, preguntarnos si este tipo de actividades siempre son positivas y si las personas que ejercen de animadores tienen la formación adecuada (GeschéKoning; 2011).

De todos modos, lo que nunca debemos olvidar, es que vivimos en un país privilegiado, con un patrimonio histórico de los más importantes del mundo, que cada día, está un poco más cerca de todos nosotros gracias a la difusión y puesta en valor de muchos recursos arqueológicos y patrimoniales que han supuesto un gran esfuerzo técnico y económico, en los últimos años, para las administraciones públicas, y que nosotros debemos disfrutar y sacarles el mayor rendimiento posible a nivel escolar.

El patrimonio histórico español goza de una singularidad y una riqueza excepcional, no en vano somos unos de los países con más bienes inmuebles declarados como patrimonio Mundial de la Humanidad por la UNESCO con 55 inscritos, en 2018, ocupando la tercera posición tras Italia y China.

Por ello, hemos de situar al alumnado en el camino adecuado que enlaza el presente con el pasado, a través del acercamiento a los elementos históricos que se han conservado, haciéndole partícipe de su conocimiento y disfrute. Tan solo debemos saber cómo hacerles llegar esos conocimientos. Sin duda, la historia es algo apasionante, con la que a diario nos encontramos, no es algo abstracto sino que está viva y es tangible, se puede tocar gracias a los restos arqueológicos que se han conservado. Al profesorado interesado en su estudio no le será difícil entusiasmar a los alumnos con su enseñanza, haciéndoles partícipes de la reconstrucción mental de lugares que ahora tal vez solo sean ruinas pero que en otro tiempo tuvieron entidad propia en torno a los que se desarrolló la vida de personas como nosotros, o la recreación de los hechos que allí acaecieron.

Para Jean Piaget esto era fundamental, por lo que consideraba necesario iniciar, a los niños con edades de entre 9 a 11 años, en el conocimiento de los hechos históricos, mediante el recurso al estudio biográfico de personajes, la lectura de leyendas o a la visita a los escenarios en los que se desarrollaron los diferentes acontecimientos. Otros autores como Calvani o Miralles (2009) consideran que es posible iniciar en el conocimiento de contenidos relacionados con el tiempo histórico a los niños desde edades más tempranas, ya que no dependen tanto de la madurez sino de cómo se traten los contenidos.

Se pueden utilizar los distintas parcelas de la vida de nuestros antepasados para extraer información sobre sus costumbres, modo de vida, sociedad, creencias, etc. que nos sirvan como recurso didáctico para trabajar con los alumnos y para que conozcan detalladamente cada una de las etapas históricas y de los elementos que las caracterizaron. De hecho, Cousinet ya propuso un sistema de enseñanza alternativo al tradicional, que se basaba en el estudio de las etapas cronológicas, a través del acercamiento al análisis y descripción de las características de distintos elementos a lo largo del tiempo y su comparación en los diversos períodos históricos, por ejemplo: la vivienda, indumentaria, alimentación, etc., (Santisteban y Pagès, 2011: 243-4).

Son muchos los campos disciplinares relacionados con la arqueología en los que podemos incidir para acercarnos al conocimiento del pasado histórico. Vamos a ver de forma pormenorizada cada uno de esos campos y su uso como recurso didáctico en la escuela, incidiendo en los objetivos que con su estudio podrán alcanzar los alumnos, que les servirá para conocer la evolución que la sociedad y los modos de vida del ser humano han experimentado a lo largo de la historia.

## 2.1. Arquitectura

La arquitectura, con la diversidad de construcciones espacio-temporales, caracteriza y diferencia a unas sociedades de otras, poniendo de relieve el grado técnico y de desarrollo que alcanzaron cada una de ellas.

### 2.1.1. DISTINGUIR ENTRE CONSTRUCCIONES CIVILES, MILITARES Y RELIGIOSAS

No en todas las etapas históricas es posible llevar a cabo una delimitación clara, de las construcciones realizadas con fines civiles, militares o religiosos. A veces un mismo edificio fue utilizado para distintas funciones.

Los alumnos tomarán conciencia de que en los primeros momentos el ser humano ni tan siquiera disponía de un lugar de habitación en el que guarecerse. Posteriormente, ya será posible encontrar estructuras físicas básicas, hechas con material perecedero, ramas, hierbas, etc., razón por la que difícilmente y en contadas ocasiones se han conservado. En otros períodos históricos se refugiará en las cuevas y abrigos natura-

les. Con el transcurso del tiempo las construcciones irán evolucionando y haciéndose más complejas, la función edilicia se especializa y resulta fácil su adscripción a los fines que va a desempeñar ya sean para uso civil o militar. A veces, sin embargo, el mismo edificio se utilizará de forma ambivalente para distintos fines.

Podrán conocer, que dependiendo de cada cultura, existen unos parámetros determinados sobre el establecimiento físico de los diferentes inmuebles. Así por ejemplo, las construcciones militares en época ibérica se hallan situadas en lugares elevados, adaptándose al terreno y dotados de fuertes murallas pétreas. En cambio, en época romana suele ser habitual el establecimiento de villas rústicas en el campo de forma diseminada buscando unas condiciones orográficas determinadas, puestos de manifiesto por parte de algunos escritores latinos, como Varrón y Columela.

### 2.1.2. CONOCER LOS TIPOS DE VIVIENDAS UTILIZADOS A LO LARGO DE LA HISTORIA

El estudio de los diferentes asentamientos de población, a lo largo de los períodos que ocupa nuestro estudio, y de los restos arquitectónicos que se han conservado, nos dará las pautas para conocer y adentrarnos en los modos de vida de sus pobladores, mediante el análisis del lugar y la tipología de habitación.

Los restos de instrumental encontrados al aire libre en algunas de las estaciones arqueológicas, en torno a pequeños arroyos, pertenecientes al período Paleolítico, nos indican un tipo de vida nómada basado en la caza, en la pesca y en la recolección de frutos silvestres, sin asentamientos estables, por lo que las viviendas estarían fabricadas de elementos desechables: ramas, huesos de animales, pieles, restos de hierba seca, etc. Aunque no se han conservado evidencias, dada la fragilidad del material empleado, podemos suponer el uso de este tipo de hábitat.

De las etapas siguientes, Neolítico y Calcolítico, se han conservado restos de cerámica elaborada a mano y hachas pulimentadas de piedra en el interior de cuevas, junto a enterramientos, como es el caso de las cuevas de las Ventanas en Pinar o la de los Murciélagos en Albuñol. Asistimos a la aparición de un nuevo tipo de asentamiento en cueva, y del culto a los muertos, lo que nos hace pensar en una nueva sensibilidad del ser humano para preservar los cuerpos de los fallecidos, tal vez por el surgimiento de una creencia espiritual y transcendente en una vida más allá de la muerte.

Del Bronce Pleno, en época Argárica, hemos hallado algunos restos de brazaletes e instrumental de sílex cerca de la orilla de pequeñas corrientes de agua, como es el caso de los que aparecieron junto al arroyo del Algarrobo en Fuensanta (Jaén), lo que nos indica la existencia de un asentamiento temporal, como consecuencia de los desplazamientos de un lugar a otro, y la aparición de pequeños núcleos fortificados de carácter permanente, como es el caso del ubicado en la cima del cerro conocido como la Yedra, junto a la carretera de Fuensanta al cruce de Valdepeñas.

Durante el período Ibérico, tiene lugar una evolución importante, tanto en la organización y distribución de los núcleos habitados, como en el tipo de vivienda.

La estructura social, aparece fuertemente estratificada, en torno a un jefe o régulo, que detenta el poder sobre un núcleo central u *oppidum* que controla un territorio más o menos extenso, alrededor del que se extienden pequeños recintos fortificados, asentados en cerros elevados, construidos con grandes sillares de piedra, para su defensa, que delimitarán la zona de influencia económica y territorial.

Las viviendas son rectangulares, disponen de un zócalo de piedra para preservarlas de la humedad, y una pared realizada con ladrillos de adobe y tapial, sobre la que se asienta un tejado, fabricado con troncos de madera, ramas y hierbas secas cubiertas con barro.

Con la llegada de los romanos el modelo tradicional de asentamiento y distribución del poder cambia notablemente, ya no existirá un jefe que ejerza su mandato sobre una porción de terreno en la que habita un pequeño núcleo poblacional, sino que a partir de este momento, se crea un modelo de poder y de Estado nuevo, en el que un emperador, rodeado de una amplia organización administrativa y burocrática, extenderá su dominio por todos los territorios que rodeaban el Mediterráneo, conformando una estructura política, social, administrativa, territorial y militar como no se había conocido hasta entonces, y que solo pasados muchos siglos volvería a repetirse, pero con notables variaciones, con la conquista española de América.

Aunque los romanos fundaron ciudades y colonias en Hispania, el modelo más característico de hábitat en toda la península lo constituyó el establecimiento de villas rústicas en el campo.

### 2.1.3. ANALIZAR LOS MATERIALES CON LOS QUE REALIZABAN LAS CONSTRUCCIONES

El material empleado a lo largo del tiempo para levantar construcciones fue muy variado, adaptándose a los medios y a los recursos disponibles en cada momento.

Inicialmente, utilizaron lo que tenían a su alrededor, como ya hemos señalado: ramas, hierba, pieles, huesos o las cornamentas de animales.

A través de su estudio los alumnos podrán conocer cómo han aparecido nuevos materiales, pasando de la utilización de los objetos que proporciona la naturaleza, a otros manufacturados, elaborados por el ser humano, gracias a su inventiva, su continua experimentación, y a su inagotable imaginación para evolucionar y mejorar su modo de vida. Así, aparecen ladrillos al principio secados al sol y posteriormente cocidos, argamasa, tejas, etc.

Conforme se avanza en el conocimiento de las distintas sociedades que han poblado la tierra, se comprende el afán de superación y los logros del ser humano.

#### 2.1.4. CONOCER EL USO DE LAS DIVERSAS EDIFICACIONES

A medida que nos familiarizamos con los elementos más característicos de una cultura, y nos adentramos en el estudio de las diversas edificaciones que nos legaron nuestros antepasados, resulta más fácil distinguir la función que desempeñaron: religiosa, funeraria, militar, etc.

Podremos ver de qué forma se pasa de una edificación en la que no hay separación de espacios, a otra en la que cada uno de ellos tendrá una función concreta, además de utilizarse distintos tipos de construcciones según el uso que se les va a dar.

El mejor ejemplo para conocer esta especialización lo podemos encontrar en época Romana en la que cada inmueble se destina para un fEn: teatro, anfiteatro, *augusteum*, acueducto, baños públicos, *forum*, basílica, etc.

#### 2.1.5. UTILIZAR MEDIDAS

Las construcciones se ubican en un lugar determinado, a una altura y a una distancia que resulta posible localizar mediante unas coordenadas.

El estudio de mapas de la zona objeto de estudio, nos servirá como material de trabajo con los alumnos, para el uso de medidas: escala, curvas de nivel, distancias entre elementos, al tiempo que utilizaremos los cuatro puntos cardinales y los ejes de abscisas para situarlos, mediante el uso de la escala de grados, minutos y segundos.

#### 2.1.6. REALIZAR RECONSTITUCIONES, A PARTIR DE LOS RESTOS ARQUITECTÓNICOS CONSERVADOS, MEDIANTE LA ELABORACIÓN DE PLANOS Y MAQUETAS

Partiendo de los elementos que se han conservado de algún asentamiento, podremos llevar a cabo reconstrucciones, en algunos casos, trazando planos, que nos servirán para disponer de un dibujo bidimensional, que a su vez emplearemos para estudiar el volumen y enseñar a los alumnos cómo es posible realizar, con los datos de disponibles, un elemento tridimensional mediante la realización de una maqueta.

Tomarán conciencia de la importancia en arqueología de la relación entre realidad y abstracción, y viceversa.

### 2.2. Ingeniería

La construcción de diversas obras de ingeniería, entre las que destacan las calzadas y puentes en época clásica, puso de manifiesto la capacidad técnica alcanzada por los romanos hasta entonces desconocida.

La extensa red de vías que crearon la utilizaron con fines civiles y militares, y representó uno de los principales elementos de cohesión social utilizados por los romanos para la

colonización de los lugares conquistados, así como para la explotación y comercialización de los recursos económicos de las nuevas tierras en las que se iban asentando.

De las etapas anteriores a la romana, aunque debieron de disponer de caminos o veredas para comunicarse, no es habitual que se haya conservado ningún resto de obra de ingeniería salvo edificaciones defensivas o elementos relacionados con el aprovisionamiento de agua.

### 2.2.1. CONOCER LOS MEDIOS DE TRANSPORTE USADOS EN LA ANTIGÜEDAD, Y LOS SISTEMAS DE HOSPEDAJE Y DESCANSO RELACIONADOS CON ELLOS

Serían posiblemente los diferentes pueblos íberos y celtas los primeros que utilizasen caminos de tierra, muy rudimentarios, en la península Ibérica para desplazarse, aunque de ellos no se ha conservado elementos destacados. Se trataría de veredas estrechas y angostas, hechas, posiblemente, a consecuencia del continuo uso de los transeúntes, por las que podrían pasar personas y caballerías, y con más dificultad carros. Sí aparecen, en cambio, con cierta frecuencia restos y elementos relacionados con un sistema viario, relativamente desarrollado, en época romana.

El principal medio de transporte empleado durante este momento histórico, a parte de las vías, a las que hemos hecho mención, fue el de pequeños barcos de cabotaje que navegaban aguas arriba de los ríos, siendo empleados para el traslado de las mercancías.

Por los caminos transitaban personas, objetos y animales, y gracias al uso de carros que podían ser de diversos tipos, como vamos a ver a continuación, los desplazamientos eran más rápidos y cómodos, aunque también era habitual realizar el trayecto a pie o a caballo.

Entre los tipos de carros utilizados destacan los de dos ruedas, los más frecuentes eran: el *cisium*, el *essedum*, el *carpetum*, el *couinus*, el *plaustrum* la *birota* y el *monachus*. De cuatro ruedas, entre los principales encontramos: el *carrus*, la *reda*, el *petoritum*, la *carruca*, la *arcera* y el *pilentum*. Además existía otro tipo de carros empleados para el servicio público: la *angaria* y la *clabularia*.

Aparte, de en el número de ruedas, diferían unos de otros, en su utilidad para el transporte de personas o cosas, en si disponían de cubierta o no, en el sistema de tiro empleado, mediante mulas o bueyes, en la capacidad de carga, etc., (Lineros y Rodríguez; 2001; 41-4).

### 2.2.2. CONOCER LAS TÉCNICAS UTILIZADAS PARA LA CONSTRUCCIÓN DE LAS VÍAS Y PUENTES REALIZADOS POR LOS ROMANOS, Y LAS HERRAMIENTAS EMPLEADAS PARA SU TRAZADO

Los romanos alcanzaron un nivel técnico en la construcción de obras de ingeniería hasta entonces desconocido en estas tierras y que tardaría muchos siglos en volver a conseguirse.

Desarrollaron nuevos instrumentos, como la grúa para erigir puentes o la *groma* para el trazado de calzadas, que facilitaron considerablemente el ingente trabajo que supuso llenar todo el Imperio de estas magníficas arterias que comunicaron las provincias del Imperio con Roma.

Una parte importante de los restos viarios que se han conservado de la antigüedad, corresponden a calzadas trazadas por los romanos, que en muchas ocasiones fueron arregladas y reutilizadas a lo largo del tiempo, especialmente en la Edad Media.

No es casualidad que sean precisamente estas imponentes estructuras las que han llegado hasta nosotros, y no otras. Su fundamento y explicación está en la misma técnica utilizada, de carácter complejo, en comparación a lo que se hizo en otros momentos históricos. No todo el trazado del camino era realizado de la misma forma.

Las calzadas más importantes, o al menos, algunos tramos estaban formados por cuatro capas superpuestas, de diferentes materiales, de casi un metro de espesor. Esa es una de las principales razones de que muchas de ellas continuaron utilizándose a lo largo de los años y hayan llegado en perfecto estado de conservación hasta nuestros días. La capa inferior se llamaba *statumen*, a la que le seguían *rudus*, *nucleus*, por las que drenaba el agua de lluvia, y *pavimentum* que era la superior, de una buena consistencia, compuesta por grandes losas planas, que aún puede admirarse en muchos lugares.

Dependiendo de su carácter público o privado las calzadas podían ser: públicas, privadas o militares. Aunque una vez que quedaba sin efecto el motivo por el que se construyó, por ejemplo conquista de un territorio determinado en el caso de una vía militar, podía pasar a tener otra consideración administrativa distinta a la inicial.

### 2.2.3. ESTUDIAR LAS POSIBILIDADES ECONÓMICAS RELACIONADAS CON ESTAS ESTRUCTURAS VIARIAS

Gracias al trazado y construcción de caminos y vías, a lo largo y ancho de todo el Imperio Romano, las posibilidades económicas de las nuevas tierras conquistadas se incrementarán notablemente, en contraposición a las zonas a las que no llegaron estos elementos de cohesión territorial, dada la dificultad para la entrada y salida de recursos en la mayor parte del territorio.

Los excedentes alimentarios producidos en las villas rústicas eran transportados, para su venta y consumo, a través de vías principales o secundarias que unían los principales puntos de distribución.

Aceite, vino, sal y otra serie de productos eran comercializados en otros puntos del Imperio gracias al sistema viario de comunicación.

#### 2.2.4. VER SUS USOS MILITARES

El origen de muchas de las vías fue militar, se construyeron para la conquista de nuevos territorios, especialmente en las zonas de conflicto.

Posiblemente, la distribución de tierras entre los soldados veteranos integrantes de algunas de las legiones que estuvieron en la Bética, como fue el caso de la *X Gemina* y *IIII Macedonica,* o la *VI Victrix*, en la provincia leonesa, hizo que inicialmente se trazasen caminos con un claro carácter militar para la colonización de las porciones de terreno que serían entregadas a los soldados de estas legiones, una vez que se hubiesen jubilado, cambiando con posterioridad el estatus administrativo de estas vías que pasaría a ser civil.

#### 2.2.5. CONOCER LOS NÚMEROS ROMANOS Y SU USO COTIDIANO, ASÍ COMO SU UTILIZACIÓN EN LOS MILIARIOS QUE SE DISTRIBUÍAN A LO LARGO DE LOS PRINCIPALES EJES DE COMUNICACIÓN

El sistema de numeración romano difiere notablemente del arábigo que es el que se sigue utilizando actualmente en la mayor parte del mundo.

En numerosos soportes, cipos funerarios, miliarios, etc., podemos encontrar inscripciones de diversa índole, en las que aparecen insertos números romanos, que nos pueden servir para trabajar en clase, mediante su estudio y conocimiento por parte del alumnado. También podemos utilizar la numeración de las diferentes legiones a estos fines.

#### 2.2.6. VALORAR EL DESARROLLO TÉCNICO ALCANZADO EN ÉPOCA ROMANA

Es importante que los alumnos puedan comprender el desarrollo alcanzado en la ingeniería romana, muy superior a cualquier otra cultura anterior e incluso posterior, ya que en algunos casos pasarían siglos hasta que los medios técnicos pudiesen equipararse a los romanos.

El sistema de drenaje y pavimentación de las calzadas, la extensa red viaria, el uso de la bóveda y el empleo de nuevos materiales como el *opus caementicium* en arquitectura, las maquinarias y el instrumental utilizado son buen ejemplo de ello.

Los romanos tomaron y copiaron de los griegos y de los pueblos que iban conquistando todo aquello que les resultó interesante o de utilidad, pero sobre todo introdujeron numerosas innovaciónes a nivel técnico en los diversos campos hasta entonces desconocidas.

#### 2.2.7. ESTUDIAR LA EVOLUCIÓN DE LOS MEDIOS DE TRANSPORTE

Es realmente interesante y muy estimulante para el alumnado poder estudiar y percibir cómo han ido evolucionando los medios de transporte a lo largo del tiempo. Una retrospectiva al pasado les hará pensar y meditar que no siempre todo fue como lo conocemos hoy, que el tiempo, la voluntad y la capacidad del ser humano han sido

capaces de ir cambiando el mundo, intentando mejorarlo, transformándolo día a día, aunque no siempre se haya conseguido, y nos dé la sensación, a veces, de que cada vez que se ha dado un paso hacia adelante se ha dado otro hacia detrás.

Pero a pesar de este sentimiento negativo, podemos tener esperanza en el futuro. Viendo cómo se comenzó, quién hubiera sido capaz de pensar que un día podríamos llegar a colonizar el espacio. De su análisis resulta fácil ver los logros que la humanidad ha alcanzado en este campo.

El primer sistema de transporte empleado fue la propia fuerza psicomotriz de la persona, de la que se sirvió en exclusividad, para trasladarse de un lugar a otro. Posteriormente se tuvo la capacidad para domesticar a los animales que serían utilizados durante mucho tiempo para este fin.

Finalmente, gracias al ingenio, a la experimentación, y a la constante sed de conocimiento, las máquinas y los inventos, que comenzaron con una simple rueda, revolucionarían el campo del transporte.

## 2.3. Cerámica

El invento de la cerámica fue una de las principales innovaciónes de la Antigüedad que supuso un importante salto cualitativo para el desarrollo social y económico de las comunidades tribales que introdujeron este nuevo elemento entre sus enseres cotidianos.

Su presencia en la península Ibérica, se remonta al período Neolítico, en torno a los 5.500 años a. de C., aunque su origen es mucho más antiguo, encontrándose ejemplares en Oriente Próximo con más de 10.000 años.

Su importancia para la arqueología ha sido fundamental, gracias a su inalterabilidad y a la diversidad de modelos utilizados por unas y otras culturas, lo que ha dado lugar a su uso como fósil guía, para llevar a cabo la datación y secuenciación del hábitat humano en los yacimientos, y a pesar de que actualmente existen métodos más sofisticados y precisos para realizar esta función, aún sigue siendo referente en este campo.

### 2.3.1. ESTUDIAR LAS TÉCNICAS EMPLEADAS PARA SU FABRICACIÓN

Los alumnos podrán realizar una visita a un museo arqueológico para ver cómo la cerámica ha ido evolucionando a través del tiempo. Les resultará fácil apreciar este proceso, a través de los expositores en los que se muestran los cacharros correspondientes a los distintos períodos históricos.

A medida que el tiempo fue avanzando, la cerámica fue experimentando modificaciones y adquiriendo mejoras.

Los primeros cuencos estaban realizados a mano y sin cocer, tan solo secados al sol. Posteriormente se llevan a cabo distintos procesos de cochura: reductor u oxidante, según la entrada de oxígeno y el poder calorífico del horno en el que se lleva a cabo la cocción, y que se aprecia en el color y en la uniformidad de la cerámica. Las superficies externas de las vasijas comienzan a recibir tratamientos, como puede ser el bruñido, empleando un objeto de madera, en la época del Bronce. A raíz de las colonizaciones, las distintas tribus ibéricas, comienzan a utilizar el torno para darle forma a los cuencos.

### 2.3.2. ESTUDIAR EL PROCESO REALIZADO PARA SU FABRICACIÓN

Puede ser muy estimulante para los alumnos llevar a cabo un taller experimental de fabricación de cerámica mediante arcilla para modelar, aunque previamente, podrán conocer los distintos pasos que se siguen en el proceso real, partiendo de la búsqueda de arcilla, tamizado, decantado, diseño y cocción de una vasija.

También puede resultar interesante explicarles el método de estudio y restauración que se sigue con los fragmentos o el material cerámico encontrados en una excavación.

El proceso de preparación de los restos cerámicos encontrados en un yacimiento arqueológico sería el siguiente:

- Lavado y siglado del material.
- Extensión del material por contextos o estructuras, y a partir de ahí el remontaje o reconstrucción.
- Clasificación preliminar del material, distinguiendo categorías, clases de material, forma, decoración, variables relacionadas con la tecnología, alteraciones, etc.
- Otras claves descriptivas: tipos de borde, asas, fondo,
- Asignarle una clave a los fragmentos (por ej. E= decorado).
- Contextualización estratigráfica, mediante la posición que ocupa en el yacimiento.
- Dibujo de los fragmentos con claves.

### 2.3.3. CONOCER DATOS HISTÓRICOS A TRAVÉS DE SU IMPORTANTE POTENCIAL INFORMATIVO

Al acercarnos al estudio de la cerámica hemos de partir de varias premisas fundamentales que nos servirán para dar respuestas a algunos de los interrogantes históricos que nos puedan surgir sobre estos objetos usados desde hace más de 10.000 años:

- La cerámica fue hecha o usada en un momento concreto, por lo que es un indicador cronológico. Resulta fácil distinguir la cerámica más antigua y tosca, por regla general, realizada a mano durante el Neolítico y la Edad del Bronce, de la fabricada a torno, en la época ibérica, romana, visigoda o árabe. Cada una de ellas tiene unas particularidades propias que la hacen única, y distinta al resto, y que podemos reconocer sin necesidad de ser unos expertos en la materia.

Cada momento histórico tiene una cerámica característica, o fósil guía como se la denomina, que la diferencian del resto de épocas. El saber distinguirlas nos será de una gran ayuda como sistema de datación, para saber ubicarlas en el tiempo y/o en el espacio.

- Fue realizada en un lugar concreto, por lo que es un indicador espacial, aunque debido a los intercambios y al comercio, es frecuente que se encuentre en un lugar distinto del que fue elaborada.
- Por ejemplo la cerámica Ática o Griega de color negro y figuras rojas, fue realizada en la península Helénica, sin embargo, es frecuente a causa de las relaciones comerciales mantenidas con los pueblos colonizadores, griegos y fenicios, especialmente, durante el siglo VI a. C., encontrarla en las tumbas ibéricas pertenecientes a la aristocracia o personal de mayor rango, como objeto de lujo o distinción, marcando el estatus social de su poseedor.
- Se hizo para un fin concreto, por lo que sirve como indicador funcional. Los distintos cacharros fueron utilizados con una finalidad, que por su forma y tamaño, pueden resultar identificables, por ejemplo, durante el Neolítico se utilizaron grandes vasijas para almacenar el grano; los íberos usaban urnas cerámicas funerarias para introducir las cenizas del difunto; durante época romana en la Bética se empleó de forma generalizada un modelo de ánfora denominado *Dressel* 20 para transportar y exportar el aceite hasta Roma, donde podemos visitar el monte *Testaccio* formado por miles de estas ánforas desechadas de origen bético en su mayor parte.

### 2.3.4. CONOCER LOS MODOS DE VIDA E HISTORIAS SOBRE LEYENDAS Y MITOLOGÍA CLÁSICA A TRAVÉS DEL ESTUDIO DE ALGUNOS DE SUS MOTIVOS DECORATIVOS

La cerámica puede aparecer sin decoración o con ella, bien mediante dibujos, incisiones o través de bajorrelieves, con figuras geométricas, de plantas, personas o animales, que en algunos casos representan personajes de la mitología griega o romana, y que podemos utilizar para narrar a los alumnos la historia de ese personaje e introducirlos en la magia de la mitología clásica, que en muchas ocasiones no le será desconocida, ya que han tenido conocimiento de ellos, a través de dibujos animados o películas fantásticas por ejemplo la de Hércules de Walt Disney, y que sin duda será una interesante fuente de conocimiento para acercarse de un modo lúdico y entretenido a nuestro pasado.

Un ejemplo de lo anterior lo encontramos en el Museo Arqueológico del Museo del Colegio San Antonio de Padua de Martos (Jaén), donde se halla expuesta en una vitrina una lucerna romana, con un bajorrelieve que representa el mito del rapto de Europa, a través de cuya narración podemos hacer ver a los alumnos porqué se bautizó a nuestro continente con el nombre con el que lo conocemos en la actualidad, y porqué la moneda de un euro de Grecia tiene grabado en el anverso esa misma imagen.

La explicación la encontramos en la mitología romana, Europa, hija del Rey de Fenicia, se encontraba en el campo jugando con unas compañeras cuando se presen-

tó Júpiter que había adoptado la forma de un toro, Europa quedó prendada del animal y se acercó a él para acariciarlo, momento que aprovechó Júpiter para llevarla junto a él. Ante los continuos lamentos de Europa por su mala fortuna, Venus se dirigió a ella, diciéndole que dejara de sollozar y se alegrara por la suerte que había tenido al ser elegida por Júpiter como esposa, y para que nunca olvidara aquél día, una parte de la tierra, el continente en el que ahora mismo nos encontramos, fue bautizada con su nombre "Europa", tal como se conoce en la actualidad (Humbert, 2000: 236-8).

#### 2.3.5. APRENDER A CLASIFICAR LA CERÁMICA

Para conocer mejor la cerámica se puede llevar a cabo una clasificación atendiendo a diversos criterios. Para establecer una tipología, generalmente se utilizan criterios morfométricos, es decir los que hacen relación a la forma, estilísticos, etc.

Los principales tipos de clasificaciones atienden a:

- Clasificaciones formales, basadas en la forma, son las más corrientes en arqueología, utilizadas para comparar una zonas con otras.
- Estilísticos, atendiendo a los estilos y a la decoración.
- Funcionalidad. Es difícil determinar la función para la que se utilizó o fue creada una vasija. Generalmente a través del microscopio se ven desgrasantes que pueden ayudar a desvelar su función.
- Tecnología. Existen múltiples métodos que atiende a esta variante.

#### 2.3.6. INDAGAR SOBRE LOS USOS PARA LOS QUE SE UTILIZÓ

A lo largo del tiempo la cerámica no siempre se ha utilizado para el mismo fin, en cada época, lugar y cultura las funciones que se le han dado han sido variadas, aunque algunas de ellas, evidentemente, se han llevado a cabo de forma más generalizada.

La más habitual, sin duda, su uso como contenedor, para guardar líquidos, por ejemplo el aceite procedente de la Bética en ánforas Dressel 20, o sólidos, como el caso, de los cereales en el Neolítico.

Se empleó, por algunas culturas, como elemento funerario, en el que se introducían las cenizas, o los huesos del finado, tal como podemos ver, en los enterramientos extraídos de las necrópolis ibéricas o argáricas, del mismo modo, como se hace en la actualidad en algunos casos.

Representó un elemento de distinción, ciertas vasijas de lujo, por ejemplo las cráteras griegas, indicaban que su poseedor tenía un elevado estatus social.

También ha estado relacionada con rituales religiosos o sagrados, mediante el vertido de libaciones en la antigüedad.

#### 2.3.7. VALORAR EL CONTEXTO ARQUEOLÓGICO EN EL QUE SE HALLA INSERTA UNA PIEZA CERÁMICA PARA COMPRENDER SU SIGNIFICADO

La mayor parte de la cerámica antigua que se ha encontrado se hallaba en niveles estratigráficos que ha sido necesario excavar, y de los que se ha extraído información fundamental para conocer nuestro pasado.

Las excavaciones, variarán dependiendo del lugar concreto en el que se encuentre el yacimiento arqueológico, pero por regla general el sistema más empleado será el de cuadrículas que permite extenderse indefinidamente por el territorio si fuese necesario. Se caracteriza por el empleo de cuadrículas de dos metros cuadros, enumeradas con pares de números, y divididas en cuatro secciones de 1 metro cuadrado, indicadas mediante las cuatro letras del alfabeto. Hacia el fondo, cada estrato se va señalando con los números romanos de menor a mayor conforme se va profundizando en la tierra. A medida que vamos excavando, los estratos y su contenido, pertenecen a períodos más antiguos.

#### 2.3.8. USAR COMO RECURSO DIDÁCTICO EN LA ESCUELA

La Alhambra de Granada, aparte de ser un lugar mágico y maravilloso, declarado Patrimonio de la Humanidad, es un lugar que nos posibilita trabajar casi cualquier ámbito de la vida del ser humano. Sus estancias están decoradas con yeserías y paneles de estuco impactantes, además de alicatados combinados de mil formas, con piezas individuales o enlazadas que nos posibilitan trabajar con los alumnos, sobre todo de infantil y primaria, realizando dibujos, haciendo recortes, trabajando las formas, los colores, o aprendiendo la técnica ancestral de su fabricación.

### 2.4. Pintura

A través de la pintura el ser humano ha expresado desde la antigüedad sus sentimientos más profundos, nos ha dejado escenas y motivos del quehacer diario, de sus costumbres y modos de vida, que nos ayudan a conocer mejor las formas de relacionarse con la naturaleza y con el entorno que le rodea, ha buscado, en otras ocasiones a través de estas representaciones pictográficas, alcanzar un componente espiritual: mágico-religioso con el que transcender más allá de su propia vida. Plasmar sus sentimientos, sus miedos, sus deseos, dejar constancia de su paso por la tierra.

#### 2.4.1. REFLEXIONAR SOBRE EL MOTIVO DE LA REALIZACIÓN DE LAS REPRESENTACIONES: ARTE POR EL ARTE O CON UNA FINALIDAD RELIGIOSA

Una importante experiencia reflexiva para el alumnado parte de la contemplación y estudio de las primeras pinturas elaboradas en la Prehistoria, plasmadas sobre las paredes de cuevas y abrigos, que les acercará directamente al pensamiento y al gusto estético de nuestros antepasados.

Podrán especular con libertad, al igual que se ha venido haciendo hasta ahora por parte de estudiosos e investigadores, sobre su finalidad. Preguntarse y dar una respuesta de por qué hicieron estas pinturas: ¿fue una simple finalidad estética la que les llevó a decorar los fríos paneles de las cuevas con elementos decorativos de lo más variado? O tal vez ¿fue una necesidad espiritual o religiosa la que estuvo en la base de ello? Para intentar dar una respuesta a estas preguntas, habrá que ensañarles a analizar los elementos objetivos de que se dispone para ver si con ello se puede llegar a una propuesta concluyente y razonable.

Habrá que partir de la distinción entre las pinturas realizadas en el Paleolítico y las hechas en el Neolítico.

Las primeras se hallan en salas de difícil acceso de las cuevas y reproducen animales con un marcado carácter naturalista.

Las segundas, en cambio, se realizan en las paredes rocosas de pequeños abrigos, tendiendo, a medida que el período avanza, a ser cada vez más estilizadas y esquemáticas, representando tan sólo lo esencial de lo que se quiere plasmar en la pared, por ejemplo, una v que correspondería a la cornamenta de un ciervo. Es frecuente que formen composiciones, con escenas de caza, rituales, guerreras o de la vida cotidiana.

### 2.4.2. ESTUDIAR LOS DISTINTOS SOPORTES EN LOS QUE SE PUEDE ENCONTRAR PLASMADA UNA PINTURA

En el período Paleolítico las principales manifestaciones pictóricas encontradas en España se encuentran situadas en los techos y paredes de las oquedades cavernosas, en lugares de difícil acceso, por regla general.

Durante el Neolítico y el Calcolítico el lugar elegido para dejar constancia de su arte, será en las paredes de abrigos y pequeñas oquedades.

Los íberos, en cambio, utilizarán de forma masiva la cerámica para llevar a cabo sus decoraciones pictóricas.

Los romanos, sobre todo, decoraron con escenas costumbristas y mitológicas, las paredes realizadas con estuco de las villas rurales. En el Museo arqueológico del Colegio San Antonio de Padua en Martos, se encuentran algunos de estos fragmentos parietales, en los que tan solo se aprecian los restos de colores.

### 2.4.3. CONOCER LOS DISTINTOS MEDIOS Y MATERIALES UTILIZADOS PARA PINTAR

Es interesante que los alumnos se pregunten qué materiales utilizaban en la antigüedad para fabricar la pintura, ya que podrán conocer que se empleaban pigmentos animales y minerales para conseguir los distintos colores de los dibujos que aún se

pueden ver en cuevas, abrigos u objetos de adorno, y al mismo tiempo estudiar el proceso seguido para la obtención de este material pictórico.

En cuanto a los medios, van desde el uso directamente de la mano, pinceles realizados con pelos de caballo o de otros animales, pequeños tubos para aerografías, etc.

## 2.5. Escultura

Al igual que con el resto de las artes figurativas, a través de la escultura sus autores no solo quisieron copiar imágenes extraídas de la realidad sino que en algunos casos también intentaron plasmar sus sentimientos y emociones.

Como elemento de trabajo, podemos visitar un museo arqueológico en el que encontraremos, desde pequeños exvotos, figurillas empleadas principalmente como objeto de culto, hasta monumentales estatuas, que constituyen un elemento esencial para conocer múltiples aspectos de las sociedades antiguas, como pueden ser la indumentaria de los diversos períodos históricos, los tipos de peinado en época romana, las joyas de la mujer ibérica, el armamento utilizado, los dioses, los personajes más importantes, etc.

Podemos saber si una sociedad era más o menos laica o religiosa en una determinada época por el tipo de representación escultórica que nos ha legado, en la que se puede apreciar motivos de un carácter u otro que nos servirán para catalogarla.

Una visita a alguno de los numerosos museos arqueológicos repartidos por toda España nos puede aportar una amplia información sobre todos los aspectos mencionados.

### 2.5.1. CONOCER LOS DISTINTOS USOS DE LAS ESCULTURAS

Al igual que hemos visto con la pintura, el estudio de las principales características de la escultura nos puede ayudar a conocer los distintos usos que se le dio en la antigüedad.

Los alumnos podrán indagar e intentar diferenciar entre las figuras utilizadas con una finalidad religiosa, de aquellas otras que tan solo tienen un carácter artístico.

Pequeñas figurillas de terracota denominadas exvotos se utilizaron para ser ofrecidas a la divinidad en santuarios y lugares sagrados, tal como se ha seguido haciendo hasta nuestros días, en que es frecuente encontrar este tipo de ofrendas a la divinidad en iglesias y ermitas para la consecución de algún favor.

En otros casos, la escultura solo tuvo un carácter decorativo sin más pretensiones que la de recrear los sentidos con su visión.

También fue un símbolo de estatus social para sus propietarios, como signo de distinción y de posesión de algo único.

#### 2.5.2. DISTINGUIR LOS DIVERSOS MATERIALES Y LAS TÉCNICAS CON LAS QUE ESTÁN REALIZADAS

Si observamos detenidamente las piezas escultóricas que se hallan en el Museo Arqueológico Provincial de Jaén, o en el del Colegio San Antonio de Padua, podremos ver que están hechas de tres materiales fundamentalmente: piedra, bronce o terracota, para lo que han empleado distintas técnicas: esculpiendo la piedra, fundiendo el bronce y vertiendo el líquido en moldes o utilizando el método de la cera perdida para la fabricación de pequeños exvotos de terracota o bronce. Además no podemos olvidar las que están realizadas en madera, a través de su tallado, aunque en este caso, debido al material más perecedero es más complicada su conservación a lo largo del tiempo.

#### 2.5.3. ESTUDIAR QUÉ SE REPRESENTA

La observación detenida de los distintos tipos de esculturas servirá a los alumnos para estudiar y conocer qué se representaba a través de ellas: animales, personajes importantes, divinidades, etc., y les dará una visión más cercana y directa de la sociedad, de la indumentaria, de los oficios, o de otros aspectos destacados de un momento histórico concreto.

#### 2.5.4. CONOCER LA INDUMENTARIA EN LA ANTIGÜEDAD

Las esculturas de personajes: hombres, mujeres, dioses y guerreros constituyen una fuente directa y de primera importancia para conocer cómo vestían en la antigüedad. A través de ellas, podremos hacernos una idea muy precisa de los ropajes y vestidos que utilizaban, e incluso del rango social de su portador. Las esculturas ibéricas y romanas del Museo Arqueológico de Jaén, son un buen ejemplo de ello.

### 2.6. Escritura

Con el descubrimiento de la escritura se abre un nuevo horizonte para la humanidad. A partir de ese momento es posible suscribir contratos o tratados de paz, recopilar leyes por escrito, hacer propaganda política, escribir epitafios funerarios o redactar textos literarios. Surge un modo de comunicación en el que de forma consciente se puede dejar información para que sea conocida en el presente o en el futuro.

La escritura, surge en un momento concreto y su grafía y su significado difieren de unos lugares a otros, por lo que supone, para los historiadores o estudiantes, un buen indicador crono cultural.

#### 2.6.1. CONOCER EN QUÉ MOMENTO HISTÓRICO APARECE LA ESCRITURA EN NUESTRA TIERRA

Gracias al hallazgo de numerosos objetos arqueológicos, principalmente cipos funerarios o inscripciones conmemorativas, expuestos en los museos arqueológicos de Jaén

o Martos, en los que se encuentran incisas diversas letras o textos, sabemos que la aparición de la escritura en esta provincia tendrá lugar en el período ibérico, aunque la mayor parte de los textos que se han conservado corresponden a época romana, especialmente, lápidas funerarias.

#### 2.6.2. DISTINGUIR LA GRAFÍA DE LOS PUEBLOS QUE HABITARON EN LAS DISTINTAS ÉPOCAS

Mediante la observación directa de diversos objetos con escritura los alumnos podrán distinguir la grafía de unas letras y otras y de distintos períodos históricos. Les será fácil diferenciar entre la escritura ibérica, latina o árabe y saber situarla en un período de tiempo histórico determinado.

#### 2.6.3. ESTUDIAR LOS SOPORTES EN LOS QUE SE PUEDE ENCONTRAR LA ESCRITURA

Debido al carácter perecedero de algunos materiales, no todos los soportes en los que se recogió algún texto han llegado hasta nosotros, con seguridad muchos de ellos se han perdido para siempre.

Un paseo por las salas de los museos, que venimos utilizando como referencia, nos servirá para acercarnos y conocer mejor el mundo de la escritura y los medios empleados para llevarla a cabo.

Podemos ver letras impresas o incisas en pesas de telar de época ibérica, textos militares grabados en placas de bronce, como por ejemplo el diploma militar de la Higuera de Calatrava (Jaén) conservado en el Museo Arqueológico del Colegio San Antonio de Padua de Martos, o epitafios funerarios esculpidos sobre los fríos cipos marmóreos dispuestos en la salas de los museos o en la pared del ayuntamiento de Martos.

### 2.7. Religión

Las creencias, rituales y prácticas mágico-religiosas representan un elemento espiritual consustancial al ser humano, prácticamente desde que el ser humano tiene conciencia de sí mismo, y se sabe un ser único y superior al resto de criaturas que pueblan la tierra.

Los restos materiales que se han conservado vinculados a estas actividades nos aportan datos para conocer mejor el pensamiento de nuestros ancestros en temas inmateriales.

#### 2.7.1. ADENTRARSE EN LAS CREENCIAS DE NUESTROS ANCESTROS

Los textos conservados de los autores clásicos y los restos arqueológicos que han llegado hasta nosotros, nos servirán como medio para adentrarnos en las creencias de nuestros antepasados, en sus ideas religiosas y en las prácticas de culto, en los paralelos y en las diferencias existentes entre unas divinidades y otras.

### 2.7.2. SABER SI SE PRACTICÓ UN CULTO A LOS MUERTOS

El ser humano no siempre ha tenido una idea transcendente de sí mismo, un deseo de eternidad, de permanecer más allá de la vida terrenal, de perdurar en el tiempo, tan solo cuando toma conciencia de lo efímero y lo provisional de las cosas, comienza a enterrar y a practicar un culto a los muertos con la esperanza de que su espíritu permanezca para siempre.

Esto ocurrirá posiblemente durante el Paleolítico Medio o Superior, ya que de este momento se han conservado los primeros restos inhumados de forma intencionada. Desde las sociedades más primitivas hasta la actualidad, el enterramiento de los miembros fallecidos de la tribu constituye un claro reflejo de sus creencias espirituales.

La incineración o inhumación, los ricos ajuares funerarios con que eran enterrados algunos difuntos, las monedas en los ojos para pagar al barquero Caronte, los epitafios de los cipos funerarios romanos a las entradas de las ciudades junto a las calzadas, para que los transeúntes pudiesen recordar al finado que no moriría definitivamente mientras su recuerdo siguiese en la memoria de los vivos, nos hablan de la creencia en el más allá, en una vida después de la muerte física.

A través de las costumbres funerarias: los ritos de enterramiento, la tipología de las tumbas, etc., de los diversos pueblos podemos hacer ver a nuestros alumnos cómo el género humano, tiene una conciencia espiritual o religiosa, que le ha llevado a lo largo del tiempo a tener necesidad de creer en algo más de lo que percibimos a simple vista con los sentidos.

Religiones, ritos, creencias, magia, etc., han ido evolucionando a lo largo del tiempo, haciendo que una gran parte de la humanidad piense que la vida no se acaba con nuestro paso por la tierra sino que es algo más profundo y fuerte que continúa tras la muerte física de nuestro cuerpo.

Los ajuares funerarios en el interior de las tumbas constituyen un elemento importante para conocer muchos aspectos culturales y espirituales.

### 2.7.3. CONOCER LAS TIPOLOGÍAS Y EL MATERIAL CON EL QUE ESTÁN HECHAS LAS TUMBAS

Nuestros primeros ancestros, representados por el *homo habilis* no enterraban a sus muertos por lo que no parece que tuviesen un sentimiento trascendente, una idea de permanencia espiritual, una esperanza de vida más allá de la muerte.

No será hasta el Paleolítico Superior, cuando se halle la primera tumba hecha con intencionalidad de preservar los restos para dar al fallecido otra oportunidad de volver a vivir.

Desde el momento en el que tienen lugar los enterramientos, gracias a la arqueología podemos conocer los distintos tipos de tumbas que utilizaban unas culturas y otras, que también nos hablarán del tipo de sociedad y de la existencia de clases sociales, según que las tumbas sean colectivas o individuales, y según el tipo de ajuar que se conserve en su interior.

Encontramos tumbas consistentes en una urna, una cista, una covacha, un sarcófago, un dolmen, realizadas con tégulas o directamente en el suelo, etc. Los materiales de construcción pueden ser: piedras de distinta tipología, ladrillos, cobre, bronce, mármol, madera, etc. El cuerpo se puede inhumar, cremar o incinerar.

## 2.8. Instrumental

Los objetos instrumentales son un buen indicador para conocer el grado de evolución alcanzado por una sociedad, y los distintos oficios que se practicaban en cada época y lugar concretos.

### 2.8.1. CONOCER EL INSTRUMENTAL DE TRABAJO Y SU FUNCIÓN

Gracias al hallazgo de numeroso y variado instrumental de trabajo podemos saber la función principal a la que se dedicaban, de forma habitual, los miembros de una sociedad. Objetos relacionados con la caza, la pesca, la agricultura, la forja o la medicina, por destacar algunos, nos darán los primeros indicios, y serán fundamentales en esta labor de indagación profesional.

Muchos de los aperos de labranza que se utilizaron en la antigüedad se han seguido empleando hasta no hace mucho en nuestro país, sin que apenas hayan sufrido modificaciones.

Como consecuencia del hallazgo de algunos de estos instrumentos podemos conocer el tipo de cultivo de unas tierras. Por ejemplo, los molinos de piedra íberos, romanos, etc., nos pueden ayudar a desvelar, si se plantaban cereales, olivos o vides, y por tanto, si se producía harina, aceite o vino y si se utilizaba como fuerza motriz un animal, una persona o simplemente el agua de un río o canal.

### 2.8.2. COMPARAR EL INSTRUMENTAL ANTIGUO CON EL ACTUAL

Si utilizamos como referencia, para observar junto a los alumnos, el instrumental de trabajo depositado en un museo arqueológico, en el que se recogen herramientas utilizadas en la antigüedad, y el de un museo de artes y costumbres populares, en el que podemos encontrar depositados objetos que se estuvieron utilizando hasta más allá de la mitad del siglo XX, llegaremos a la conclusión de que son muchas más las semejanzas entre ellos, a pesar de tener más de 20 siglos de diferencia, en algunos casos, que las diferencias.

#### 2.8.3. CONOCER EL PROCESO DE ELABORACIÓN DE ALGUNAS HERRAMIENTAS DE PIEDRA

Observando dos hachas de piedra, una tallada y otra pulimentada, podremos ver la diferencia de acabado entre ambas, la diferencia en la técnica empleada para su realización, y conocer el proceso que se ha seguido en su fabricación.

### 2.9. Armamento

El armamento nos puede ayudar a desvelar el grado técnico alcanzado por una sociedad, a través de las características y del material empleado para fabricar las armas, así como el de su belicosidad, según se trate, principalmente, de material ofensivo o defensivo.

#### 2.9.1. REFLEXIONAR SOBRE EL RECURSO AL USO DE LA FUERZA DESDE LA ANTIGÜEDAD HASTA NUESTROS DÍAS POR LOS DISTINTOS PUEBLOS Y LA NECESIDAD DE VIVIR EN PAZ

La proliferación de armas ofensivas y defensivas desde los comienzos de la historia hasta nuestros días, y el empleo del uso de la fuerza, acompañado, de forma inevitable, del sufrimiento que ha producido a la humanidad, con todas sus terribles secuelas físicas, psíquicas, y daños medioambientales, nos debe de servir para reflexionar, junto a los alumnos, sobre la necesidad del ser humano de alcanzar la paz y la no violencia para tener una vida plena y en armonía junto al resto de personas con las que convivimos en este mundo.

La importancia de este punto es fundamental, ya que nos servirá para trabajar con los alumnos, el tema de “la escuela como espacio de paz”.

#### 2.9.2. CONOCER EL MATERIAL BÉLICO OFENSIVO Y DEFENSIVO

Gracias de nuevo, a la arqueología y al armamento que se ha conservado, podemos conocer y estudiar en las vitrinas del Museo de Martos y en el de Jaén, la variedad de armas que utilizaron los distintos pueblos de la antigüedad, distinguiendo entre material ofensivo y defensivo, explicándoles a los alumnos las características que los diferencian.

#### 2.9.3. COMPARAR LAS ARMAS DE UNOS PUEBLOS Y OTROS

Podremos ver, e incluso comparar las diferencias entre la panoplia de unos pueblos y otros, por ejemplo entre el armamento utilizado por los íberos y por los romanos, en que a pesar de que en muchos casos era muy parecido, tanto en las formas como en el material empleado para fabricarlo siempre había diferencias que hacían que uno fuese superior al otro, lo que llevaba en ocasiones a que intentasen aplicar esas mejorías en sus armas para que fuesen más mortíferas, ya que el fin último de estos objetos era el de imponer la voluntad a través de la fuerza de un pueblo sobre otro.

Sin duda, esto nos debe de hacer, también, reflexionar junto a los alumnos sobre el uso continuado de la fuerza por alcanzar el poder y conseguir un determinado estatus social a lo largo de la historia.

#### 2.9.4. ESTUDIAR SU CARÁCTER SIMBÓLICO

Las armas no sólo se utilizaron en vida del guerrero, sino que a su muerte eran inutilizadas para que nadie más las pudiese nunca emplear. Los íberos las enterraban junto con su dueño, revistiendo esto hecho de un carácter simbólico, depositándolas, en muchos casos, previamente en la pira funeraria para que ardiesen. De este modo morían junto a él, y lo acompañaban en su viaje al Más Allá.

#### 2.9.5. REFLEXIONAR SOBRE EL PORQUÉ DE LA GUERRA Y LA NECESIDAD DE LA NO VIOLENCIA Y DE LA PAZ

El estudio del armamento nos debe servir, para que los alumnos, reflexionen y se pregunten sobre el porqué de la guerra, su inutilidad, las pérdidas materiales, el dolor, el daño y la destrucción que produce y los millones de heridos, mutilados y muertos. Miles de refugiados, desplazados de su país de origen, personas sin patria ni hogar, huérfanos…

Un análisis de los numerosos conflictos y guerras que actualmente siguen sembrando el odio y la muerte en todo el mundo hará ver al alumnado el sinsentido de toda guerra y la herida tan profunda que causa en cualquier sociedad.

Se debe educar a los niños para que tomen conciencia de la necesidad de la paz y la no violencia, para que el ser humano consiga alcanzar un desarrollo pleno como persona. Podemos acercarnos a la biografía de personajes que trabajaron la no violencia como Tolstoi, Gandhi, Martín Luther King o Nelson Mandela.

### 2.10. Cartografía

La cartografía no solo es un elemento fundamental, para que los arqueólogos puedan localizar y representar cualquier yacimiento, sino que también a nivel didáctico la importancia de su conocimiento y estudio es imprescindible para que los alumnos puedan disponer de una base para saber situarse e interpretar el contenido de mapas geográficos, políticos, etc., en los que lo que aparece plasmado es una simple abstracción de la realidad que ha pasado de ser tridimensional, a representarse en una superficie plana con tan solo dos dimensiones.

#### 2.10.1. DIBUJAR PLANOS A ESCALA

Una de las actividades más interesantes que se pueden realizar con los alumnos es la de dibujar planos de edificios o lugares históricos y de yacimientos o piezas arqueo-

lógicas. Para ello, será necesario que adquieran una serie de nociones básicas como pueda ser por ejemplo, el concepto de escala, fundamental para llevar a cabo la representación gráfica de cualquier objeto o elemento con unas determinadas dimensiones en la realidad que hagan imposible dibujarlo en un papel sin reducir su tamaño.

#### 2.10.2. REPRESENTAR UN OBJETO TRIDIMENSIONAL CON FORMA BIDIMENSIONAL EN UN PAPEL

Hasta aproximadamente el tercer ciclo de Primaria, no resulta fácil para los niños comprender cómo un objeto tridimensional es posible dibujarlo en un papel que tan solo puede recoger dos dimensiones. Por lo que para niños más pequeños podemos trabajar con mapas más simples.

Aquí podremos estudiar nociones como la de perspectiva, profundidad, claroscuro, volumen, etc., que les sirvan para familiarizarse y entender cómo es posible llevar a cabo este proceso de abstracción de la realidad al papel.

#### 2.10.3. EMPLEAR COORDENADAS PARA SITUAR UN LUGAR CONCRETO EN UN MAPA

El empleo de coordenadas, latitud-longitud, con los puntos cardinales: norte-sur, este-oeste, mediante el sistema de grados, minutos y segundos, les servirá para poder situar cualquier punto geográfico en un mapa, y saber localizar yacimientos o lugares de interés histórico en el mismo.

Más complejo resultará enseñarles cómo podemos buscar en la realidad los puntos que hemos situado sobre el mapa.

#### 2.10.4. INICIARSE EN EL CONOCIMIENTO DE LA TOPOGRAFÍA MEDIANTE EL USO DE MAPAS

Podremos trabajar con mapas topográficos para que los alumnos se inicien en el conocimiento de la topografía, mediante la lectura de las líneas de nivel que aparecen en los mismos y que representan la altura y las distancias de los accidentes geográficos.

#### 2.10.5. CONOCER E INTERPRETAR LAS LEYENDAS Y SIMBOLOGÍA DE UN PLANO O MAPA

Existen mapas de una amplia tipología: topográficos, geológicos, turísticos, de cultivo de tierras, etc., por lo que resulta fundamental conocer cada uno de los símbolos que aparecen en los mismos, para poder interpretar el mensaje que quieren transmitirnos.

#### 2.10.6. ELABORAR SU PROPIO MAPA Y SIMBOLOGÍA

Con los conocimientos adquiridos podrán elaborar un plano o mapa, en el que representarán una simbología creada por ellos mismos, que tenga sentido, para poder ubicar los principales elementos y fenómenos geográficos que van a aparecer en el mismo.

## 2.11. Economía y alimentación

Los textos de los autores clásicos y el material arqueológico, depositado en los museos, nos ayudarán a conocer la base económica y alimentaria en la antigüedad.

### 2.11.1. SABER CUÁL ERA LA BASE DE LA ECONOMÍA

Mediante el estudio de los restos arqueológicos y de la información que nos han transmitido los autores clásicos podemos adentrarnos en el conocimiento de la base económica en la antigüedad. Agricultura, ganadería, minería o comercio representaban en proporciones variables, dependiendo de unos pueblos u otros, la fuente principal de recursos sobre la que se asentaba el entramado del poder económico de la sociedad primitiva.

### 2.11.2. CONOCER LOS ALIMENTOS QUE FORMABAN PARTE DE LA DIETA EN LA ANTIGÜEDAD Y ESTUDIAR LOS PRINCIPALES CULTIVOS A TRAVÉS DE LAS FUENTES Y DE LOS RESTOS CONSERVADOS

De las sociedades que conocieron la escritura resulta relativamente fácil saber los alimentos que formaban parte de su dieta alimenticia, ya que en muchos casos, los relatos y los escritos de los autores clásicos han incidido sobre este tema, dejándonos un recopilatorio detallado de recetas, como es el caso del autor romano Apicio, que nos legó un verdadero libro de gastronomía romana, que se ha utilizado en la actualidad para elaborar comidas siguiendo la tradición romana mientras se recrean comedias teatrales, como reclamo turístico y cultural en algunas localidades peninsulares, un claro ejemplo de diversificación y utilización del patrimonio arqueológico para estos fines es el caso de la localidad cordobesa de Almedinilla, en donde se ha sabido compaginar la puesta en valor de yacimientos arqueológicos y progreso.

En el caso de las sociedades ágrafas, salvo que los escritores pertenecientes a otros pueblos nos dejasen información sobre su alimentación, será necesario recurrir al análisis de los restos arqueológicos para conocer qué plantas cultivaban y qué comían. Gracias al instrumental y a las semillas encontradas en los yacimientos arqueológicos podemos dar respuesta a estas preguntas.

El hallazgo de molinos de piedra de diversa tipología nos hablan del cultivo de los tres elementos fundamentales que componen la triada mediterránea: olivo, trigo y vid, que a través del correspondiente proceso de elaboración darían lugar a los principales productos que componían la base de su alimentación: aceite, pan y vino.

Desde que se descubrieran los usos y las propiedades de la sal, su importancia a lo largo de la historia ha sido destacada, proporcionando un mayor bienestar y facilitando la vida del ser humano. Su estudio, nos servirá para reflexionar con los alumnos sobre sus diferentes usos a lo largo de la historia, imprescindibles e insustituibles, en muchos casos.

En la antigüedad la sal se utilizó principalmente, como componente para la fabricación de recetas médicas y veterinarias, en la condimentación de alimentos y en su conservación, y también ocupó un lugar destacado como complemento de la dieta alimenticia animal (Mangas et al. 2011: 11-7) algo que ha sido habitual hasta nuestros días, en que todavía es posible ver, entre los rebaños de ovinos, bloques de sal para esta función.

A nivel alimentario la sal se utilizó como conservante de la carne fresca (Varrón, Rust., 2, 4, 11) mediante la aplicación de sal duraba más tiempo, con los beneficios que ello conllevaba al poder disponer durante algunos días de una reserva alimenticia. En la conservación de tocino y lomo, en la elaboración queso y de jamones en Hispania, tal como se recoge en algunas citas de autores clásicos (Estrabón, 3, 4, 11) (Marcial, Epigr. LIV).

En el campo sanitario, humano y animal se empleó como componente para preparación de cremas y emplastes contra las hemorroides y las mordeduras de serpientes (Plinio. Nat., 31, 98-105). También para la elaboración de brebajes con los que aliviar y sanar los males de hígado y la tos y en la fabricación de productos que fueron empleados como dentífricos (Plinio, Nat. 32, 82). La producción de medicamentos, para curar a los animales de los males de ojos o rozaduras, también se benefició de la presencia de la sal en su composición (Plinio, Nat., 32, 72).

Otros usos en los que se utilizó la sal, de forma habitual, fueron en la conservación de pieles de animales (Mangas et al., 2011:17) y en la limpieza de metales como el oro (Plinio, Nat., 33, 84).

La forma más habitual de obtención de sal en la antigüedad, fue mediante la evaporación del agua proveniente de ríos o arroyos salados.

El agua era expuesta al sol, para su evaporación, en las pequeñas balsas de las salinas construidas al efecto, junto a los cursos de agua, de los que se extraía la denominada sal factrius (Mangas et al., 2011:23).

Además de los textos clásicos que nos hablan sobre el uso de la sal se han conservado salinas explotadas desde la antigüedad, como es el caso de las existentes en la Malaha (Granada).

#### 2.11.3. COMPARAR LOS ALIMENTOS DE AYER Y DE HOY

Los principales alimentos que componían en la antigüedad la base de la dieta mediterránea: aceite, pan y vino, han seguido ocupando ese papel a lo largo del tiempo llegando hasta nuestros días, incluso el proceso de elaboración apenas ha variado desde entonces hasta ahora, tan solo con la incorporación de nuevas tecnologías al sector agrícola, el panorama se ha modificado sustancialmente a este nivel, especialmente en las últimas décadas.

Resulta especialmente interesante, la visita con los alumnos, a una almazara para ver el alto grado de mecanización alcanzado en nuestros días. Sin embargo, este proceso de modernización ha tenido especial relevancia en los últimos años, ya que con tan solo volver la vista al siglo pasado encontraríamos las mismas técnicas de molturación y de recogida de la aceituna que las empleadas en época romana, con abundante mano de obra y uso de la tracción animal para su transporte.

## 2.12. Moneda

La moneda surge en un momento determinado de la historia, y aunque no remplaza totalmente al sistema hasta entonces utilizado, el trueque, para realizar transacciones comerciales de todo tipo, sí lo irá haciendo de una forma progresiva, aunque sin llegar nunca a sustituirlo de forma definitiva, ya que se seguirá empleando por las sociedades, o por facciones de ellas, menos evolucionadas.

Las características fundamentales que hicieron que la moneda acabase imponiéndose sobre otras unidades de intercambio que ya se habían utilizado con anterioridad fueron: la facilidad de transporte, debido a su pequeño tamaño, la dificultad para alterarla, gracias al material con el que está realizada, la facilidad para reconocerla, ya que se distingue de cualquier otro elemento, sin dar lugar a confusión y la posibilidad de dividirla en unidades fraccionarias de distinto valor, para llevar a cabo las transacciones comerciales.

La moneda, por sus características, es un perfecto indicador crono-cultural, al igual que otros de los elementos a los que hemos ido haciendo referencia en las páginas precedentes.

Es un elemento multidisciplinar, ya que nos aporta datos sobre diversos campos: historia, economía, arte y cronología.

### 2.12.1. UTILIZAR LOS MOTIVOS REPRESENTADOS EN EL ANVERSO Y REVERSO DE LAS MONEDAS COMO FUENTE DE CONOCIMIENTO

Las monedas constituyen una herramienta fundamental para adentrarnos en el conocimiento de los aspectos más relevantes de cualquier sociedad, ya que en el anverso y en el reverso de las mismas aparecen representados, desde simples hechos consuetudinarios, pasando por elementos bélicos, hasta los bustos de los más altos personajes.

Podemos utilizarlas con los alumnos para conocer, por ejemplo, los peinados en época romana, o los emperadores que regentaron el poder en Roma.

Encontramos diferentes imágenes, como edificios, guerreros, dioses, y un sinfín de motivos que nos acercan directamente a la época en que fueron acuñadas, por tanto, constituyen una fuente primaria de conocimiento.

### 2.12.2. ANALIZAR EL DIVERSO MATERIAL CON EL QUE ESTÁN FABRICADAS

Se podrá analizar, con los alumnos, el material con el que están fabricadas las distintas monedas, explicándoles el valor de unas y otras.

Podrán ver cómo cambia el color, y también el estado de conservación según la nobleza del mineral con el que se realizaron, cobre, bronce, plata, oro, o las distintas aleaciones que se hicieron a lo largo del tiempo: electrón, compuesto de oro y plata, y vellón, de cobre y plata.

### 2.12.3. CONOCER EL PROCESO DE FABRICACIÓN

El procedimiento más utilizado en la época Antigua y en la Edad Media, fue el de la acuñación a martillo, mediante la fabricación de un disco de metal, denominado cospel, y su introducción entre dos cuños, que contienen las figuras con el anverso y el reverso de la moneda, que son golpeados con fuerza para que los motivos queden grabados en el disco.

También fue, relativamente frecuente, su fabricación mediante el sistema de fundición, para lo que era necesario realizar, previamente, unos moldes bivalvos en los que estaba grabado el negativo de la moneda, y en los que se vertía el metal líquido.

### 2.12.4. REFLEXIONAR SOBRE LA UTILIDAD DE LAS MONEDAS

Podremos hacer reflexionar a los alumnos sobre la utilidad que tuvieron en la antigüedad las monedas, hacerles pensar porqué y para qué nacieron, porqué fue necesario que inicialmente tuviesen un valor intrínseco material.

Hacerles ver de qué modo se pasó de un sistema fundamentalmente de trueque, en el que un objeto era intercambiado por otro, a un nuevo sistema revolucionario, ya que cambió la forma de comerciar hasta ese momento, en que no era necesario transportar objetos voluminosos o de valor para llevar a cabo una compraventa.

Esto les servirá para pensar sobre cómo está estructurado el sistema de comercio actual, y cómo gracias a la moneda se ha ido desarrollando el nacimiento de las obligaciones y los contratos que ya en época romana darían lugar a la redacción de leyes escritas, que en muchos casos han llegado hasta nuestros días, formando parte de nuestro sistema legal y consuetudinario.

Explicarles cómo gracias a las monedas, miles de legionarios, repartidos por un vasto territorio, podían cobrar su salario y ahorrar dinero para cuando se jubilasen.

Indagar sobre el origen de las palabras, en este caso, de salario, que surgió porque una parte de la soldada que se entregaba a los soldados se hacía en especie mediante una porción de sal.

Además podemos hablar de los nuevos sistemas de pago que están sustituyendo a los tradicionales.

## 2.13. Vestimenta

A través de la vestimenta podemos conocer algunos datos sobre la época, el lugar y la posición que ocupaba una persona. Nos aportará elementos de juicio, para acercarnos a su estatus social, ya que era un símbolo de distinción según el rango que había alcanzado dentro del escalafón social.

También nos será posible conocer a través del análisis de los vestidos que cada uno portaba, la sociedad, la tribu o la época a la que pertenecía.

### 2.13.1. CONOCER CÓMO VESTÍAN EN LA ANTIGÜEDAD

Las esculturas, realizadas en diversos materiales: bronce, mármol, madera, barro e incluso los pequeños exvotos, constituyen un elemento directo para conocer cómo vestían en la antigüedad, ya que las figuras suelen ir ataviadas con los trajes que los distintos personajes utilizaban en el momento histórico en que se esculpieron o tallaron, por lo que representan una fuente primaria de conocimiento.

En algunos casos, la pintura parietal de las viviendas romanas, como por ejemplo, en los frescos encontrados en Pompeya y Herculano, constituyen un buen referente para conocer cómo vestían, y al mismo tiempo saber de qué color, de qué forma, etc., era la indumentaria.

También es posible encontrar referencias, al modo de vestir de los distintos pueblos, en algunas narraciones de los escritores clásicos, que nos dan cuenta detallada de los diversos elementos que componían el atuendo, diferenciando entre el utilizado por los hombres y el que portaban las mujeres.

En época romana, la vestimenta masculina y femenina no era muy variada sino que estaba compuesta por unas piezas principales comunes, que servían para distinguir unas clases sociales de otras:

Los hombres empleaban una toga, pieza de lana blanca, más gruesa en invierno y más delgada en verano, bajo la que iba una túnica que llegaba hasta las rodillas, ceñida al cuerpo con un cinturón, y adornada con el *clavus*, que era una banda de distinto color que indicaba el orden al que pertenecía la persona que la portaba.

Las mujeres utilizaban como ropa interior un sujetador denominado *fascia pectoralis*, cubierto por una túnica más larga que la de los hombres que les llegaba hasta los pies, sobre la que lucían la *stola*, que era una especie de manto largo. Sobre la cabeza y la espalda se ceñían una especie de pañuelo (Espinos et al., 1988:45-6).

#### 2.13.2. DIFERENCIAR UNAS INDUMENTARIAS DE OTRAS

La observación de la vestimenta, independientemente del soporte en el que se halle representada, ya se trate de esculturas o pinturas, nos servirá para diferenciar unas indumentarias de otras según el género, el estatus social, el pueblo o la tribu a la que pertenecía el personaje representado.

También nos aportará datos sobre la evolución en el modo de vestir a lo largo del tiempo.

#### 2.13.3. COMPARAR LA ROPA ACTUAL CON LA DE OTRAS ÉPOCAS

Comparar la ropa que se utiliza en la actualidad con la que se empleaba en otros tiempos nos servirá para ver la evolución que ha experimentado la indumentaria a lo largo del tiempo, y la importancia de primer orden que ha adquirido en la sociedad actual como icono de la moda, frente a la que tuvo en otras épocas.

#### 2.13.4. CONOCER CÓMO SE REALIZABA LA CONFECCIÓN

La visita a un museo arqueológico o sobre indumentaria será muy ilustrativa para que los alumnos conozcan de primera mano, a través de los objetos expuestos en las vitrinas, y de las recreaciones que se suelen encontrar en sus salas de qué forma se realizaba la confección de la vestimenta en la antigüedad.

Podrán admirar el instrumental empleado, agujas realizadas con distinto material: hueso, marfil, cobre, bronce, etc., según las distintas etapas históricas a la que pertenezcan. Muy interesante es conocer los diferentes materiales y los procesos empleados para la confección de las indumentarias a lo largo del tiempo. A veces, también es posible ver en las vitrinas algún fragmento de tejido antiguo que nos servirá para saber con qué planta estaba confeccionado, por ejemplo esparto, lino, etc., y si podía ser autóctono o procedía de algún otro lugar, aunque debido a su naturaleza orgánica no se han conservado por regla general en la mayor parte de los casos.

Es frecuente el hallazgo, en los yacimientos arqueológicos de época ibérica y romana, de pesas realizadas en terracota que se utilizaban en los telares para fabricar vestidos, y que suelen recrearse para que los visitantes conozcan cómo se realizaba este proceso, y al mismo tiempo nos da las pautas para conocer qué actividades laborales se practicaban en los poblados.

### 2.14. Ocio

El ocio, especialmente, y de forma destacada, en época romana ocupó un lugar primordial para todos los miembros de la sociedad, desde esclavos a hombres libres, pasando por los libertos.

Pero el ocio no lo constituían sólo los grandes espectáculos de masa, sino que también los pequeños juegos eran utilizados desde tiempos antiguos como elemento lúdico y de recreo.

#### 2.14.1. SABER CÓMO SE DIVERTÍAN EN LA ANTIGÜEDAD

A medida que una sociedad es más avanzada, va diversificando las actividades que desempeñan sus miembros que disponen de más tiempo libre, para dedicarlo a funciones que no sean estrictamente laborales sino de ocio. Es el caso de la comunidad romana en que un parte importante del tiempo se empleaba en ir al teatro, a los juegos circenses o al anfiteatro. Los espectáculos públicos y el juego constituían una parcela esencial de esa sociedad.

En diversos lugares de la península Ibérica se han conservado restos arqueológicos de teatros, anfiteatros, circos, etc., a los que asistirían con regularidad los miembros de la colonia.

#### 2.14.2. CONOCER A QUÉ JUGABAN

Muñecas de madera de época romana, como las conservadas en el Museo Arqueológico de Albacete, o reproducciones de pequeños cacharros cerámicos de la vida diaria, como los conservados en el Museo de la Alhambra de época nazarí, le harán ver al alumnado que en tan lejanos tiempos, era habitual el juego durante la infancia.

La exposición en las vitrinas de diferentes juegos como fichas de ajedrez fabricadas en hueso, madera o marfil, y tableros realizados en el pavimento o en una piedra, le harán ver que también eran frecuentes como elemento lúdico en las sociedades antiguas.

### 2.15. El agua

A diferencia de las anteriores parcelas de la vida a las que nos hemos referido, en las que la mano del ser humano ha intervenido, el agua es un elemento natural, sin embargo, dada su relevancia e integración en diversos aspectos sociales y culturales, hemos considerado interesante conocer los usos a los que se pudo destinar como recurso didáctico para trabajar en las aulas.

Para la cultura musulmana que se estableció en la Península Ibérica, este elemento fue imprescindible en variados ámbitos: en el culto religioso a través de la purificación con las abluciones antes de la oración, podemos acercarnos a sus costumbres religiosas y saber cómo eran las mezquitas; para uso higiénico y social, los baños árabes eran imprescindibles; en la arquitectura, con la construcción de albercas, como la que podemos contemplar en el patio de los Arrayanes de la Alhambra, que conseguían modificar la visión de los edificios; para el relax, con el diseño de fuentes y canales con los que se deleitaban; para la alimentación, con la introducción de nuevos alimen-

tos y la implantación de nuevas técnicas de plantación y regadío, de las que se han conservado algunas norias, como la de la Abolafia en Córdoba o en Alcantarilla en Murcia, que servirán al alumnado para conocer los sistemas hidráulicos que usaron; como defensa, con la construcción de fosos en los castillos…

## 3. Conclusiones

Hemos visto como trabajar en el ámbito escolar con diferentes campos que forman parte del patrimonio arqueológico, presentes en nuestra vida habitual, puede ser un importante recurso didáctico para adentrarnos en la historia y conocer nuestro pasado de un modo diferente y lúdico que aportará al alumnado una gran cantidad de conocimientos.

## BIBLIOGRAFÍA


Bonilla Martos, A.L. (2007). La religión durante el Imperio romano en la Colonia Augusta Gemella Tuccitana. En: *CVDAS. Revista de Arqueología e Historia.* 5-6 (2004-5). Granada, pp. 147-56.

Bonilla Martos, A.L. (2007). Legiones romanas en la Colonia Augusta Gemella Tuccitana. En: *Aldaba núm. 22*. Jaén, pp. 17-20.

Bonilla Martos, A.L. (2008). Sistema defensivos y armamento ibérico en la zona del río Víboras en la Sierra Sur de Jaén. En: *Serie Varia núm. 9. 1er Congreso Internacional de arqueología Ibérica Bastetana.* Madrid.

Bonilla Martos, A.L. (2013): *Estudio y protección de los restos arqueológicos de la Sierra Sur de Jaén y su uso como recurso didáctico*. Granada. Universidad de Granada.

Bonilla Martos, A.L. (2017): El patrimonio arqueológico y su didáctica. En: Cambil, E. y Tudela, A. (Coord.). *Educación y patrimonio cultural. Fundamentos, contextos y estrategias didácticas* (pp. 135-151). Madrid: Pirámide.

Cambil Hernández, M.E. (2008): El patrimonio-histórico artístico como herramienta didáctica para la educación para la ciudadanía. *En Actas del I Congreso Internacional de Patrimonio y Expresión Gráfica.*

Espinós, J. et alii. (1988): *Así vivían los romanos*, Madrid.

Galindo Morales, R. (2016): Enseñar y aprender Ciencias Sociales en Educación Primaria. Modelo didáctico y estrategias metodológicas. En: Liceras, A. y Romero, G. (Coord.). *Didáctica de las Ciencias Sociales. Fundamentos, contextos y propuestas* (pp. 73-93). Madrid: Pirámide

Galindo, R. y Bonilla, A.L. (2016): Enseñar y aprender Historia en Educación Primaria. En: Liceras, A. y Romero, G. (Coord.). *Didáctica de las Ciencias Sociales. Fundamentos, contextos y propuestas* (pp. 119-139). Madrid: Pirámide

Gesché-Koning, N. (2011): ¿Sensibilizar en Patrimonio: pretexto o fin? Los usos didácticos banales del Patrimonio. En: *Revista Electrónica de Patrimonio Histórico, núm. 8.* Granada.

Humbert, J. (2000): *Mitología griega y romana,* Barcelona.

Lineros Romero, R. y Rodríguez Rodríguez, I. (2001): Las vías romanas en el Mediterráneo. En: *La Vía Augusta en la Bética. Proyecto: Las Vías Romanas del Mediterráneo.* Sevilla, pp. 11-50.

Oliver Foix, A. (2000): *La cultura de la alimentación en el mundo ibérico*. Castellón.

Prats, J. y Santacana, J. (2011). Trabajar con fuentes materiales en la enseñanza de la Historia. En: J. Prats (coord.). *Geografía e Historia. Investigación, innovación y buenas prácticas. 8 Vol.III.* Barcelona, pp. 11-37.

Prats, J. y Santacana, J. (2011). Los restos arqueológicos, los monumentos y los museos como fuentes del pasado. En: J. Prats (coord.). *Geografía e Historia. Investigación, innovación y buenas prácticas. 8 Vol.III*. Barcelona, pp. 39-67.

Sáez Fernández, P. (1991): Consideraciones sociales sobre el cultivo del olivo en la Bética Hispano-Romana. Aspectos económicos y sociales. En: González Román (Ed.). *La Bética en su problemática histórica.* Granada, pp.277-97.

Sáez Fernández, P. (1997): La tríada mediterránea en la Bética romana. En: *La Tríada mediterránea a través de la historia.* Jaén, pp. 53-80.

Santacana, J. y Hernández, X. (1999): *Enseñanza de la arqueología y la prehistoria.* Lérida: Milenio

Santisteban, A. y Pagès, J. (2011): Enseñar y aprender el tiempo histórico. En: Santisteban, A. y Pagès, J. (Coord.). *Didáctica del Conocimiento del Medio Social y Cultural en la Educación Primaria*. (pp. 229-47). Madrid: Síntesis.

9

# EL PROGRAMA EDUCATIVO EN PATRIMONIO “UN MAR DE HISTORIAS”

**Elena Navas Guerrero**

Arqueóloga e Intérprete de Patrimonio.

arqueologiahelena@gmail.com

**RESUMEN:**

El Programa Educativo en Patrimonio “Un mar de historias”, generado por la Concejalía de Cultura y Educación del Ayuntamiento de Almuñécar, tiene como objetivo divulgar entre la comunidad educativa el patrimonio arqueológico de Almuñécar, que debido a sus circunstancias particulares, permite la relación enseñanza-aprendizaje de una forma directa y cercana con los numerosos e importantes yacimientos arqueológicos de Almuñécar.

**Palabras clave: Almuñécar, arqueología, educación, época romana, yacimientos arqueológicos.**

**ABSTRACT:**

The Educational Heritage Program “A sea of stories”, generated by the Department of Culture and Education of the Municipality of Almuñécar, aims to disseminate among the educational community the archaeological heritage of Almuñécar, that due to its particular circumstances, it allows the teaching-learning relationship in a direct and close way with the numerous and important archaeological sites of Almuñécar.

**Key words: Almuñécar, archaeology, education, Roman period, archaeological sites.**

## 1. Introducción

En el I Congreso Internacional “La Historia en el ámbito educativo: Contextos y realidades en la sociedad del conocimiento “HISEDU”, Organizado por el Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada, se presentó el Programa Educativo en Patrimonio Arqueológico “Un mar de historias”, que nace del encargo que realiza el Ayuntamiento de Almuñécar a un equipo de trabajo compuesto por un nutrido número de profesionales dirigido por la Concejal de Cultura y Educación del Ayuntamiento de Almuñécar, Dª Olga Ruano Jadraque. Junto a ella hay que citar a las personas encargadas de

la coordinación del Proyecto Didáctico, Gloria Martínez Cumplido y Yolanda Laguna Martínez; en diseño y maquetación, Guadalupe Pérez Cuesta y Jaime Mena de Torres; en asesoramiento y coordinación institucional, Manuel Galiana García; así como a los arqueólogos colaboradores, Eduardo Cabrera Jiménez e Iván Sánchez Marcos.

Habría que definir “Un mar de historias” como un Programa Educativo en Patrimonio Arqueológico, que está pensado para educar en el conocimiento, el respeto y la conservación del patrimonio arqueológico de Almuñécar.

El objetivo principal de este Proyecto es la difusión educativa del patrimonio. Esto tiene de particular, que la iniciativa parte de un Ayuntamiento, en concreto de la Concejalía de Cultura y Educación del Ayuntamiento de Almuñécar; no es un Proyecto Educativo que se genera en un Centro Educativo, sino que es el consistorio de una ciudad quién lo crea, y lo pone a disposición de la comunidad educativa de forma totalmente gratuita.

Esta actitud resulta poco frecuente, pero se entiende perfectamente en cuanto se pone de manifiesto la riqueza patrimonial arqueológica de Almuñécar, entonces es cuando se puede apreciar la dimensión de esta iniciativa y el valor de este Proyecto.

El patrimonio arqueológico de Almuñécar se caracteriza por 3 aspectos fundamentales:

1. La gran cantidad de yacimientos arqueológicos que se concentran en una ciudad, relativamente pequeña, y cómo esos monumentos se integran perfectamente en el corazón de la ciudad y su entorno inmediato.
2. La gran variedad cultural del patrimonio arqueológico de Almuñécar acumulada durante más de 3000 años de historia continuada.
3. El buen estado de conservación que tienen los restos arqueológicos en Almuñécar, que los hace muy monumentales. Un ejemplo de ello es el acueducto romano de Almuñécar que tiene 10 km de recorrido y ha estado siendo utilizado para riego agrícola hasta hace relativamente poco tiempo, cuando el boom turístico hace que se construya todo el entorno y pierde su función de aportar el agua de riego hasta las tierras de cultivo de productos tropicales.

**Ilustración 1.** Criptoportico romano que funciona como Museo arqueológico de Almuñécar

Fotografía del Patronato de Turismo de Almuñécar

## 2. Un proyecto de difusión con futuro

La Concejalía de Cultura y Educación del Ayuntamiento de Almuñécar entiende el patrimonio arqueológico como un valor de futuro, no como una carga económica. Es perfectamente consciente del gran potencial cultural y social del patrimonio y se esfuerza enormemente por presentarlo a la ciudadanía, para lograr que las personas al conocerlo lo valoren y sean respetuosas con él, así se acaba identificando la ciudad con sus monumentos y las personas sintiéndose orgullosas de su ciudad y de su historia.

El aprecio al entorno cultural se traduce en mejora de la calidad de vida, por eso los restos arqueológicos en Almuñécar están integrados en la ciudad, y no hay actividad cultural que se precie que no tenga como telón de fondo algún monumento.

La difusión del patrimonio arqueológico en definitiva es una manera de aprender y enseñar historia. Por eso, para la ciudadanía infantil y juvenil, necesitamos unos aliados muy especiales, que son el profesorado y los centros educativos. Así, se puede llevar la arqueología a las aulas, y al alumnado al yacimiento arqueológico, porque la arqueología es muy didáctica, y en Almuñécar los yacimientos arqueológicos se prestan muy bien a colaborar en el proceso de enseñanza-aprendizaje, a través de los sentidos y en contacto directo con los restos del pasado, ya que los grandes monumentos son totalmente accesibles a la población, porque están situados en espacios públicos amplios, a cielo abierto, que les hace muy visuales y muy accesibles porque se pueden ver de cerca y tocar.

Las visitas a estos restos arqueológicos resultan muy satisfactorias, porque no están restringidas a horarios, ni a limite de aforo, y además porque las podemos disfrutar de forma totalmente gratuita.

**Ilustración 2.** Acueducto romano de Almuñécar, con doble piso de arcos, en el Cercado de la Santa Cruz, Parque del Acueducto

Fotografía del Patronato de Turismo de Almuñécar

**Ilustración 3.** Acueducto romano de Almuñécar, tramo de La Carrera. Actividades culturales en el recinto

Fotografía del Patronato de Turismo de Almuñécar

**Ilustración 4.** Parque del Majuelo, donde se ubican los restos arqueológicos de una antigua fábrica de conserva de pescado de época romana

Fotografía del Patronato de Turismo de Almuñécar

## 3. Propuestas educativas del Proyecto

Por todo lo anteriormente expuesto se crea el Proyecto “Un mar de historias”, dirigido al alumnado de todos los niveles educativos, haciendo partícipe al profesorado; con el que se realizan actividades educativas en torno a los itinerarios arqueológicos didácticos.

El Proyecto se articula en cuatro propuestas adaptadas a cada una de las etapas educativas:

- *Yo, Claudia:* Para el segundo ciclo de Educación Infantil y 1º de Educación Primaria. Se concentra en época romana, y para el itinerario didáctico se utilizan dos elementos del patrimonio arqueológico tan emblemáticos como el acueducto y las termas.

- *Romanos por un día:* Destinada a 2º, 3º y 4º de Educación Primaria. Continuamos con época romana, pero el itinerario didáctico se amplía con un elemento más que es la factoría de *garum* y salazones del parque del Majuelo.
- *Investigando se llega a Sexi:* Pensada para 5º y 6º de Educación Primaria y 1º de ESO. Época romana y se amplía el horizonte cultural con la época fenicia. Se incluye en la visita un nuevo elemento que es la Cueva de 7 Palacios, un edificio romano muy bien conservado, que permite el acceso al interior, donde están expuestos los valiosos restos recuperados de las excavaciones arqueológicas realizadas en Almuñécar.
- ¿Cuatro piedras?: Propuesta para 2º, 3º y 4º de ESO y Bachillerato. Se incluye un nuevo horizonte cultural, esta vez de la Prehistoria, que es la cultura Argárica.

Cada una de estas propuestas está concebida como una Unidad Didáctica con diferentes partes, desarrollándose así el proceso de enseñanza-aprendizaje en sesiones distintas:

1. Comenzando con la motivación al alumnado de forma previa a realizar el itinerario cultural. Para ello se prepara la visita en el aula con antelación, así se motiva al alumnado a la vez que se le introduce en los contenidos de la visita que van a realizar.
2. El itinerario didáctico. Escolares y docentes realizarán un itinerario didáctico por Almuñécar, en el que visitarán los elementos patrimoniales en función de la edad.
3. El Taller. Sirve para complementar los itinerarios y para fomentar la creatividad de los escolares.
4. Una vez de vuelta al aula, hay que recrear lo aprendido, para que Esta sesión ayudará a los alumnos a expresar y recrear lo que han aprendido, además de reforzar, afianzar y ampliar los conocimientos adquiridos. Sirve de evaluación.

Se ha elaborado una Guía docente, con selección bibliográfica y recursos digitales.

**Ilustración 5.** Yo Claudia, una de las propuestas didácticas de Programa Educativo en Patrimonio "Un mar de historias". Ilustración perteneciente al Programa Educativo "Un mar de historias"

**Ilustración 6.** Cada Unidad Didáctica consta de una Guía del docente.
Ilustración perteneciente al Programa Educativo “Un mar de historias”

## 4. Unidades didácticas

### • La Unidad Didáctica **Yo Claudia:**

La unidad didáctica Yo, Claudia, destinada al segundo ciclo de Educación Infantil y primer curso de Educación Primaria, pretende acercar a los escolares al conocimiento del patrimonio de Almuñécar, como un primer contacto con la historia viva de esta localidad.

Esta propuesta de educación patrimonial está concebida para que el alumnado conozca cómo era Almuñécar en época romana. Para ello nos centraremos en varios recursos del patrimonio arqueológico tan importantes como el acueducto y las termas Estos elementos patrimoniales se relacionarán con aspectos de la vida en sociedad que resulten cercanos a los alumnos, de su cotidianeidad, de su día a día.

Para motivar al grupo se jugará con la idea del viaje en el tiempo. A la clase llega un sobre cerrado, con sello, dirección y remite. Lo envía Claudia, una niña de época romana. Esta carta ha llegado desde el pasado.

A continuación comenzará la lectura del cuento. Si se considera necesario, a medida que se desarrolla, se pueden ir ofreciendo contenidos relacionados con la vida cotidiana en época romana.

Claudia nos invitará a conocer más cosas de Almuñécar participando en el itinerario didáctico, donde continuará la narración del cuento. Claudia, una niña sexitana, nos presentará a su familia y nos ayudará a descubrir cómo se vivía en época romana, y a comprender cómo ha cambiado la vida en Almuñécar desde la época romana hasta la actualidad.

Las ilustraciones apoyan el desarrollo textual del cuento. Siempre jugando con la idea de realizar un viaje a la época romana, para fomentar la imaginación y motivar al grupo, teniendo en cuenta sus experiencias diarias, siendo el cuento el hilo conductor de la visita guiada.

Se realizará un Taller denominado “arquitectos romanos”, que complementa la visita y la enriquecen al ofrecer una oportunidad para que los alumnos recreen lo que han aprendido y desarrollen su creatividad. En esta unidad didáctica para ayudar al padre de Claudia a construir un acueducto a partir de sus propios diseños. El mural resultante servirá para decorar el aula y también para contextualizar las actividades posteriores al itinerario.

Para recrear lo aprendido, después del itinerario, hay una propuesta de actividades posteriores que pretenden reforzar, afianzar y ampliar los conocimientos adquiridos, además de facilitar a los alumnos nuevas oportunidades para expresar y recrear lo que han aprendido.

Hay un ejercicio que se puede utilizar como Evaluación, le vamos a llamar: *Postal para Claudia.* Así, utilizando la imaginación, podremos contrastar las impresiones de los niños.

Durante el desarrollo de la propuesta didáctica, se realiza un primer acercamiento a la infancia y a la educación en época romana. Para conocer mejor cómo era la vida cotidiana de un niño en esa época, se proponen diversos juegos, con los que aprenderán cómo se divertían y jugaban los niños hispanorromanos. Además, servirá para que comprendan la importancia del legado de la cultura romana en la actualidad, ya que los juegos tienen un gran valor didáctico al permitir que nos acerquemos a la historia de una forma amena y divertida. Un juego que podemos emplear de ejemplo es el *Musca Aenea*, parecido al pilla-pilla.

**Ilustración 7.** Claudia utiliza una tablilla de arcilla para escribir y leer. Ilustración perteneciente al Programa Educativo “Un mar de historias”

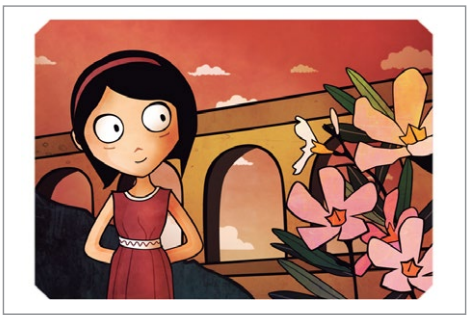
**Ilustración 8.** Claudia juega. Ilustración perteneciente al Programa Educativo “Un mar de historias”

**Ilustración 9.** Claudia se baña. Ilustración perteneciente al Programa Educativo “Un mar de historias”

**Ilustración 10.** Claudia y su padre. Ilustración perteneciente al Programa Educativo “Un mar de historias”

**Ilustración 11.** Construcción del Acueducto romano de Almuñécar.
Ilustración perteneciente al Programa Educativo “Un mar de historias”

**Ilustración 12.** Claudia y el Acueducto romano de Almuñécar.
Ilustración perteneciente al Programa Educativo “Un mar de historias”



• La Unidad Didáctica **Romanos por un día**

El objetivo principal es que los escolares establezcan vínculos afectivos con el patrimonio de Almuñécar y que desarrollen actitudes de conservación hacia ese legado cultural.

Con el objetivo de motivar, despertar la curiosidad de los alumnos y facilitar así el aprendizaje, la metodología de esta propuesta didáctica está basada en la investigación y el descubrimiento. Jugaremos con la idea de un viaje al pasado romano de la localidad. El acueducto, las termas, la factoría de *garum* y salazones de Almuñécar.

La primera actividad tiene como objetivo indagar en las relaciones de simultaneidad y sucesión en el tiempo, para aplicar ese aprendizaje a la comprensión del pasado. Para hacerlo partiremos de las experiencias de los alumnos y crearemos una línea del tiempo de sus vidas. Cada persona creará una línea del tiempo personal, tomando como referencia su fecha de nacimiento. Sobre ella tendrán que ilustrar otros sucesos y acontecimientos relativos a su vida y la de su entorno. Para hacerlo les podemos dar algunas ideas y plantearles cuáles de estas cosas pasaron antes, durante o después de que nacieran (cuándo nacieron tus abuelos, tus padres, tus hermanos mayores, tus hermanos pequeños; etc.).

La siguiente actividad va encaminada a conocer algo más de la cultura romana, como la alimentación, la vestimenta y el calzado, o los juegos.

También es importante trabajar los números romanos, jugando a trasladar su edad, los números del reloj, etc.

El Itinerario didáctico va a seguir una dinámica consiste en seguir la ruta marcada en un plano de Almuñécar, para ir descubriendo, a través de pistas y pruebas, el pasado romano de la localidad. La sesión se desarrollará de forma dinámica y participativa, siendo los escolares los verdaderos protagonistas.

Tratamos de despertar su curiosidad y crear expectativas ante todos los descubrimientos que vamos a hacer, para fomentar la participación, les asignamos el papel de investigadores del pasado, que van a ayudar a descubrir la vida cotidiana de los sexitanos.

Comenzamos planteando cuestiones para motivar a la participación y evaluar los conocimientos previos del alumnado. Continuaremos descubriendo como se vivía en Almuñécar en época romana, ayudándonos de pistas, formaremos equipos. Cada equipo llevará una mochila con todas las cosas que necesitaremos para investigar: Un mapa, Las pistas, etc. Aquellos que terminen todas las pruebas, tendrá un pasaporte de habitantes de Sexi. Cada prueba se les sellará el pasaporte y quien reúna todas las pistas conseguirá la acreditación de romanos por un día.

Les motivamos a que participen creando un signo que será el pulgar levantado o hacia abajo según sea aprobación o rechazo. Lo conocen de verlo en wasap e internet, así que lo entenderán enseguida.

Tenemos que elaborar una tabla del buen comportamiento para lo cual, nos ayudaremos con el signo del pulgar: Escuchamos atentamente (colocamos pulgar hacia arriba); nos separamos del grupo (colocamos el pulgar hacia abajo); respetamos los monumentos y no nos subimos encima de ellos (pulgar hacia arriba). Caminamos en orden y sin empujar, (pulgar hacia arriba).

Trabajamos sobre el mapa: identificando la ciudad y los elementos que conocen (ríos, mar, la iglesia, el peñón del Santo…

Tomamos referencia en el mapa y situaremos donde está nuestro cole. Lo señalaremos en el mapa. Podemos señalar en el mapa que cosas vamos a ver. En qué orden y así podremos pegar las pegatinas.

La actividad siguiente consiste en ir resolviendo pistas: Hay cuatro pistas y cuatro paradas, cada equipo tendrá que resolver una de las pistas. A través de preguntas guiamos su investigación y les ayudamos a que sean ellos los que vayan construyendo su aprendizaje. Observando los restos arqueológicos podrán conocer para qué servían los elementos construidos, si hay parecido con algún edificio actual, etc.

Otra de las actividades consiste en adivinar qué trabajos se desempeñaban a través de la observación de imágenes, objetos y reproducciones de las actividades, las herramientas, o las materias primas. Una tarjeta lleva el nombre del oficio y los demás no la deben ver. Por ejemplo: Cada equipo tendrá un oficio de época romana relacionado con la fábrica de salazón, que estará escrito en una tarjeta que solo puede ver el equipo al que le ha tocado. Cada equipo representará su oficio para que los demás lo descubran.

Una vez superadas todas las pruebas se les sellará el pasaporte sexitano como prueba de que han descubierto todas las cosas y han superado todas las pruebas, y por tanto se han convertido en romanos por un día. Se utilizarán pegatinas de la imagen con la mano y el dedo hacia arriba.

En cuanto al taller de juegos, podría tratarse de la *Tábula Lusoria*, un juego parecido al tres en raya actual.

Proponemos la Tarjeta de embarque para Sexi. Con esta actividad pretendemos afianzar los conocimientos aprendidos durante la visita, despertar en los alumnos un interés creciente por conocer su patrimonio y que lo transmitan a su entorno más cercano.

**Ilustración 13.** Unidad Didáctica “Romanos por un día”.
Ilustración perteneciente al Programa Educativo “Un mar de historias”

• Unidad DIDÁCTICA: **Investigando se llega a Sexi**

Paulatinamente se van introduciendo más contenidos y nuevo vocabulario, adaptándose a la edad, y por tanto al nivel educativo y las necesidades formativas del alumnado. Así ayudaremos a descubrir la cultura del argar, anterior a la llegada de los fenicios. Descubrir la ciudad fenicia de SKS (sex), así como la ciudad romana de *Firmum Iulium Sexi.*

Para ello analizaremos el devenir de Almuñécar durante la época fenicia, a través de los objetos de este período que se conservan y exponen en el espacio expositivo de la Cueva de Siete Palacios.

Una vez en el parque del Majuelo, tendrán que investigar y elaborar sus propias hipótesis para descubrir cómo era la factoría de salazones romana. Podrán así contextualizar las piezas que han conocido en el Museo Arqueológico y que se hallaron en las excavaciones realizadas en este lugar.

Finalmente, en el acueducto y las termas, descubriremos cómo era la ciudad en época romana, cuando esta se convirtió en municipio de derecho latino. Les Hablaremos sobre el paso del tiempo y la historia de Almuñécar, de esta forma podemos hacer una evaluación previa sobre los conocimientos del alumnado.

Plantearemos una pequeña investigación sobre 2 de las grandes culturas de Almuñécar: Fenicios o Romanos. Se dividirán en grupos y utilizarán los recursos digitales que se les facilita, que incluyen textos de fuentes escritas clásicas.

Plasmarán los resultados en una cartulina utilizando la técnica del cómic. El mural se expondrá en clase. Cada grupo hará una presentación de su mural

Para ayudarles en la elección del argumento se les puede dar las opciones de: procedencia de los fenicios-a que se dedicaban-objetos y restos arqueológicos de esta cultura en Almuñécar.

El hilo conductor de este itinerario de educación patrimonial es convertirnos en investigadores para poder llegar a conocer cómo era Almuñécar en la Antigüedad. Para ello,

la dinámica de la actividad consiste en seguir la ruta marcada en el mapa, descubrir qué son los lugares que visitamos y superar distintas pruebas que nos llevarán hasta Sexi.

Recurriremos al pasado para explicar el presente, investigando y elaborando hipótesis. Descubriremos a partir de los restos del pasado, como fuentes de la historia cuestiones sobre el pasado, aprendiendo a observar para buscar respuestas en ellos.

Los talleres complementan la visita y enriquecen al recrear lo aprendido y desarrollar la creatividad. La metodología fomentará que la actividad resulte lúdica, motivadora y participativa.

Se les regalará una Tarjeta de embarque, con la que podrán visitar junto a 2 acompañantes de manera gratuita la Cueva de 7 palacios y el Castillo de San Miguel., la idea es que ellos hagan de guías a sus familiares. También harán de guías con el alumnado más pequeño para transmitir el itinerario didáctico.

Tras la visita y una vez el aula, les propondremos crear una campaña publicitaria con un eslogan o imagen que tenga como objetivo concienciar a la gente sobre la importancia de la conservación del patrimonio.

Para dar sentido y realidad a esta propuesta didáctica, las mejores ideas, eslóganes o *taglines* se pueden enviar a la Concejalía de Cultura y Educación para que, formando parte de las acciones de conservación de esta institución, las publique en su web o las ubique en los elementos patrimoniales de Almuñécar.

**Ilustración 14.** Unidad Didáctica “Investigando se llega a Roma”.
Ilustración perteneciente al Programa Educativo “Un mar de historias”

## • La Unidad Didáctica: **Cuatro Piedras**

Que se esconde detrás de los restos arqueológicos, ¿realmente os parecen que son solo cuatro piedras?. Conocemos el pasado a partir de los objetos que usaron nuestros antepasados. Este es el punto de partida de esta propuesta didáctica, en la que los adolescentes aprenderán como la arqueología ayuda a conocer y comprender nuestro pasado. De esta forma conocerán que es la arqueología, en qué consiste el trabajo de un arqueólogo.

Toda ciudad y todo pueblo es el resultado de su evolución histórica; una realidad compleja que nos ofrece distintas visiones, dependiendo del punto de vista con el que observemos. Por tanto tenemos que mirar el pasado de Almuñécar y ver cómo se ha desarrollado su historia con una sucesión de culturas en el mismo lugar. Los restos arqueológicos como fuente de información y conocimiento de las diferentes culturas.

Un objetivo esencial es el de hacer entender la importancia y el valor de los museos para la ciudadanía. Los restos arqueológicos, su protección, conservación y difusión; así como situar en el tiempo y en el espacio cada una de las culturas de almuñecar. Por este motivo, una de las actividades consiste en visitar el Gabinete de Arqueológia Municipal, para conocer y comprender el proceso de investigación, conservación y difusión que se realiza desde la Arqueología. Esta sesión supone una manera didáctica, divertida y participativa de conocer más sobre esta disciplina, visitando el laboratorio y ver cómo se limpian los fragmentos de cerámica, cómo se dibujan y fotografían, cómo se recomponen, etc. Conocerán de primera mano, gracias a las explicaciones arqueólogos municipales, cómo es el trabajo en un laboratorio desde que entra una pieza en depósito hasta su exposición el museo. Esto, les permitirán establecer relaciones entre la teoría y la práctica, así como fortalecer los procesos teóricos que han venido adquiriendo durante la visita.

Es interesante dar a conocer el trabajo del arqueólogo y como el material arqueológico es fuente de información para el conocimiento de nuestro pasado. De ahí la importancia de proteger el patrimonio e impedir su expolio.

Durante el desarrollo de la actividad los alumnos realizarán las siguientes actividades: Con la ayuda de la Ficha de inventario, especialmente diseñada para esta actividad, analizarán piezas de los periodos que venido trabajado a lo largo de toda la unidad didáctica (argárico, fenicio-púnico y romano).

Una vez en el aula, los alumnos tendrán que elaborar un informe, ilustrándolo con la Ficha de inventario, sobre el trabajo que han venido trabajando en el laboratorio y compartirlo con el resto de la clase. Esta exposición nos servirá también como evaluación final de la unidad didáctica, ya que el docente podrá observar si los contenidos nuevos aprendidos han sido asimilados correctamente por el alumnado y si se han conseguido los objetivos.

**Ilustración 15.** Unidad Didáctica “¿cuatro piedras?”.
Ilustración perteneciente al Programa Educativo “Un mar de historias”

10

# ARQUEOLOGÍA Y EDUCACIÓN EN DOBLE PERSPECTIVA: FORMAR Y EDUCAR EN PATRIMONIO ARQUEOLÓGICO

**José Antonio González Guerao**

joseantonio.gonzalez5@murciaeduca.es

**RESUMEN:**

En este trabajo presentamos diferentes experiencias didácticas que se están llevando a cabo en la Región de Murcia cuyo objetivo común es contribuir a la enseñanza de las Ciencias Sociales tomando como punto de apoyo el patrimonio arqueológico. En ese sentido, exponemos diferentes líneas de trabajo que se han enfocado desde dos puntos de vista diferentes. Por un lado, algunas prácticas realizadas con alumnos de educación secundaria y bachillerato que van desde el trabajo manipulativo en el aula a proyectos que han concluido con la participación de los alumnos en excavaciones arqueológicas reales; por otro, algunas actividades de formación que se han podido llevar a cabo con el profesorado de cara a renovar y actualizar su formación y posibilidades didácticas en materia arqueológica.

**Palabras clave: Didáctica, arqueología, patrimonio, ciencias sociales, Región de Murcia.**

**ABSTRACT:**

In this work we present different didactic experiences which are being carried out in the Region of Murcia whose common objective is to contribute to the teaching of Social Sciences taking as a point of support the archaeological heritage. In this sense, we expose different lines of work that have been focused from two different points of view. As for first, some practices carried out with students of Secondary and High School Education that range from manipulative work in the classroom to projects that have concluded with the participation of students in real archaeological excavations; as for second, some training activities that have been carried out

with the teaching staff in order to renew and update their training and didactic possibilities in archaeological matters.
**Key words: Didactics, archeology, heritage, social sciences, Region of Murcia.**

## 1. Introducción

Las actuaciones arqueológicas sobre el patrimonio en general, se han multiplicado en los últimos años en el ámbito de la Región de Murcia, lo cual nos permite tener un conocimiento más pormenorizado de las diferentes culturas y pobladores de este territorio. Es evidente que, conocer los resultados de esas investigaciones y el proceso investigador que lleva al mismo, son un complemento y un recurso fundamental para el docente y un pilar para que los alumnos consoliden su formación dentro del ámbito de trabajo de las ciencias sociales.

Para poder hacer uso de esa información se hace necesario un docente preparado con unos conocimientos actualizados, tanto a nivel científico como en lo que a recursos docentes se refiere. Además, hemos de tener una idea clara de lo que el patrimonio arqueológico puede aportar para la formación del alumnado del siglo XXI, ya que debemos enseñar unas ciencias sociales para comprender, pensar y actuar en un mundo complejo y con unos cambios radicales y acelerados (Pagés, 2011: 67).

Por otro lado, es evidente que se hace necesaria una interacción por parte del alumno en este proceso de enseñanza-aprendizaje con un hilo conductor basado en el patrimonio arqueológico. Como afirman García, Giménez y Moreno (2003:443) el papel del alumnado como agente defensor del patrimonio que les rodea es fundamental, pero la motivación de éste depende en gran medida de las herramientas utilizadas por los docentes y conseguir que el alumno despierte ese interés por conocer, desde diferentes puntos de vista, el patrimonio que le rodea.

Con estas premisas, en estas líneas ponemos de manifiesto diferentes propuestas docentes (para alumnado) y formativas (para el profesorado) que se están llevando a cabo desde hace unos años en el ámbito de la Región de Murcia.

## 1. Perspectiva del alumnado

Es evidente que se considera básico el uso del patrimonio como recurso educativo pero, a día de hoy, este recurso apenas aparece en los libros de texto y en el currículo (Estepa, 2001: 93).

A continuación vamos a exponer una serie de propuestas didácticas que se están llevando a cabo en la Región de Murcia en los últimos años, desde actividades más “tradicionales” y que de forma más “sencilla” se llevan a cabo en el aula, a otras más “complejas” que requieren el uso de otros espacios diferentes al aula y al propio centro docente.

## 1.1. Trabajos colaborativos

Este tipo de actividades podríamos decir que requieren menos recursos ya se realizan en el centro y pueden reforzarse con salidas didácticas puntuales a espacios patrimoniales para afianzar los contenidos tratados. Estas acciones las definimos como colaborativas ya que no llegan a constituir un aprendizaje basado en proyectos como tal (ABP), pero sí que requieren, en la mayoría de ocasiones, la participación y trabajo en conjunto con otros departamentos didácticos.

Consideramos que estas acciones no consisten en la mera elaboración de objetos por parte de los alumnos sino que los alumnos deben ser conscientes del *por qué* de la selección de los mismos. En este sentido, se recurre a la elaboración de materiales propios, reproducciones de materiales arqueológicos y un análisis de los mismos que tiene como partida las tendencias actuales que abogan por la importancia de la "didáctica del objeto", o lo que es lo mismo, que el alumno se plantee, formule preguntas y que encuentre respuestas. Es un paso que supone ir mucho más allá de lo que muchos docentes todavía consideran que es formar "belenes" en el centro más allá de las fechas navideñas.

En este orden, destacan actividades llevadas a cabo en diferentes centros educativos murcianos como es el caso del IES J. Ibáñez Martín (Lorca), IES Santa María de los Baños (Fortuna) o el IES Miguel Hernández (Alhama de Murcia). Sus actividades han ido desde la elaboración, con diferentes materiales y técnicas, de imágenes recogidas en el libro de texto a reproducciones de material arqueológico local y sus trabajos han culminado expuestos para el disfrute del resto de la comunidad educativa a modo de exposición arqueológica o "aula museo".

**Imágenes 1 y 2.** Trabajos realizados por alumnado de 1º Eso.
Recreación de una calzada romana y réplicas de monedas griega y romana

Fuente: Elaboración propia

## 1.2. Excavaciones simuladas

Son varias las experiencias de excavaciones simuladas que se están llevando a cabo en ciertas regiones de España, como es el caso de Cataluña[1]. Sin embargo, este tipo de experiencias y recursos se han incorporado como recursos docentes hace apenas unos años para el caso de la Región de Murcia.

En este tipo de experiencias destacan dos actividades llevadas a cabo en las ciudades de Cartagena y Lorca. La primera de ellas tuvo lugar en el IES El Bohío, sito en la ciudad de Cartagena. En este caso se realizó en el patio del centro una réplica de enterramiento romano y otro de época ibérica con sus respectivos ajuares y estructuras asociadas realizados también con réplicas. La actividad estaba dirigida básicamente a alumnado de 1º ESO, aunque con colaboraciones puntuales de alumnos de otros niveles (4º ESO en la materia de Cultura Clásica y 2º bachillerato en la materia de Imagen y Sonido).

En su análisis de los resultados de la actividad, sus autores recogen una gran cantidad de objetivos, tanto generales de etapa como de las diferentes materias relacionadas y aparecen presentados en una serie de tablas donde, además, también analizan y enumeran una serie de tareas asociadas al desarrollo de las competencias básicas (Egea y Arias, 2013).

Por su parte, en el IES Bartolomé Pérez Casas se llevó a cabo una experiencia de simulación arqueológica basada en el trabajo por competencias. Éste se realiza bajo el amparo de un proyecto de innovación (Exarcom), en el cual se da una gran importancia a lo multidisciplinario de la arqueología, con la implicación de varios departamentos didácticos del centro y, sobre todo, lleva aparejado un corpus importante de valoración del sistema de aprendizaje por parte del alumnado (Pallarés, Carrión y Sánchez, 2018). A esta iniciativa se están sumando otras como la que se lleva a cabo en el IES Miguel Hernández de Alhama de Murcia donde el alumnado también es partícipe de excavaciones simuladas o la realización de piezas históricas con el fin de realizar posteriormente una “didáctica del objeto” con los elementos elaborados.

## 1.3. Excavaciones reales

En este caso, aportamos una breve reseña y valoración de una experiencia didáctica que pudimos llevar a cabo y dirigir para alumnos de bachillerato de la ciudad de Totana. Es la única experiencia que se ha llevado a cabo en yacimientos arqueológicos reales

1 Desde hace varias décadas se vienen realizando diferentes experiencias de excavaciones arqueológicas simuladas, tanto en los propios centros educativos como en talleres didácticos de algunos yacimientos, atendidos por su equipo de investigadores. Un referente en este campo son los trabajos llevados a cabo en La Noguera, coordinados por A. Bardavio.

y con la participación de equipos de investigación de esos propios espacios[2]. Ésta se planteó desde un punto de vista interdisciplinar donde, además de participar de la excavación propiamente dicha, los alumnos pudieron seleccionar diferentes materias o ramas de disciplinas relacionadas con la investigación que les permitiese conocer la importancia del intercambio del conocimiento científico en cualquier proceso de investigación. Además, el proyecto se pudo llevar a cabo en coordinación con los dos institutos de titularidad pública de la localidad (IES Juan de la Cierva e IES Prado Mayor).

El proyecto surge de una combinación de factores que confluyeron en un momento dado y facilitó la puesta en marcha del mismo. Por un lado, pudimos presentar al ayuntamiento un proyecto de innovación educativa con el objetivo de fomentar en los alumnos un espíritu investigador que se iba a centrar en el estudio del patrimonio de la localidad. En ese sentido creímos adecuado centrar esta actividad en torno al patrimonio arqueológico ya que, meses antes, habíamos asistido a la protección de un yacimiento que había sufrido innumerables agresiones que ponían en peligro la conservación del mismo (La Tira del Lienzo). Por otro lado, comenzó en la localidad un proyecto de investigación en el yacimiento de La Bastida dirigido por investigadores de la Universidad Autónoma de Barcelona, que pretendía la puesta en valor de este yacimiento de referencia de la cultura de El Argar. Así pues, ofrecimos a los investigadores de este último la posibilidad de excavar en La Tira del Lienzo (también de época argárica), de tal manera que pudiésemos cubrir un doble objetivo (formativo e investigador para el alumnado y de investigación y difusión patrimonial por parte de los arqueólogos).

El primero de los objetivos tenía como finalidad el desarrollo de la experiencia didáctica con el propósito de fomentar en los alumnos un espíritu investigador y que fuesen capaces de distinguir los distintos tipos de medios utilizados en la investigación arqueológica, rompiendo la "barrera que supone el libro de texto" (Bardavio, 1998: 9). En esa línea también pretendíamos que los alumnos adquiriesen, mediante un modelo de enseñanza participativa, los contenidos que explican el proceso socio-económico que llevó a las sociedades (prehistóricas sobre todo) a un proceso de desigualdad que es el imperante en nuestra sociedad actual. Junto con estos objetivos nos marcamos desarrollar una serie de competencias dentro de varios departamentos didácticos (Geografía e Historia, Biología y Geología, Plástica y Visual, Educación Física, Tecnología) con el análisis de diferentes contenidos relacionados con estas materias y el uso de elementos e instrumental característicos de estas disciplinas.

El segundo objetivo se entiende desde el punto de vista profesional (arqueológico). Se consideraba la necesidad de acercar la disciplina arqueológica a la sociedad, en este caso alumnos y alumnas de bachillerato, por medio de una participación en las tareas

2 Desde estas líneas queremos agradecer la colaboración del equipo de investigación de la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB) que dirigen los trabajos de excavación en los yacimientos de La Bastida y La Tira del Lienzo por su colaboración en el proyecto de innovación y contribuir a "socializar" la arqueología. Son múltiples las opciones para conocer los resultados de sus investigaciones en estos yacimientos pero una visión rápida de los mismos y el acceso a recursos bibliográficos se encuentran en la web www.la-bastida.com

en las que el arqueólogo se mueve; también se persiguió dar a conocer el proyecto de investigación que la Universidad Autónoma lleva a cabo en La Bastida; como objetivo final, realizar tareas de investigación-excavación en el yacimiento de La Tira del Lienzo, con el fin de evaluar su estado de conservación y valorar la información que su excavación pudiese aportar para el conocimiento de la cultura del Argar.

El desarrollo de la experiencia se dividió en tres fases:

- En la primera fase se realiza un acercamiento de la disciplina arqueológica por medio de unas charlas para familiarizarse con su método de trabajo, así como unas conferencias sobre el yacimiento de La Bastida por medio del equipo de investigadores de este enclave. A partir de estas charlas, se contó con un total de treinta alumnos (15 por centro) que decidieron participar en las otras fases de la actividad.
- En la segunda fase, los alumnos seleccionaron diferentes profesiones y actividades inherentes a un proyecto de investigación arqueológica, tales como topografía, restauración, prospección arqueológica, dibujo de materiales arqueológicos y trabajo informático e infografía. En diferentes sesiones prácticas los alumnos pudieron trabajar con especialistas en cada una de estas disciplinas y pudieron ver de primera mano lo complejo de una investigación y la necesidad de recurrir y apoyarse en otras ciencias para completar cualquier estudio o investigación.
- La tercera fase consistió en la excavación en el yacimiento de La Tira del Lienzo (primera campaña de investigación que se realizaba en el mismo), que supuso que los alumnos viviesen y participasen en una excavación arqueológica real, que les supuso un acercamiento a un patrimonio tangible y cercano a ellos (González, 2018, 96). El desarrollo de esta actividad supuso la puesta en valor de este espacio patrimonial, en el cual todavía se sigue investigando y ha supuesto el poder cumplir con el doble propósito que nos planteábamos al inicio de la misma.

**Imágenes 3 y 4.** Alumnos y alumnas de bachillerato en plena excavación en el yacimiento argárico de La Tira del Lienzo. Dibujo de materiales arqueológicos en el laboratorio del yacimiento de La Bastida

Fuente: Elaboración propia

## 2. Perspectiva del profesorado

Si la formación patrimonial es importante para que el alumno desarrolle contenidos concernientes a varias materias (principalmente ciencias sociales, sin olvidar la multidisciplinariedad de la que venimos hablando) y contribuye de forma clara al desarrollo de competencias básicas no menos importante es la formación patrimonial de los docentes. En este sentido, hemos podido coordinar y llevar a cabo diferentes actividades que han contribuido en esta formación docente y que han tenido un grado de aceptación muy positivo.

### 2.1. Cursos de actualización

Gracias a la colaboración e implicación del Centro de Profesores y Recursos de la Región de Murcia (CPR), hemos podido llevar a cabo y coordinar cinco cursos de formación[3]. Estos cursos se han auspiciado bajo la denominación "La arqueología como recurso educativo: ejemplos en la Región de Murcia".

Las actividades combinan una metodología muy activa y comprenden una parte teórica y otra práctica. Se han realizado durante el tercer trimestre del curso lectivo porque permitía un mayor aprovechamiento de luz natural a la hora de visitar los yacimientos arqueológicos.

La abundancia de proyectos de investigación, y los grandes resultados que se han derivado de los mismos, hacía necesaria una actualización didáctica que permitiese a los docentes utilizar un recurso didáctico cercano a los alumnos y de los cuales ellos se pueden hacer partícipes. Encuestados antes del inicio de la actividad, muchos docentes afirman no haber visitado alguno de los museos propuestos y numerosos de los yacimientos arqueológicos.

Al realizarse durante el curso lectivo, el ámbito al que se circunscriben las visitas es de nivel autonómico, algo relativamente sencillo en el caso de la Región de Murcia por su carácter uniprovincial, por lo que en el caso de otras comunidades autónomas quizá fuese recomendable limitar las salidas en un entorno provincial.

En general, se trataba de establecer una conexión con el ámbito universitario y docentes de educación secundaria, así como directores de museos. Los objetivos que nos proponemos con esta actividad tienen un doble enfoque. Por un lado, una actualización docente en lo que a recurso patrimonial de su entorno se refiere. Por otro, que

3 Un análisis exhaustivo de estos cursos se presentaron en las XV Jornadas Internacionales de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales que se llevaron a cabo en la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB) entre los días 8-10 de febrero de 2018, cuyo ámbito de estudio se centró en "Los retos de la enseñanza de las ciencias sociales, la geografía y la historia. ¿Qué profesorado, qué ciudadanía, qué futuro? Homenaje a Joan Pagès. La publicación de las actas de estas jornadas se encuentra inédita (en prensa).

los equipos de investigación puedan difundir y acercar a la sociedad los trabajos que realizan. Los ponentes han sido siempre los investigadores de los proyectos arqueológicos (normalmente vinculados también a la Universidad de Murcia) y los directores/conservadores de los museos, los cuales han explicado y mostrado, de primera mano, sus proyectos didácticos dedicados a escolares.

Las visitas han realizado un recorrido por todo el panorama cronológico y cultural presente en la Región de Murcia con yacimientos que van desde la prehistoria, prestando especial atención a una cultura tan característica del sureste español como es la Cultura del Argar, horizonte ibérico (protohistoria), romanización y Edad Media (cristiana y andalusí). Se han visitado tanto yacimientos que se encuentran abiertos al público como otros que están en plena fase de investigación a la espera de ser puestos a disposición de la sociedad.

Los museos visitados han sido tanto de ámbito regional como de carácter local, prestando especial atención en su potencialidad didáctica y accediendo a rincones y espacios que no están abiertos al público en general como son los laboratorios y los depósitos de materiales arqueológicos.

En definitiva, se trataba de hacer una simbiosis. Acercar la arqueología a la sociedad con los proyectos que actualmente se llevan a cabo en la Región de Murcia y, también, buscar y poner a disposición de los docentes unos recursos patrimoniales de primer orden y actualizados que les permita poder llevar a cabo una formación más completa de sus alumnos y alumnas.

**Imágenes 5 y 6.** Visitas del profesorado al yacimiento de La Bastida y laboratorio del Museo Arqueológico de Murcia (MAM)

Fuente: Elaboración propia

## 2.2. Seminarios y grupos de trabajo

De nuevo, gracias a la colaboración del Centro de Profesores y Recursos (CPR), hemos podido participar en un seminario docente de formación, en el cual hemos contribuido a la adquisición de algunas competencias en disciplina arqueológica por

parte del profesorado de geografía e historia del IES Santa María de los Baños de la localidad de Fortuna (Murcia). En esta actividad pudimos comprobar el compromiso por parte de la totalidad del departamento de Geografía e Historia en el desarrollo de un proyecto común, que utilizó los recursos que la arqueología proporciona y poner estos en común con el patrimonio de la localidad para utilizarlos como recurso en el desarrollo de sus tareas docentes, que culminó también con el desarrollo de una excavación simulada en el patio del centro educativo y una final exposición de materiales en los pasillos del mismo.

Los objetivos que nos planteamos en esta actividad se centraban básicamente en que los docentes conociesen y se familiarizaran con las técnicas de excavación y la extracción de información de los materiales recuperados, poder adquirir recursos para realizar la recreación de un yacimiento arqueológico, generar materiales de trabajo y fomentar el trabajo en grupo y el aprendizaje colaborativo. La metodología de trabajo alternó sesiones teóricas y prácticas. En este seminario el tiempo de trabajo se distribuyó de la siguiente manera:

En primer lugar, pudimos realizar una sesión teórica de introducción a la arqueología, metodología arqueológica y principales yacimientos de la Región de Murcia. Con lo expuesto en esta primera sesión, los componentes del grupo de trabajo utilizaron otras dos sesiones para diseñar la recreación arqueológica y decidir qué piezas y materiales constructivos iban a utilizar (estructuras, cerámica, enterramiento…). Una vez construido el yacimiento simulado, pudimos realizar otra sesión para dirigir y orientar a los docentes en la excavación del mismo, es decir, los propios docentes llevaron a cabo las tareas de excavación que luego pretenden que hagan sus alumnos para conocer de primera mano el tiempo necesario y analizar cualquier incidencia que se pudiese ocasionar. Una vez visto el proceso de excavación, utilizamos otras dos sesiones dedicadas al estudio de los materiales recuperados, con unas sesiones teórico-prácticas sobre cómo catalogar, conservar, contextualizar e interpretar los materiales recuperados. Por último, dos sesiones finales se utilizaron para que, con lo aprendido, los docentes preparasen sus materiales didácticos para utilizar en las excavaciones en el yacimiento recreado que comenzaron a utilizar en el curso 2015/2016 y cuya intención es incluir en la programación didáctica del departamento para cursos sucesivos.

## 2.3. Excavación real

Tras la experiencia previa de participación en una excavación arqueológica real por parte del alumnado, también consideramos conveniente realizar esta experiencia con los docentes. En este caso, se llevó a cabo en el yacimiento arqueológico de Las Cabezuelas en Totana (Murcia), cuyo título fue “La investigación en arqueología. Experiencia didáctica en el yacimiento de las Cabezuelas”.

De nuevo contamos con la colaboración del Centro de Profesores y Recursos de la Región de Murcia (CPR) y, bajo la denominación de curso de formación (con 30

horas de duración) se pudo realizar esta actividad con un horario vespertino donde profesores y profesoras pudieron ser partícipes de la excavación de un yacimiento arqueológico real y conocer de primera mano cómo funciona un equipo de investigación. Pudieron conocer y de una manera activa asistir a cómo se inicia un proyecto de estas características, en un proceso investigador multidisciplinar que culmina con la difusión de resultados a la sociedad, entre ellos nuestros alumnos, como no puede ser de otra manera. Pudieron ver desde sus inicios (proyecto en la Dirección General de Bienes Culturales, carta arqueológica del municipio de Totana, historia de la investigación), pasando por las diferentes fases de la excavación, hasta la difusión y puesta en valor del material recuperado, así como su musealización ("De la excavación al museo"). Realizaron tareas de excavación propiamente dichas así como dibujo de estructuras y materiales arqueológicos, topografía del yacimiento, limpieza, consolidación e inventario de materiales.

**Imagen 7.** Profesorado realizando tareas de topografía y dibujo arqueológico en el yacimiento de Las Cabezuelas de Totana

Fuente: Elaboración propia

## 3. Conclusiones

En estas líneas hemos querido poner de manifiesto cómo, en el proceso de Enseñanza-Aprendizaje tanto docente como discente están y deben estar en un proceso de formación continuo. Incluso se puede utilizar la misma metodología en ambos casos.

El principal objetivo ha de ser acercar la disciplina arqueológica como un recurso educativo que favorezca la adquisición por parte del alumnado de un pensamiento crítico que le haga adquirir madurez y que reflexione en torno al patrimonio que le rodea.

Es necesario que el docente de ciencias sociales (geografía e historia) siga actualizando su formación de manera permanente y establecer vínculos con los principales organismos de investigación (museos, universidades…) así como con los departamentos de didáctica, de manera que actualice el discurso de su aula.

Pensamos que con estas actividades aportamos un pequeño grano de arena para conseguir que los alumnos de nuestros centros educativos puedan tener más oportunidades para "vivir la historia", aprovechando estos recursos con tanto potencial didáctico y desarrollen una empatía histórica.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS


Bardavio, A. (1998). Arqueología experimental en la educación secundaria obligatoria. *Revista de arqueología, nº 208*. pp. 6-15

Egea, A. y Arias, L. (2013). IES Arqueológico. La arqueología como recurso para trabajar las competencias básicas en la educación secundaria. *Clío 39. History and history teaching.* http://clio.rediris.es

Estepa, J. (2001). El patrimonio en la didáctica de las ciencias sociales: obstáculos y propuestas para su tratamiento en el aula. *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e histori,* 30 (Ejemplar dedicado a: El juego, recurso didáctico para la enseñanza de las ciencias sociales). 93-106.

García, C. R., Giménez, M. D. y Moreno, C (2003). El patrimonio arqueológico y su tratamiento en la enseñanza. En Ernesto Ballesteros, Cristina Fernández y José Antonio Molina (coords.), *El Patrimonio y la Didáctica de las Ciencias Sociales.* Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha: Asociación Universitaria de Didáctica de las Ciencias Sociales. pp. 443-454. Recoge los contenidos presentados al Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales (Cuenca, 2003).

González Guerao, J. A. (2018). Experiencia didáctica multidisciplinar en los yacimientos arqueológicos de La Tira del Lienzo-La Bastida de Totana (Murcia). En A. Egea, L. Arias y J. Santacana (Coord.), *Y la arqueología llegó al aula. La cultura material y el método arqueológico para la enseñanza de la historia y el patrimonio* (pp.87-98). Gijón: Ediciones Trea.

Pagès, J. (2011). ¿Qué se necesita saber y saber hacer para enseñar ciencias sociales?: la didáctica de las ciencias sociales y la formación de maestros y maestras. *Edetania: estudios y propuestas socioeducativas, 40.* 67-81.

Pallarés, M., Carrión, A. y Sánchez, N. (2018). Trabajar por competencias en educación secundaria a través de una experiencia arqueológica. En A. Egea, L. Arias y J. Santacana (Coord.), *Y la arqueología llegó al aula. La cultura material y el método arqueológico para la enseñanza de la historia y el patrimonio* (pp.99-118). Gijón: Ediciones Trea.

11

# EDUCACIÓN PATRIMONIAL: UNA PROPUESTA INNOVADORA PARA UN ADOLESCENTE ASPERGER


**María Nuria Roldán Molina**

Doctoranda Departamento de Psicología. Facultad de Ciencias de La Educación. Universidad de Granada, España.

Graduada en Educación Infantil (FCE de Granada, fecha finalización 2014). Máster Artes Visuales en la Educación: Un Enfoque Construccionista (2017). Formación complementaria: DELF B1. Centre international d' études pèdagogiges (2014) .DECA, Facultad de Ciencias de la Educación (2016). Publicaciones: Aprendizaje de la lectoescritura en infantil (2016). Aprendizajes plurilingües y literarios: Nuevos enfoques didácticos. ISBN: 978-84-697-5239-5.

nuriaroldan@correo.ugr.es

**Andrea Diana Carmona Delgado**

Profesora de Estudio Superiores de Grado en Diseño en la especialidad de interiores de la Escuela de Artes de Almería, España.

Ciclo Formativo de Grado Superior en artes plásticas y diseño especialidad amueblamiento. 2001-2002. Escuela de Arte, Motril (Granada), Diplomatura en Diseño de Interiores. 2006-2007. Escuela Superior de Diseño (Madrid), Postgrado de Diseño, Imagen y Arquitectura. 2007. Universitat Pompeu Fabra ELISAVA (Barcelona), Máster en Artes Visuales y Educación: con un enfoque construccionista. 2017. Facultad de Bellas Artes de Granada. Formación complementaria: Título de B2 en inglés. 2012. Escuela de Idiomas de Motril (Granada).

ancardel@gmail.com



**RESUMEN:**

La presente comunicación aborda un estudio de casos en el que se desarrollan propuestas de dinámicas de innovación docente con un adolescente de 17 años, cuyo contexto es de religiosidad sectaria, lo que dificulta las relaciones con el resto. Se pretende romper con este aislamiento mediante la educación patrimonial.



**Palabras clave: Síndrome Asperger, socialización, educación patrimonial, patrimonio cultural, adolescencia.**



**ABSTRACT**

The present communication approaches a study of cases in which there develop offers of dynamics of educational innovation with a 17-year-old teenager, whose

context is of sectarian religiousness, which impedes the relations with the rest. One tries to break with this isolation by means of the patrimonial education.
**Keywords: Syndrome Asperger, Socialization, heritage education, cultural heritage, adolescense.**

## 1. Justificación

El presente estudio nace de la necesidad de crear programas específicos para la inclusión de personas con ciertas necesidades o carencias en el área de la socialización. Ya que no existe un modelo educativo que sea capaz de orientar las prácticas de educación patrimonial para todos los colectivos, y es necesario crearlo para los públicos con capacidades diferentes, tomando las palabas de Fontal (2003), no se puede entender la diversidad sin las personas, ni el patrimonio a su vez sin estas, ya que el patrimonio es un elemento integrador por ser depositario de identidades, integra valores, cultura, identidades y sobre todo conversa la individualidad del ser, y el patrimonio nos acompaña desde el nacimiento en toda nuestra trayectoria vital, ya sea en manifestaciones materiales como inmateriales, puede ser desde la primera nana que escuchamos , del entorno que nos rodea en nuestros paseos ,en los cuentos populares, la gastronomía o las fiestas populares, son múltiples las formas de apego a los legados ancestrales y, por supuesto todo ello acontece en un entorno compartido con los que nos rodean. Por eso es fundamental en el caso que nos ocupa, ya que se trata de un joven adolescente de 17 años que padece el Síndrome de Asperger y, cuya familia es miembro de una comunidad religiosa sectaria y, este hecho provoca mayor dificultad de socialización con el resto de grupos no pertenecientes a dicha comunidad religiosa. La educación patrimonial como expresa Hanosset (2003) debe ser una herramienta de expresión y comunicación entre las personas para descubrir quién soy y quiénes son los otros, por esta razón será la principal herramienta para logar el objetivo propuesto en nuestro trabajo, que es lograr que este adolescente, ahora solitario y aislado del resto de sus compañeros, se integre y participe de las actividades que suceden a su alrededor y disfrute de la riqueza del patrimonio tanto material como inmaterial del que también forma parte, en este sentido la educación patrimonial nos ayudará a formar a los jóvenes en aspectos fundamentales para la vida, como son las normas de convivencia, el respeto hacia otras culturas, resaltar los valores históricos, artísticos, éticos que ayudan a eliminar la desigualdad y la exclusión. Como apunta Barrio (2008), la diversidad debe formar parte del mismo patrimonio y debe interpretarse como un doble valor, el primero relacionado con la diversidad del patrimonio, y en segundo lugar con la diversidad de los destinatarios de este. El patrimonio ha de ser usado como recurso y nexo entre la diversidad y la pluralidad cultural del entorno que nos rodea. La potencialidad educativa es inmensa, ayuda a los ciudadanos a comprender su riqueza cultural y del medio social en el que se desenvuelven.

Por todo lo expuesto anteriormente, creemos que el binomio patrimonio y educación es obviamente necesario, y prueba de ello es el valor que adquiere la educación patri-

monial, ya que por medio de esta y gracias a la tarea de las instituciones, los docentes y los mediadores culturales, el papel social del patrimonio se verá altamente incrementado. Al trabajar de forma conjunta se facilitará el acceso y la inclusividad para toda la sociedad. La educación patrimonial nos lleva a la idea básica de que cuanto más se conoce el patrimonio, **más se comprende y se disfruta, contribuyendo así a la mentalización de salvaguarda del patrimonio.**

## 2. Marco contextual

### 2.1. Un punto de partida: un adolescente con Síndrome de Asperger

Para entender la complejidad y las dificultades a las que nos enfrentamos en esta investigación haremos una breve descripción del Síndrome de Asperger, que es el trastorno que tiene el sujeto de nuestra investigación.

El síndrome de Asperger (SA), según la Asociación Española Asperger (2007), es un conjunto de características mentales y de conducta que forma parte de los trastornos del espectro autista. Se encuadra dentro de los trastornos generalizados del desarrollo. La persona afectada muestra dificultades, de gravedad variable, en la interacción social y en la comunicación, así como actividades e intereses en áreas que suelen ser muy restringidas y en muchos casos estereotipias.

Esté síndrome fue descubierto por el doctor Austriaco en psiquiatría y pediatría, Hans Asperger, el término que utilizó para denominar este trastorno fue el de psicopatía autista en 1943 en su trabajo de habilitación como profesor y que publicó un año más tarde, coincidiendo con la descripción de Leo Kanner (1943) sobre el autismo infantil. No fue hasta 50 años después que se acuñó el Síndrome de Asperger.

Hans Asperger vio la similitud de los niños afectados con sus progenitores, y se reconoce el carácter genético de este síndrome, se ha detectado una alta incidencia de síntomas parecidos a los del SA en algunos de los familiares, aunque muy atenuados, como pueden ser dificultades leves en la interacción social, el lenguaje o la lectura.

**Características del SA:**

Se manifiesta de distinta forma entre los individuos que lo padecen, pero en todo ellos se halla presente la dificultad para la interacción social, alteraciones en los patrones verbales y no verbales, dificultad para abstraer conceptos, interpretación literal del lenguaje y en la interpretación de los sentimientos y emociones hacia los demás y los suyos propios.

Su lenguaje suele ser formal, pomposo e incluso pedante, y se queda con el sentido literal de las palabras, evita mirar a su interlocutor a los ojos, poco interés por la con-

versación o los temas que proponen los demás, y posee una gran desinformación de las reglas sociales o los límites.

Suelen mostrar un cierto retraso en su desarrollo motor y torpeza en la coordinación motriz, les afectan en demasía los cambios y suele mostrarse reacio a ellos por pequeños que estos les puedan parecer a los demás.

Es importante la detección temprana para poder actuar cuanto antes, el tratamiento está dirigido al manejo de la sintomatología estresante, a la enseñanza de las habilidades sociales, comunicativas y profesionales típicas de su edad, ya que estas, no se desarrollaron en ellos de forma natural y siempre adaptada a cada caso en particular. Este síndrome no tiene tratamiento, pero se aplicará terapia psicológica para entrenar todas estas habilidades sociales para aprender a manejar los niveles de ansiedad. El programa de tratamiento habitual suele incluir los siguientes parámetros:

Entrenamiento en habilidades sociales, terapia cognitivo-conductual, que ayuda a controlar el estrés y la ansiedad y canalizar los intereses obsesivos, así como la aparición de conductas repetitivas, terapia farmacológica (en caso de trastorno depresivo o una alta ansiedad), terapia ocupacional o terapia física, para mejorar la coordinación motriz, logopedia dirigida utilizada para mejorar los aspectos pragmáticos de la conversación habitual y entrenamiento y apoyo familiar.

## 2.2. Repercusión del Asperger en el joven adolescente

> "Nuestra madurez es fruto de lo que hemos recibido en nuestra adolescencia."
> Geneco Laborde, José (2015)

La adolescencia es ya de por si un periodo lleno de cambios, toma de decisiones y de búsqueda de pertenecía a un lugar, a un grupo determinado dentro de la sociedad, muchas de las características definitorias del Síndrome de Asperger se acentúan al llegar a la adolescencia.

Muchas investigaciones han demostrado que en este periodo aumenta el riesgo de padecer ciertas alteraciones psicológicas, como la depresión, ansiedad u algunos tipos de obsesión, en los adolescentes con SA. Es en este periodo cuando experimentar un mayor deseo de relación y necesidad de ser integrado en un determinado grupo, junto con una clara conciencia de las diferencias que existen entre ellos y los chicos de su edad y entorno.

Se suelen sentir especialmente sensibles a las burlas de sus compañeros, aun siendo los cambios físicos iguales a los de sus compañeros, los cambios emocionales van a un ritmo más lento, mientras el resto ya está pensando en el noviazgo, ellos solo piensan en amistad y tienen fuertes valores morales. Si bien es cierto, que la adolescencia trae consigo una mayor comprensión de las distintas situaciones sociales, mayor ca-

pacidad de conocimiento de sí mismo, y mayor capacidad de aprendizaje, también es cierto que sigue presentando dificultades en las relaciones sociales, la comunicación y las funciones motoras.

El adolescente suele refugiarse más en la soledad, provocando un estado mayor de ansiedad y depresión, ya que sus necesidades distan bastante de las de los adolescentes de su grupo, su inmadurez emocional puede provocar reacciones desproporcionadas y poco ajustadas a la situación, también se acentúan las dificultades académicas y, su rendimiento escolar tiende a empeorar.

Pero no todo es negativo, los adolescentes con SA tienen un alto sentido del compañerismo, la lealtad, sinceridad y bondad, lo que les convierte en personas excepcionales y honestas, suelen ser grandes defensores de los derechos humanos y no toleran las injusticias, estos valores ha de ser trabajados y aprovechados para la incursión con sus iguales como recomienda la guía teórica y práctica de la Asociación Asperger de España (2007).

## 2.3. Una innovación docente a través de la Educación Patrimonial

Nuestro estudio está centrado en la inclusión de un adolescente con capacidades diferentes, y nuestro objetivo será que con la ayuda de la educación patrimonial logre mejorar su relación con los demás y el entorno que le rodea y, para ello nos vamos a nutrir del Plan Nacional de Educación y Patrimonio (PNEyP),que tiene una vigencia de diez años, y cuyos ejes articulares son una serie de criterios metodológicos, que justifican los objetivos del propio plan, nos centraremos en los que nos van a ayudar a la consecución de nuestros propios objetivos, que serán:

Formación y especialización, que hace referencia a la mejora y a la continua formación académica, González, Berríos y Buxarrais (2013), recalca la necesidad de un cambio en la formación permanente del profesorado en su práctica educativa coherente con las metodologías y herramientas educativas, la interdisciplinariedad, la flexibilidad, ya que debemos adaptarnos a los distintos contextos y a la pluralidad de las personas, a la diversidad ,porque la inclusión social debe ser una meta, y el uso de las TIC que juega un papel fundamental en este aprendizaje.

Dentro del Programa de investigación en educación patrimonial e innovación en didáctica del Patrimonio, existe una línea orientada a la Innovación en los recursos y herramientas para la interpretación del Patrimonio, en la que se especifica que los proyectos y las iniciativas a desarrollar, deben tener como objetivo la captación de público no habitual en la realización de actividades de educación patrimonial, y que se adapten a sus necesidades y expectativas.

Con respecto a que presencia tiene el patrimonio en las leyes de educación españolas, la LOE es la que da mayor presencia entre sus materias, pese a que está presente

en la educación formal, y forma parte del curriculum, los centros afirman que solo un 13,2% realiza actividades fuera del aula. Por eso nuestra investigación realiza actividades tanto de tipo formal como informal, dando la misma importancia, tanto al patrimonio material como inmaterial, ya que su importancia reside en el los conocimientos y competencias que transmite, es parte de nuestra herencia, de nuestra forma de ser y entender el entorno que nos rodea.

Las TIC proporcionan nuevas oportunidades para el desarrollo de la educación patrimonial, y a la vez necesitan de actitudes activas por parte de los participantes aumentando las posibilidades educativas ya que es necesaria la atención para cualquier proceso de tipo educativo. Las tecnologías pueden ser una fuente de ayuda para distintos colectivos y la comprensión de los elementos patrimoniales que les rodean, "es necesario desarrollar una aproximación digital que facilite una accesibilidad basada en recursos multimedia", Finat (2011). Entre las tecnologías destacan las que combinan elementos reales con los virtuales (Realidad Aumentada), y posibilitan procesos de enseñanza y aprendizaje a quienes de otra forma quedarían excluidos, es otra manera de conocer el patrimonio cultural y natural de forma inclusiva.

## 2.4. Implicación religiosa en el caso

Dado que el estudio de casos se ha realizado en un adolescente que padece el Síndrome de Asperger y cuyo seno familiar está basado en la creencia de los Testigos de Jehová, es necesario hablar de la implicación religiosa en el caso. Como ya se sabe estos adolescentes presentan dificultades a la hora de relacionarse socialmente con los demás. Esta comunidad se caracteriza por ser un grupo bastante cerrado, con una estructura familiar claramente definida (el padre ejerce la jefatura y es responsable ante Dios, mientras que la madre hace las veces de subdirectora con autoridad sobre los hijos en el ámbito doméstico. La unidad familiar es un reflejo en pequeña escala de la gran familia de Dios) además es bien sabido que la única relación que tienen estas familias es con otras familias de esta religión, por lo que se crea un aislamiento con el resto de la sociedad que no pertenece a su comunidad (al resto se les considera en un plano de inferioridad existencial).

Es por este hecho que las relaciones sociales fuera de este grupo son totalmente nulas, ya que su religión rechaza toda fiesta pagana: "Ahora bien, Jehová no acepta ninguna celebración que exalte a personas o a instituciones humanas" (Jeremías 17:5-7; Hechos 10:25, 26). No les está permitido celebrar cumpleaños, Navidad, el día de la madre o el padre.

Esto supone un contratiempo para la integración social de sus miembros, y máxime en este caso en que el adolescente de lo que mayormente carece es de habilidades sociales que le permitirán integrarse en un grupo de iguales, esto va a provocar un aislamiento aún mayor y una dificultad añadida al problema que se pretende mejorar con esta investigación.

## 3. Metodología

### 3.1. Metodología

La metodología elegida para esta investigación es la cualitativa, y dentro de esta más concretamente el estudio de casos intrínseco, ya que este tema a investigar es importante por sí solo. La finalidad de este método es la de explorar, descubrir, explicar y transformar.

> "El estudio de casos es uno de los métodos de investigación cualitativa, cuyo fin es estudiar a cada sujeto, buscando una descripción profunda de cada uno" (Sánchez Ayala, 2003:32).

Este método se adapta a las necesidades de la investigación, ya que permite descubrir hechos o procesos concretos, ayuda a descubrir significados profundos y orienta a la toma de decisiones con respecto a los problemas hallados, sirve para informar de realidades educativas complejas y procesos internos, dilemas y contradicciones , aporta concreción, intensidad y detalles referidos al tema de estudio, permite emplear distintas técnicas de recogida de datos y, se sirve y requiere de la triangulación para evitar el sesgo de los datos obtenidos y, por último, es el más indicado para el estudio de un solo individuo y a pequeña escala.

### 3.2 Instrumentos

Los instrumentos elegidos serán:

- Observación no participativa, durante un periodo de dos semanas, el adolescente será observado en distintos lugares y horarios, mientras realiza sus actividades cotidianas en el centro escolar y durante las salidas programadas por el centro.
- Observación participativa, durante una semana ya se participará en las actividades de clase y las salidas programadas para que se acostumbre a la presencia de personas ajenas a su entorno conocido.
- Entrevistas realizadas en las sesiones personales con el adolescente, a los profesores, compañeros y, si fuera posible, a sus padres.
- Diario en el que se irán anotando las conductas, relaciones interpersonales, miedos, estereotipias, objetos, etc., cualquier detalle que pueda ayudar a entender estas conductas.

### 3.3 Temporización

El periodo de investigación será desde el mes de enero al 22 de junio de 2017.

## 4. Objetivos y actividades

### 4.1 Objetivos

- Dar a conocer el Síndrome de Asperger y su relación con las Ciencias Sociales.
- Conocer las dificultades del SA en la adolescencia.
- Utilizar el Patrimonio Cultural como herramienta de socialización e innovación educativa.
- Mejorar las relaciones sociales mediante la Educación Patrimonial.

### 4.2 Actividades

Las actividades irán dirigidas tanto a conocer al adolescente, como a fomentar la habilidad de relacionarse con los demás:

- *Actividades individuales:* dibujo libre, dirigido, lectura de cuentos tradicionales y modernos a alumnos de cursos inferiores, redacción o dibujo tanto en papel como en soporto electrónico de cada visita realizada a distintos centros culturales, conocimiento del pintor andaluz Abrahán Lacalle.
- *Actividades colectivas:* Se refuerzan espacios y patrimonios tanto de carácter material como inmaterial. Realización del atrezo para la representación del fragmento de Don Quijote, salidas a centros culturales (Alhambra, Centro José Guerrero, visita al parque de las ciencias), actuación de un coro rociero en el colegio para el día de la cruz, fiesta de la gastronomía (organizada por los padres en el centro), visita virtual del museo del Prado, elaboración de un mural y ensayo de baile para fin de curso en colaboración con otros compañeros.

## 5. Marco experimental

La presente investigación tiene como objetivo fundamental la inclusión de un adolescente con Síndrome de Asperger que se haya aislado del mundo que le rodea, ya que uno de sus mayores problemas es la dificultad para socializar con los demás, de ahí, la elección de la metodología cualitativa, ya que nos permite construir el conocimiento del comportamiento a través de la interacción entre la persona estudiada y su entorno, haremos entrevistas a los profesores y a algunos de los compañeros del adolescente, además de tener acceso al expediente con la requerida autorización y el consentimiento paterno. El estudio estará dividido en varias fases que iremos desgranando a lo largo de esta investigación.

Como hemos mencionado anteriormente, este adolescente es susceptible a los cambios que se producen a su alrededor y pueden afectar en su día a día de forma negativa, por lo que la primera fase de la investigación será indudablemente la de ob-

servación no participativa, teniendo una duración de dos semanas y, estará centrada principalmente en detectar la interacción que tiene con el resto de sus compañeros, los profesores y el resto de personal, como se desenvuelve en los distintos espacios, como se expresa verbalmente, que lugares son sus preferidos, objetos, personas, miedos, preferencias, que puedan servir para formarnos una idea de su persona. Todos los días de estas dos semanas de observación transcurren prácticamente del mismo modo, viene sentado solo en el bus, permanece solo durante el tiempo de recreo, siempre come fruta y un zumo, a pesar de que cada día pone una merienda diferente, cada día al entrar en el hall del centro pisa sobre las losetas del mismo color, hay un dibujo en el centro y siempre pisa sobre ciertas losetas, se coloca la manga del jersey para no tocar el pomo de la puerta, lleva siempre chándal y zapatillas de estar por casa color gris. Solo habla si se le pregunta y no mantiene la mirada, se lava las manos con mucha frecuencia, se retira, pues no soporta que nadie lo toque, y se enfada cuando se le cambia el horario o la rutina.

Una vez pasado este periodo, el adolescente ya se ha hecho a vernos como uno más del entorno y comienza la segunda fase, que es la de observación participativa con una duración de dos semanas, la interacción es ya un hecho, somos partícipes en las actividades de clase junto la maestra, además de las actividades dentro del aula, tiene clases de apoyo con el logopeda, el psicólogo y también asiste después de ir al comedor escolar a clases extraescolares que imparte el centro, en las que se lee a los clásicos y esta semana están leyendo el capítulo del Quijote, donde el hidalgo lucha contra los molinos de viento. Este fragmento está propuesto para una representación en el colegio por el cierre del segundo trimestre. Se acerca la celebración del día de Andalucía y se están decorando banderitas en clase.

La quinta semana comienza una nueva fase de nuestra investigación que durará hasta el final del curso, en esta fase mantendremos entrevistas personales con el adolescente y participaremos de en las actividades para incentivar la socialización. El primer paso que proponemos para que socialice con sus compañeros será el acompañamiento y guía de un nuevo compañero que ha llegado al colegio y tiene una carencia visual bastante alta, por lo que requiere de ayuda para manejarse por el centro hasta que lo conozca, será su compañero de asiento en el autocar de ruta del colegio y en las salidas que se hagan fuera del centro.

En las sesiones que hemos tenido, hemos observado que le interesa mucho la pintura y proponemos una serie de actividades para conocer al pintor andaluz Abrahán La calle, como búsqueda de información acerca del pintor, sus obras y exposiciones principales, también hace en la tablet un dibujo basándose en los colores y las formas geométricas que utiliza el pintor en sus obras. Luego le pedimos que se las enseñe en clase a sus compañeros y cuente todo lo que ha descubierto sobre este artista y, que hable sobre lo que **más le ha gustado o que le ha llamado la atención y porque.**

Se acerca el día de Andalucía, este año participará como acompañante de su nuevo compañero, ya que los otros años se quedaba solo en la clase, habrá una actuación

de un coro rociero en el patio del colegio, se sientan con otros compañeros. Comienza a mantener alguna conversación con otros compañeros sobre temas que llaman su atención, como es la música, el ajedrez y los deportes.

En el centro organizan unas jornadas de lectura, en las que algunos alumnos de cursos superiores leerán cuentos de tradición popular a los más pequeños, se propone a nuestro adolescente para que sea uno de ellos, ya que le gusta mucho leer y será otra forma de socializar con otros compañeros y moverse por otros entornos del centro, esta actividad tiene también como finalidad conocer cuentos y tradiciones populares de nuestra cultura, para que pervivan y sigan formando parte de nuestra historia.

En las conversaciones con él, detestamos comportamientos propios de su religión, nos habla del rol que asume cada miembro de la familia, donde el padre es el cabeza de familia y las mujeres asumen el rol de obediencia total, también vemos como solo se relaciona con miembros de su religión y el resto son poco aceptables, ya que son diferentes, esto hace que la socialización sea más difícil y justifica ese carácter de aislamiento y poca comunicación con el entorno que le rodea.

Se realiza una visita al monumento de la Alhambra, durante varios días se ha trabajado en clase y se han hecho búsquedas por internet, se han leído poesías y han visto fotos del monumento. A la visitan van varias clases y, esta se hará con un guía que les explicará las estancias y lugares más representativos, dentro de la visita se hace una parada para realizar actividades y talleres didácticos, organizados por el Patronato de La Alhambra y el Generalife, donde se les explicará la importancia del cuidado y el mantenimiento del monumento que es patrimonio mundial, y parte de nuestra cultura y herencia del reinado Nazarí. A la vuelta al centro, se hará una pequeña exposición en el patio del colegio con los dibujos que han realizado en los talleres. Vemos como se va abriendo un poco al resto de compañeros y comienza a tener más empatía con ellos y temas en común, en el patio ya se relaciona un poco más, aunque hay muchos momentos en los que permanece solo.

Comienzan los ensayos para el fragmento de la obra que se realizará al final de curso sobre el fragmento del Quijote, todos quieren participar ya sea en la realización del atrezo como para interpretar un papel, nuestro sujeto de estudio por ahora, solo se anima a participar en la elaboración.

La siguiente salida del centro es la visita al centro José Guerrero, donde serán guiados y se plantea un acercamiento al complejo lenguaje plástico y favorecen su participación, conocimiento y disfrute con el arte tanto contemporáneo como el tradicional. Son animados a participar e intervenir, y al volver, se les propone para la siguiente semana hacer una visita virtual al museo del Prado, por lo que se realizan actividades sobre el museo, se busca información, y se hacen grupos de debate sobre los autores que están expuestos en dicho museo. La visita virtual se realiza en el salón de actos del colegio y se les pide que escojan una obra que les haya gustado y hagan un dibujo

de libre interpretación o hagan una poesía, también se les propone hacer un gran mural en el que participarán toda la clase para decorar el escenario de la fiesta de fin de curso, esta vez nuestro adolescente si quiere participar y colaborar, se nota la mejora en las relaciones con sus compañeros y ya es capaz de unirse a ellos en el recreo e incluso juega a la pelota.

La fiesta final de curso tiene varias actividades como un baile, a la que nuestro adolescente se apunta y va cada día a los ensayos junto a sus compañeros, otra actividad es la de la exposición gastronómica (los padres de nuestro adolescente no participan, ni van a la fiesta), donde se ve reflejada la cultura y la riqueza de nuestros platos y también los te otras culturas, es una gran riqueza compartida, de tradición y que forma parte de nuestra vida desde que nacemos, que se pasa de padres a hijos y debe ser continuada por nuestros jóvenes.

## 6. Conclusiones

Concluida la investigación podemos afirmar que la Educación Patrimonial juega un papel fundamental en su aplicación didáctica a favor de la inclusividad y la socialización, utilizando como instrumento de trabajo el patrimonio material e inmaterial, a través de actividades participativas ,motivadoras, tanto individuales como grupales, combinadas con las tecnologías para hacerlas más dinámicas y cercanas al entorno del adolescente.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS


Lacalle, A. Donde nunca pasa nada. Recuperado de: http://www.museoreinasofia.es/exposiciones

Asociación Asperger España (2007) Un acercamiento al Síndrome de Asperger: una guía teórica y práctica.

Asperger, H. (1938). «Das psychisch abnormale Kind [El niño psíquicamente anormal]». Wien Klin Wochenschr (en alemán) 51: 1314-7.

Barrio, J.L. (2008). Hacia una educación inclusiva para todos. Revista Complutense de Educación 20(1), 13-31.

Casas, J.J. y Ceñal, F. (2005): Desarrollo del adolescente, cambios físicos, psicológicos y sociales en pediatría Integral IX; 1, 20-24.

Dalley, T. (1987). El Arte como Terapia. Barcelona: Herde.

Flores, R. (2003). Desarrollo de la creatividad en los alumnos con talento especial. Aula de encuentro nº 15, 43-65.

Fontal, O. (2003). La Educación Patrimonial. Teoría y práctica en el aula, el museo e internet. Gijón: Trea.

Fontal, O. Educación Patrimonial: retrospectiva y prospectivas para la próxima década. Estud. pedagóg., 2016, vol.42, no.2, p.415-436. ISSN 0718-0705. http://mingaonline.uach.cl/scielo.php

Geneco Laborde, J. (2015). La adolescencia y el Síndrome de Asperger. México.

González, O.; Berríos, L. y Buxarrais, M.R. (2013). La sensibilidad del profesorado hacia el modelo de educación intercultural: Necesidades, situación actual y propuesta de un instrumento de medida. Estudios Pedagógicos XXXIX, 2, 147-164 .

Guasch, O. (1997). Observación Participante. Cuadernos metodológicos N.º 20, Madrid: CIS

Hanosset, Y. (2003). "Transmissors de patrimoni" a D.A. VI Jornades de pedagogía del patrimoni monumental. Reial Monestir de Santes Creus: Generalitat de Catalunya-Centre Unesco de Catalunya.

Hedley, D.; Young, R. (2006). Social comparison processes and depressive symptoms In children and Adolescents with Asperger syndrome. Autism 10: 139-53.

Hernández Ríos, M.L. (2017). La Educación Patrimonial en contexto de Educación no formal: un desafío para maestros en formación. En Cambil Hernández, M. E. y Tudela Sancho, A. (Coord.). (2017). Educación y patrimonio cultural. Fundamentos, contexto y estrategias didácticas.(1ª Ed.). Madrid: Ediciones Pirámide (pp. 236-237).

Historia del Síndrome de Asperger. Recuperado de: http://www.elasperger.org

Investigación cualitativa. Recupedado de http://www.monografias.com/trabajos95 sht ml.

La adolescencia y el síndrome de Asperger. Recuperado de https://autismodiario.org /2013/02/.

Riviére, A. y Martos, J. (1997). El tratamiento del autismo. Madrid: APNA

Roldán Ramírez, J. y Marín Viadel, R. (2012) Metodologías Artística de Investigación en Educación. Archidona: Aljibe.

Rodríguez, G.; Gil, J. y García, E. (1999). Metodología de la investigación cualitativa. España: Aljibe.

Sandín Esteban, M.P. (2003). Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones. Madrid.

Teixeira, S. (2006). Educación Patrimonial: Alfabetización cultural para la ciudadanía. Estudios pedagógicos (Valdivia), 32(2), 133145. En línea: https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052006000200008.

Vida y obra de Abrahán Lacalle. Recuperado de: https://www.ocio.net/estilo-de-vida/arte/

Walter, A. (2006). Testigos de Jehová, Mundo, Creencias y conductas. Gaceta de Antología. (22) 3-15.

12

# LA INNOVACIÓN EDUCATIVA DEL GRUPO ARTE Y PATRIMONIO: RE-CREACIÓN DE LA HISTORIA DEL ARTE EN LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO


**Cristina Igual Castelló**

Departamento de Historia, Geografía y Arte

Licenciada en Historia del Arte (Universitat de València), Máster en Historia del Arte y Cultura Visual (Universitat de València – Universitat Jaume I) y ahora está terminando la tesis doctoral. Combina la investigación con la docencia en calidad de profesora asociada de la Universitat Jaume I. Además, ha asistido a distintos cursos de didáctica y ha participado como comunicante en el IX Congreso CIDUI (julio de 2016) acerca del impacto de la innovación en la docencia y el aprendizaje.

cigual@uji.es

**Inmaculada Rodríguez Moya**

Doctora en Historia del Arte y profesora titular en la Universitat Jaume I, cuyo departamento de Geografía, Historia y Arte actualmente dirige. Cuenta con una sólida experiencia investigadora centrada en la imagen del poder en los dominios de la monarquía hispánica. Además, es directora del Grupo de Innovación Educativa Arte y Patrimonio (ARPA) desde el cual impulsa proyectos para la mejora docente y supervisa la formación de los profesores recientemente llegados a la universidad.

mrodrigu@uji.es



**Apoyos recibidos:** Las acciones de innovación educativa desarrolladas por el grupo Arte y Patrimonio (ARPA) de la Universitat Jaume I reciben el apoyo de la Unitat de Supor Educatiu (USE) de la misma universidad. Las ayudas económicas se reciben desde 2015 y para el presente curso académico se nos concedió el total de 600 euros.



**RESUMEN:**

El Grupo de Innovación Educativa Arte y Patrimonio realiza acciones de innovación educativa con miras a mejorar el aprendizaje de la Historia del Arte. Presentamos dos actividades hechas con los alumnos de cuarto año del Grado de Historia y Patrimonio. Para abordar satisfactoriamente ambas propuestas necesitaron de la base teórica y de los instrumentos prácticos proporcionados en el aula. El estudiantado también necesitó ser creativo, capaz de trabajar cooperativamente y estar dispuesto a ser el auténtico protagonista del proceso de aprendizaje.

**Palabras Clave: Historia del Arte; Creatividad; Iconografía; Metodologías participativas; Autoaprendizaje.**

**ABSTRACT:**
The group of Educational Innovation Arts and Heritage works to improve the learning of Art History. We present the results of two activities done by students from the final year of Bachelor's Degree in History and Heritage. They connected the theory learnt at class with the practical activities. They, also, needed to be creative and to work cooperatively. They were as an active element during the teaching – learning process.
**Keywords: Art History, creativity, iconography, participatory methodology, self-learning.**

## 1. la innovación en el aprendizaje de historia del arte

### 1.1. Grupo de Innovación Educativa ARPA 086714 (Arte y Patrimonio)

Desde el año 2014 se ha configurado en el área de Historia del Arte del Departamento de Historia, Geografía y Arte el Grupo de Innovación Educativa ARPA 086/14 (Arte y Patrimonio). Dicho equipo se concibió como un espacio de reflexión sobre la metodología en la enseñanza de Historia del Arte, de puesta en común sobre las inquietudes en la carrera docente y de apoyo en la formación didáctica de los profesores noveles, es decir, aquellos que su experiencia es menor de tres años. Al tratarse de un grupo heterogéneo, compuesto por profesores con una larga y consolidada trayectoria y otros que se inician en la docencia universitaria, se produce un rico intercambio de experiencias. El GIE ARPA ha sido reconocido como tal por parte de la Unitat de Suport Educativa (USE) desde ese año hasta la actualidad. La USE es una organización que valora la labor y dota al grupo con una subvención económica para su funcionamiento y participación en congresos y jornadas de innovación educativa. Sus miembros están comprometidos en su propia formación docente según las últimas corrientes pedagógicas y en la mejora de su docencia día a día a lo largo de su vida académica. Asimismo, en cada curso se llevan a cabo diversas acciones pedagógicas novedosas en las distintas asignaturas que imparten los docentes que forman parte de este grupo con la intención de ofrecer al alumnado de la Universitat Jaume I un aprendizaje de nuestra disciplina de gran calidad.

### 1.2. La necesidad de innovar en la docencia

En varios años académicos se ha observado el problema generalizado que tiene el alumnado de asignaturas vinculadas al área de Historia del Arte para analizar las obras artísticas en relación a su contexto histórico, social y cultural. Por lo general, el estudiantado que inicia su formación en esta disciplina afronta el análisis de la obra de arte desde un prisma más bien formal, donde la composición, el color o la simple

descripción visual de la pieza cobran el mayor protagonismo y se obvia el conocer el verdadero significado y función desempeñada por la imagen. En principio, les resulta bastante complicado entender que las imágenes tienen un proceso de diseño que responde a unas finalidades específicas, las cuales determinarán la función de la obra de arte en conexión con el momento y espacio que la ha generado. Así pues, el aprendizaje de Historia del Arte principalmente se promociona partiendo y combinando dos metodologías tradicionales y propias de esta materia; el método iconológico – iconográfico y el método de la historia cultural. Este enfoque, además, es el empleado principalmente en el grupo de investigación Iconografía e Historia del Arte (IHA) al cual pertenecen los profesores que componen el GIE ARPA. Por tanto, el carácter de las actividades promovidas por este equipo de innovación educativa concuerda con el posicionamiento del grupo de investigación IHA hacia el conocimiento de la Historia del Arte, el cual entiende el estudio de la obra artística como un vestigio del pasado, producto de una realidad cultural concreta de la cual no se puede desvincular si pretendemos conocer el pleno significado de la imagen.

Así pues, durante los cursos académicos 2016-2017 y 2017-2018 se han puesto en práctica dos proyectos de innovación educativa con los alumnos del último curso del grado de Historia y Patrimonio. Las acciones docentes se realizaron concretamente en la asignatura Teoría y Fundamentos del Patrimonio Artístico (HP1033) que suponen un total de seis créditos ETCS de formación obligatoria en el mencionado grado. Si bien el contenido y el producto de la actividad han sido distintos en cada año, se han mantenido los objetivos generales y la perspectiva metodológica. En efecto, en cualquiera de los casos se ha apostado por el aprendizaje creativo, reflexivo, autónomo y colaborativo.

## 2. Objetivos y competencias

Los objetivos planteados en esta clase de actividades son de carácter específico y genérico. Aquellos que se relacionan estrechamente con la asignatura marco de la acción docente se resumen en:

- Conocer el uso y la función de producciones artísticas consideradas menores como el arte efímero y valorar sus posibilidades para la creación de un discurso propagandístico de carácter político o religioso.
- Conocer la mitología clásica y valorar su impacto en las disciplinas artísticas.
- Realizar un análisis sobre las obras de arte en relación a su contexto histórico, social y cultural.
- Combinar distintas disciplinas artísticas en la creación de una arquitectura efímera o en la elaboración de un estudio iconográfico.

En cuanto a los objetivos generales, centrados en el modo de desenvolverse en cualquiera de los dos proyectos y afrontar el proceso de aprendizaje, se establecieron los siguientes:

- Mejorar las habilidades comunicativas de los alumnos mediante la creación de un discurso y la exposición en público de los trabajos.
- Emplear y sacar partido a las aplicaciones informáticas que ofrecen actualmente las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación.
- Utilizar el trabajo cooperativo como metodología atractiva e idónea para el aprendizaje de aspectos histórico-artísticos, sin dejar de lado la autonomía tanto individual como de grupo para cumplir con la tarea propuesta.
- Comprobar la riqueza que se general al trabajar en equipo y aprender de los compañeros y compañeras.
- Adoptar una actitud reflexiva que justifique concienzudamente el tema trabajar, valorando sus posibilidades de aprendizaje y determinando los pasos a seguir para cumplir con la actividad.
- Potenciar la actitud innovadora y creativa para el desarrollo y materialización de una idea.
- Vincular los contenidos teóricos impartidos en la asignatura Teoría y Fundamentos del Patrimonio Artístico con el proyecto.
- Promocionar este tipo de acciones como recursos didácticos eficaces para el aprendizaje de Historia del Arte.

Los objetivos de ambas propuestas, por tanto, se dirigen a mejorar el aprendizaje de la materia y a conseguir un mayor dominio principalmente en tres de las ocho habilidades clave; la competencia en la conciencia y expresión cultural, comunicativa y digital. El trabajo por competencias permite al alumnado adquirir destrezas en el saber, saber hacer y saber ser. De hecho, cuando el profesorado diseñó este tipo de proyectos tenía presente la Definición y Selección de Competencias (DeSeCo) de 2003, establecida por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), la cual entiende por competencia «la capacidad de responder a demandas complejas y llevar a cabo tareas diversas de forma adecuada». Por tanto, la competencia «supone una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones, y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz»[1]. En este sentido, el alumnado debía saber desenvolverse y resolver satisfactoriamente la tarea encomendada para la cual necesitaba poner en práctica algunos aspectos teóricos vistos en clase, debía ampliar y aplicar su propio conocimiento y además, debía afrontar el proyecto de forma activa y ser capaz de motivarse tanto a sí mismo como a los miembros de su equipo.

Si bien el trabajo competencial está más enfocado a los currículos de niveles educativos inferiores al universitario, entendemos que el desarrollo de una habilidad es permanente en el tiempo y acompaña a cualquier proceso de aprendizaje independientemente de su complejidad.

1 Véase la Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. Disponible en: http://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2015-738 (Última consulta: 02/05/2018).

Se ha trabajado la competencia en la conciencia y expresión cultural porque implica conocer el patrimonio cultural y el legado histórico-artístico, hecho directamente ligado al contenido teórico estudiado en las materias del área de Historia del Arte. Asimismo, añade el conocer todo tipo de disciplinas artísticas como la pintura, la escultura, la arquitectura o la literatura, entre otras. Todas ellas se han visto reflejadas en cualquiera de los dos proyectos realizados, tanto en el diseño de una obra de arte efímera como en el estudio iconográfico de un personaje o un mito clásico. A esta competencia también se vincula la capacidad del alumnado de desarrollar una idea de forma creativa, así como considera oportuna la utilización de distintos materiales y técnicas en el diseño de proyectos. Todo ello también ha quedado reflejado en la actividad, puesto que el estudiantado tenía plena libertad para desarrollar una idea concreta vinculada al tema genérico propuesto por el equipo docente. Igualmente, el *book* que efectuaron concretamente para el estudio iconográfico podía incluir todo tipo de formas y materiales. En su conjunto, el estudiantado tuvo que adoptar una actitud de interés por la tarea a desempeñar y tener un espíritu crítico para elaborar la arquitectura efímera o el estudio iconográfico que en cualquier caso incluirían justificadamente otras obras artísticas como pinturas, esculturas, emblemas o poemas.

Se ha cultivado la competencia comunicativa mediante la búsqueda, compilación y tratamiento de la información y a través de los ejercicios de expresión oral y escrita. Esto concretamente se traduce en el manejo de fuentes escritas y bibliografía concreta en distintas lenguas, en la redacción de una memoria reflexiva donde queden plasmados todos los pasos seguidos en la actividad y en la presentación pública del trabajo.

La competencia digital ha tenido su espacio en la búsqueda, selección y manejo de la información. En el empleo de diversas aplicaciones informáticas para el tratamiento de las imágenes, para la creación de presentaciones, para el diseño de arquitecturas efímeras y de pequeños libros que plasmen un estudio iconográfico y para la elaboración de videos ilustrativos del proyecto. El componente digital inherente a estas acciones de innovación educativa ha sido también un factor de motivación entre el estudiantado, el cual ha encontrado asimismo una oportunidad para mejorar sus destrezas en el uso de las nuevas tecnologías de la comunicación y de la información.

Además de estas tres competencias relacionadas íntegramente con la acción docente, se han trabajado algunos aspectos puntuales de otras habilidades. Por ejemplo, de la competencia social se ha puesto en práctica la capacidad de los alumnos y de las alumnas para expresar sus opiniones de forma constructiva y tener una actitud respetuosa, comprensiva y tolerante hacia los puntos de vista dispares al propio. Estas situaciones se han dado principalmente al escoger el trabajo cooperativo como metodología base del proyecto. Así pues, el abordar una tarea en conjunto les invita a intercambiar pareceres, a ser más empáticos y adoptar la medida que más beneficie al grupo. Igualmente se adquiere un mayor sentido de responsabilidad y de compromiso con el proyecto y con los compañeros y compañeras que configuran el equipo de trabajo.

De la competencia de aprender a aprender se ha incidido principalmente en la capacidad del estudiantado para medir sus conocimientos previos acerca de una cuestión específica y después, determinar qué se quiere aprender. Así pues, los educandos partían de su bagaje acerca de los tipos y funciones desempeñadas por la arquitectura efímera en el Barroco y de un conocimiento básico de la emblemática para el primer proyecto, y de un primer acercamiento con la mitología antigua para la segunda actividad. Igualmente obtuvieron los conocimientos necesarios de la disciplina para poderlos relacionar con la tarea propuesta. Además, para la buena resolución de la actividad ha sido indispensable que el grupo se sintiese plenamente protagonista de su proceso de aprendizaje lo cual influía positivamente en su motivación, necesidad y curiosidad por aprender.

Por último, de las habilidades asociadas al sentido de la iniciativa y al espíritu emprendedor se ha puesto en práctica, en mayor medida, la gestión y planificación del trabajo personal y la creatividad e imaginación para el desarrollo y materialización de una idea.

En consecuencia, se puede comprobar que los objetivos marcados en estas acciones de innovación educativa estaban a su vez encaminados a contribuir a la plena adquisición de algunas de aquellas competencias consideras primordiales y que serán de gran utilidad para el alumnado tanto en el ámbito personal como profesional.

## 3. Temporalización y grupos de trabajo

La realización de estas propuestas docentes ha tenido lugar desde mediados de noviembre hasta mediados de diciembre en 2016 y 2017 respectivamente. Aunque les presentamos la actividad al inicio del curso, será en el periodo de un mes cuando dispondrán de al menos dos horas semanales de clase práctica para trabajar en el proyecto. Sin embargo, cada uno de los equipos podía dedicarle más tiempo fuera del horario académico. El planificar esta actividad en la recta final del semestre, y por tanto de la asignatura, ha sido acertado, puesto que el estudiantado ya disponía de unos conocimientos previos que le permitieron desarrollarla satisfactoriamente. Asimismo, clausurar el curso con el certamen, la deliberación de los ganadores y la entrega de premios fue un agradable final para la asignatura que generó un ambiente distendido entre el estudiantado y el profesorado, donde además se valoró el esfuerzo, la creatividad y la originalidad en la resolución de la actividad.

Respecto a las características de los grupos de trabajo, conviene que sean reducidos y se compongan de un máximo de cuatro o cinco personas. Aun siendo conscientes de las distintas recomendaciones que los educadores hacen sobre el cómo elaborar los grupos de trabajo para garantizar que sean equilibrados, complementarios y más eficaces, nos hemos visto en la obligación de dejar al alumnado total libertad para crear su propio equipo. Hay que tener en cuenta que las circunstancias en la docencia universitaria son totalmente diferentes a las de otros niveles educativos. De hecho, el

gran número de alumnos matriculados en la asignatura y la duración semestral de la materia que condiciona a estar en el aula tan sólo cuatro horas semanales impiden que el docente conozca adecuadamente las capacidades y características de cada estudiante y, por tanto, no se encuentre preparado para diseñar los grupos de trabajo más idóneos. Pese a movernos bajo estas circunstancias, por lo general, los equipos han respondido satisfactoriamente.

## 4. Las acciones de innovación educativa. certámenes de creatividad en el aprendizaje de historia del arte

### 4.1. I Certamen: La creación de una arquitectura efímera

En el curso 2016-2017 se decidió plantear como actividad el diseño de una arquitectura efímera como un arco de triunfo, un catafalco o un altar dedicado a honrar a cualquier personaje trascendente para la historia o perteneciente a la actualidad. La elaboración de un proyecto acerca del arte efímero es acertada para que el alumnado aprenda a valorar el objeto artístico en su plenitud. En efecto, las obras de arte efímeras que se levantaron para formar parte de ceremonias y fiestas durante el Barroco principalmente, permiten ver cómo la emblemática, la literatura, la poesía, la arquitectura, la escultura y la pintura se unieron para generar obras con un potente mensaje político y religioso.

Una vez confeccionados los equipos de trabajo, se debía escoger a un personaje ilustre a quien ofrendar la obra de arte efímera. Era posible dedicar el trabajo a una celebridad histórica o contemporánea, o incluso a un valor ético. Asimismo, el acontecimiento ensalzado mediante la arquitectura efímera no tenía por qué haber sucedido en la realidad, podía tener un carácter simbólico, por ejemplo, la muerte profesional de algún político. De este modo, se pretendía incentivar la creatividad y la originalidad en el alumnado.

La construcción debía tener una función, principalmente, conmemorativa y laudatoria. Por tanto, era factible diseñar arcos de triunfo o galerías arquitectónicas para recordar un nacimiento, un bautizo o una boda. Los arcos efímeros o los tablados de proclamación eran apropiados para celebrar la proclamación de un monarca o de un presidente. Los altares efímeros o carros alegóricos para la canonización de un santo. También los catafalcos o túmulos funerarios eran convenientes para las exequias fúnebres.

Seguidamente, era necesario tener en cuenta el tipo de decoración que ornamentaría la arquitectura en función de discurso visual creado y dispuesto en la construcción. Así pues, se podía recurrir al uso de: esculturas alegóricas de virtudes (como la prudencia, templanza, justicia, etc.), de partes del mundo (Europa, América, etc.), de conceptos políticos (por ejemplo, el Buen Gobierno), de personajes históricos (monarcas, presidentes anteriores, emperadores romanos como ejemplos de virtud, etc.); pinturas narrativas de hechos importantes del personaje en cuestión; jeroglíficos; emblemas; divisas y otros elementos decorativos como calaveras, trofeos, banderas, féretros,

animales simbólicos, etc. Además, se recomendó a los estudiantes que se atreviesen a componer sencillos textos literarios o inscripciones laudatorias del personaje en cuestión que además sirviesen para explicar y dar sentido al programa iconográfico: inscripciones para la arquitectura, poemas para los jeroglíficos y emblemas.

Más tarde, el grupo redactaba una memoria de trabajo en la cual razonaba el porqué de su elección, planteaba los objetivos de su arquitectura, así como explicaba y argumentaba el tipo de decoración que se incluía. A continuación, el diseño de la arquitectura efímera se elaboraba empleando diversos programas informáticos. Una vez realizados todos los proyectos, los docentes los imprimieron en un poster de tamaño 120 x 90 cm para exponerlos en el hall de la Facultad de Ciencias Humanas.

Finalmente se celebró el certamen, en el cual los alumnos explicaron al tribunal compuesto por otros docentes de la materia y al resto de sus compañeros sus propuestas. Para concluir, la comisión evaluadora encabezada por el catedrático de Historia del Arte Ximo Company (Universitat de Lleida) estudió cada uno de los casos y adjudicó tres premios entre los seis trabajos presentados. Cabe remarcar que aprovechamos la presencia del profesor Company en la Universitat Jaume I, que vino a impartir una conferencia, para que escuchase y valorase las exposiciones del estudiantado. Su valoración fue muy apreciada por el grupo-clase quien manifestaba su contento al poder mostrar su trabajo a un prestigioso historiador del arte invitado.

Seguidamente, es necesario explicar brevemente el resultado de los tres primeros clasificados para conocer el producto de la acción docente. El primer premio fue otorgado a las *Exequias fúnebres del PSOE y Pedro Sánchez* (fig. 1). El proyecto de honras fúnebres para el partido socialista y su secretario general Pedro Sánchez, fue un buen ejemplo de cómo emplear la ironía e incluso el humor para elaborar un discurso crítico acerca de la situación política que se vivía en el seno del PSOE en 2016. En efecto, la decadencia del partido o su mala gestión, han sido los motivos por los que este grupo de estudiantes optó por diseñar las exequias. Además, la construcción estaba decorada con tres emblemas que tenían lemas creados por los propios alumnos: *La verdadera amistad ni se quiebra ni se rompe; El poder de la oratoria; Al final la justicia siempre vence.* Finalmente, el trato recibido por Pedro Sánchez por parte de sus compañeros estuvo representado mediante una pintura que capturaba el momento en el cual Julio César fue asesinado.

El segundo premio se concedió al arco de triunfo dedicado a Donald Trump, titulado *Trumphalis*. Esta arquitectura fue diseñada para elogiar la victoria electoral de Donald Trump y acercarse al arte como instrumento para la propaganda política. Respecto al programa iconográfico que ornamentaba el arco, principalmente, constaba de una serie de emblemas alusivos a las virtudes tanto de la nación estadounidense como al presidente electo. Por ello, la decoración se basaba una alegoría de Estados Unidos a través de un águila imperial, un escudo de armas inventado para Trump, filacterias con su lema más popular (*Make America great again)*, guirnaldas alusivas a la independencia de EEUU, el símbolo del partido republicano, el del partido demócrata del revés por ser el rival abatido, un retrato de Trump y alegorías del norte y del sur.

**Fig. 1.** Ejemplo del diseño de una arquitectura efímera titulada *Exequias fúnebres del PSOE y Pedro Sánchez*

Y el tercer premio se entregó a otro arco de triunfo, ahora dedicado a la libertad. En este caso, el equipo de trabajo decidió ofrecer un arco de triunfo para glorificar el valor de la libertad. La ornamentación se componía principalmente de alegorías, símbolos y retratos de personalidades que han defendido la libertad a lo largo de la historia. También se decidió decorar el arco con la famosa pintura de Delacroix, *La libertad guiando al pueblo* (1830). Asimismo, se incluyeron frases célebres de diversos personajes como Olimpia de Gouges, Gandhi, Celia Amorós o Nelson Mandela, entre otros.

Cualquiera de estos tres ejemplos demuestra que los alumnos fueron capaces de entender que las distintas disciplinas artísticas se podían emplear al servicio del poder político o religioso para crear un discurso propagandístico determinado y plasmarlo mediante una obra de arte total. Además, conviene remarcar que aprendieron cuáles eran los mecanismos necesarios para diseñar arquitecturas efímeras y lo adaptaron a la actualidad.

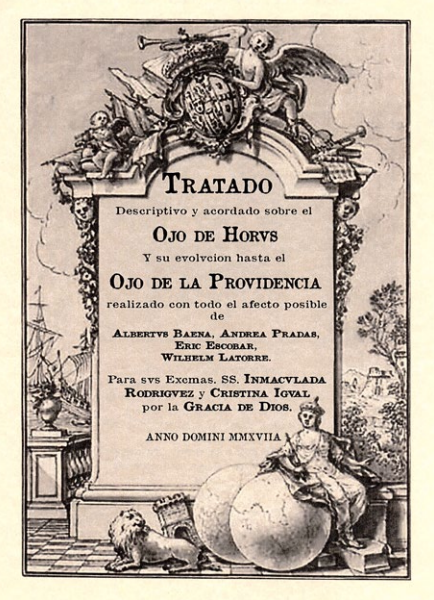
## 4.2. II Certamen: El estudio iconográfico de un dios, héroe o mito de la cultura antigua

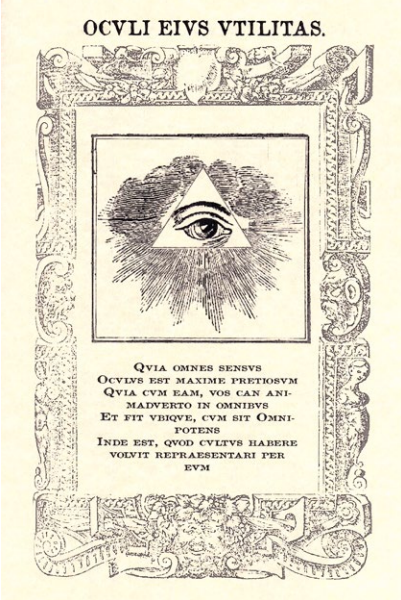
La actividad consistió un estudio iconográfico de un dios, héroe o mito de la cultura antigua atendiendo al origen de las imágenes del personaje, analizando algunas obras de arte representativas de los correspondientes pasajes mitológicos, diseñando emblemas que recogiesen los valores encarnados en el personaje y conociendo la posible pervivencia del dios, del héroe o del mito en el arte y en la publicidad contemporánea.

En consecuencia, al alumnado se le indicó aquellos aspectos qué necesariamente debían incluir en sus trabajos, dejando a su propio criterio el guion concreto que se iba a seguir. Así pues, se les requirió una justificación sólida de la elección del tema y que conociesen en las fuentes escritas en las que se aparece el personaje o mito en cuestión. Además, se pidió que explicasen el origen iconográfico y analizasen tres obras artísticas relacionadas con el tema siguiendo el método iconográfico e iconológico. Igualmente, debían inventar emblemas y razonar su diseño en función de las virtudes que se atribuyen al personaje o las enseñanzas que guarda el mito. Para finalizar, era importante materializar la investigación en su conjunto tanto en un *book* como en un video ilustrativo. Ambos productos se presentaron públicamente y otros docentes universitarios valoraron y designaron tres menciones especiales a las aportaciones más sobresalientes.

El primer permio fue otorgado a un grupo que analizó la transmisión iconográfica del ojo de Horus hasta el ojo de la Providencia, cuyo objetivo era hacer ver que una imagen tuvo un valor simbólico similar en diversas culturas (fig. 2 y fig. 3). El segundo premio se entregó al equipo que elaboró un *book*, excelente por su calidad didáctica, que incluía un análisis iconográfico completo sobre el dios Anubis, un estudio de algunas obras en las que aparece este personaje y una propuesta de emblemas idóneos para representar los valores asociados a esta divinidad. El tercer reconocimiento se concedió a un trabajo dedicado al dios Disonisio, donde se establecía una síntesis de las fuentes escritas en las que está el personaje, una explicación exhaustiva de la mitología y un análisis de tres obras artísticas ilustrativas de la historia del dios. Los tres trabajos se valoraron sobresalientemente por la originalidad del tema, por haber consultado la bibliografía idónea y por la creatividad para realizar tanto el *book* como el video.

**Fig. 2.** Ejemplo de la portada de un *book* sobre la iconografía del ojo de Horus
**Fig. 3.** Primera página del *book* sobre la iconografía del ojo de Horus



## 5. Metodología

Vivimos en una realidad donde el trabajo en equipo e interdisciplinar está cada vez más presente en el ámbito profesional. En este sentido y teniendo en cuenta la gran cantidad de beneficios que aporta, el trabajo cooperativo se ha elegido como metodología principal en estas acciones docentes. Entre los principales aspectos positivos que contiene este método encontramos la comunicación entre iguales, la capacidad de compromiso de todos los miembros en la gestión, distribución y realización del trabajo, el aprendizaje entre compañeros y la capacidad de motivarse a uno mismo y al equipo (Latorre, 2004). En efecto, los rasgos distintivos de esta metodología han estado presentes en el transcurso de la actividad. Por ejemplo, el diálogo entre iguales se ha dado con el hecho de trabajar conjuntamente y tener que consensuar el tema a abordar, los pasos a seguir y determinar el resultado que se desea conseguir. La implicación de todos los miembros del grupo ha sido importante para alcanzar los objetivos y cumplir con el calendario de trabajo que cada grupo se ha estipulado internamente. La comunicación y el compartir inquietudes, dudas y puntos de vista diferentes además de identificar las habilidades personales de cada alumno y alumna han permitido que aprendan unos de otros. Además, el carácter innovador y práctico de la actividad junto con el reconocimiento público y la entrega de premios a los mejores trabajos hicieron que el conjunto del alumnado estuviese motivado para comprometerse y llevar a cabo el proyecto.

Aunque la actividad apueste por la cooperación entre el estudiantado, también es necesario que los educandos tanto de forma individual como en grupo sean conscientes de su autonomía y que aprendan por ellos mismos utilizando las herramientas que tienen a su disposición. Así, el educando es quien adquiere un total protagonismo en el proceso de enseñanza – aprendizaje y el docente tan sólo desempeña un papel secundario como orientador o guía. El autoaprendizaje consigue que este proceso no se produzca exclusivamente en las propias aulas de las facultades, sino que es posible aprender en otro contexto diferente. En ése sentido las TIC han ejercido un peso considerable en que la transmisión de la información y del conocimiento no se produzca como era habitual (Gisbert Cervera, 1999). De hecho, la educación no podía mantenerse al margen de la revolución tecnológica y desde hace ya tiempo las TIC se han integrado en la metodología de los estudios superiores (Palomares Casado, 2007). Aun así, los docentes debemos rentabilizar todas las ventajas que nos ofrecen las nuevas tecnologías y usarlas para mejorar la enseñanza. Por ello, consideramos acertado incluir el uso de todo tipo de aplicaciones y programas en esta clase de actividades para diseñar arquitecturas efímeras o mostrar los resultados del trabajo mediante un video.

## 6. Instrumentos de evaluación

Es conocido que la evaluación es uno de los elementos del proceso de enseñanza – aprendizaje de gran relevancia, pues permite identificar las dificultades y actuar para solventarlas (Calatayud Salom, 2007). Así pues, conviene que los instrumentos de evaluación sean numerosos y examinen a todos aquellos que participan de la activi-

dad. Por tanto, será necesario valorar al alumnado, pero también al equipo docente. Durante las sesiones prácticas dedicadas a la elaboración del proyecto, el profesorado habló y supervisó personalmente el trabajo de cada grupo para conocer de primera mano cómo se iba desarrollando la investigación, solventar dudas y hacer recomendaciones. Una vez transcurrido el periodo de preparación se evaluó la presentación pública y el producto final. Asimismo, el estudiantado evaluó de forma anónima la propia actividad y la gestión de los docentes con el objetivo de conocer qué aspectos debemos mejorar en el futuro. En próximos cursos académicos sería interesante proporcionar a los educandos dos *feedbacks* durante el transcurso de la actividad para aprovechar todos los beneficios que proporciona esta herramienta con la finalidad de aumentar la calidad del trabajo (Gibbs, Simpson, 2009) .

## 7. Resultados y valoración final

Las dos acciones de innovación educativa presentadas alcanzaron los objetivos marcados al inicio. En cuanto al I Certamen el alumnado fue capaz de diseñar obras efímeras teniendo en cuenta la situación histórica, política, social y cultural del personaje ensalzado. Al mismo tiempo, recurrieron al uso de emblemas, pinturas, esculturas e inscripciones para construir su propio discurso y plasmarlo en la decoración de la arquitectura. La originalidad de las ideas vistas en cada una de las propuestas fue posible gracias al trabajo cooperativo llevado a cabo durante un mes. Asimismo, el estudiantado ha demostrado tener un buen manejo de las nuevas tecnologías para crear su modelo de arquitectura efímera. Respecto al II Certamen, en líneas generales los grupos fueron muy creativos en la confección de los *book* y en la edición de los videos. También consultaron satisfactoriamente las correspondientes fuentes escritas, bucearon entre numerosas imágenes y entendieron la construcción y el sentido de los emblemas. Finalmente, el poder compartir los trabajos, así como presentarlas en público ha sido una experiencia verdaderamente fructífera para mejorar las habilidades comunicativas de los alumnos. Por todo ello, los objetivos fijados en el comienzo de la acción han sido conseguidos.

En consecuencia, el equipo docente está muy satisfecho con los resultados de estas experiencias y seguirá llevándolas a cabo en los próximos cursos académicos. A esta decisión también ha contribuido la valoración positiva que hicieron los estudiantes de forma anónima. Muchos de ellos, coincidieron en afirmar que éste tipo de actividades les había interesado principalmente por dos razones. La primera de ellas, porque les había permitido poner en práctica los conocimientos teóricos vistos previamente. La segunda de ellas, porque habían podido ser creativos y conocer desde otra perspectiva los contenidos de Historia del Arte.

A partir de la buena aceptación de esta actividad en el desarrollo de la asignatura de Fundamentos y Teoría del Patrimonio Artístico, se está trabajando para perfeccionar estas propuestas en vistas al próximo año académico e introducir nuevos temas. En efecto, se está diseñando un modelo de memoria escrita que sea más exhaustiva en

la descripción del proceso de trabajo y que invite a la reflexión de los problemas que surgen durante el transcurso de la actividad. Igualmente, conviene diseñar algunos instrumentos para que los estudiantes se puedan autoevaluarse así como valorar a sus compañeros. Del mismo modo, y como algunos alumnos nos hicieron llegar, se intentará facilitarles mejores recursos tecnológicos para aumentar la calidad de los proyectos. Para todo ello, se consideraría prolongar el tiempo de duración de la actividad.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS


Alonso, J. (1991). *Motivación y aprendizaje en el aula*. Madrid: Santillana.

Bernabeu Tamayo, M.D. (2009). *Estudio sobre innovación educativa en universidades catalanas mediante el aprendizaje basado en problemas y en proyectos*. Tesis doctoral. Consultado en: http://ddd.uab.cat/pub/tesis/2009/hdl_10803_5062/dbt1de1.pdf

Calatayud Salom, A. (2007), La evaluación como instrumento de aprendizaje y mejora. Una luz al fondo. En A. Calatayud Salom (ed.), *La evaluación como instrumento de aprendizaje: Técnicas y estrategias* (pp. 9-54). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, Instituto Superior del Profesorado.

García Hoz, V. (1972), *Técnicas de trabajo cooperativo en la enseñanza universitaria*. Madrid: ICE.

Gavilán, P. (2010) *Aprendizaje cooperativo: una metodología con futuro: principios y aplicaciones*. Madrid: CCS.

Gibbs, G. y Simpson, C. (2009). Condiciones para una evaluación continuada favorecedora del aprendizaje. *Cuadernos de docencia universitaria*, 13. Disponible en: http://www.ub.edu/ice/sites/default/files/docs/qdu/13cuaderno.pdf

Gisbert Cervara, M. (1999). Las Tecnología de la Información y la Comunicación como favorecedoras de los procesos de autoaprendizaje y de formación permanente. *Educar*, 25, 53-60. Disponible en: https://www.raco.cat/index.php/Educar/article/viewFile/20714/20554 (Última consulta: 03/05/2018)

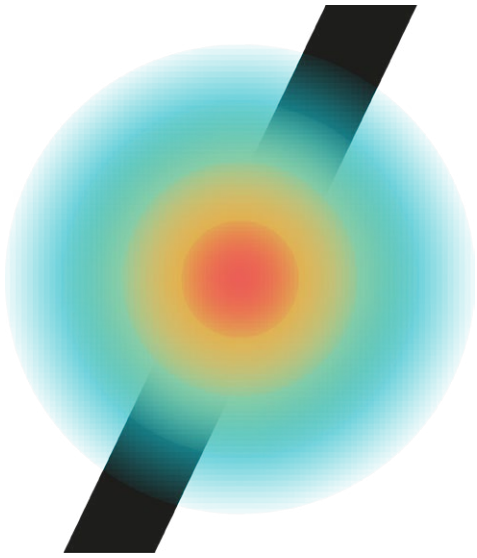
Johnson, D. (2014). *La evaluación en el aprendizaje cooperativo: cómo mejorar la evaluación individual a través del grupo*. Madrid: SM.

Latorre, A. (2003). *Investigación-acción: conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.

Ovejero, A. (1990). *El aprendizaje cooperativo, una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional*. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias.

Palomares Casado, T.; Fernández Aguirre, K.; Modroño Herrán, J.I.; González Velasco, J.; Sáez Crespo, F.J.; Chica Páez, Y.; Torres Barañano, A.; Chomón Villanueva, M.J.; Bilbao Zulaica, P. (2007). Las tecnologías de la información y comunicación en la enseñanza universitaria: Influencia sobre la motivación, el autoaprendizaje y la participación activa del alumno. *Revista de Psicodidáctica*, 12. [Disponible en: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17512104 Fecha de consulta: 15 de mayo de 2018].

Prieto, L. (2007). *El aprendizaje cooperativo*. Madrid: PPC.



# cinco

Patrimonio,
memoria histórica
y educación

1

# PROPAGANDA Y PATRIMONIO ARTÍSTICO EN LA POSGUERRA. CLAVES PARA SU ENSEÑANZA

## *PROPAGANDA AND ARTISTIC HERITAGE IN THE POST-WAR. KEYS FOR TEACHING*

**Arturo Colorado Castellary**

Catedrático de Universidad
Departamento de Teorías y Análisis de la Comunicación
Facultad de Ciencias de la Información
Universidad Complutense de Madrid, España

El Dr. Arturo Colorado Castellary es especialista en arte visual, patrimonio y comunicación. Es autor, entre otros, de los libros *Hipercultura visual. El reto hipermedia en el arte y la educación* (Ed. Complutense, 1997), *Éxodo y exilio del arte* (Cátedra, 2008), *Del arte rupestre al digital* (Síntesis, 2013) y *Arte Revancha y propaganda* (Cátedra, 2018). Es Investigador Principal I de los Proyectos de I+D de Excelencia dedicados al estudio del patrimonio artístico durante la Guerra Civil y la posguerra, que se están desarrollando de 2015 a 2019. Recientemente ha dirigido dos congresos internacionales dedicados a “Patrimonio, Guerra Civil y posguerra”.

Esta investigación forma parte del Proyecto de I+D de Excelencia “Investigación histórica y representación digital accesible. Nuevas aportaciones y conclusión del estudio del patrimonio artístico durante la Guerra Civil y la posguerra” (Ref.: HAR2017-82788-P), financiado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades.

acolorad@ucm.es

**RESUMEN:**

Cuarenta años de propaganda franquista han dejado una profunda huella en la mentalidad española sobre el destino del patrimonio artístico español durante la Guerra Civil. Esta visión se basaba en la idea de que los “rojos” destruyeron y saquearon sin límite el patrimonio, sacándolo masivamente al extranjero para apropiárselo. Esta perspectiva contrasta claramente con la investigación histórica que se está realizando sobre este ámbito, que demuestra la labor de protección del patrimonio llevada a cabo por los responsables republicanos. Dar las claves

de esta investigación se erige en una tarea ineludible para la enseñanza del patrimonio en los distintos niveles educativos.
**Palabras Clave: Patrimonio, Guerra Civil, Posguerra, Incautación, Cultura digital.**

**ABSTRACT:**
Forty years of Francoist propaganda have left a deep mark on the Spanish mentality about the fate of Spanish artistic heritage during the Civil War. This vision was based on the idea that the "reds" destroyed and plundered without limit the patrimony, taking it massively abroad to appropriate it. This perspective contrasts sharply with the historical research that is being carried out on this area, which demonstrates the work of heritage protection carried out by the republican leaders. Giving the keys of this research becomes an unavoidable task for the teaching of heritage in the different educational levels.
**Key words: Heritage, Spanish Civil War, Postwar, Seizure, Digital culture.**

## 1. Introducción

Esta investigación hemos podido desarrollarla durante tres años (2014-2017), gracias al Proyecto de I+D de Excelencia "Investigación histórica y representación digital accesible. El patrimonio artístico durante la Guerra Civil y la posguerra" (Ref.: HAR2014-53939-P), proyecto que nos ha sido recientemente renovado durante dos años más con el título "Investigación histórica y representación digital accesible. Nuevas aportaciones y conclusión del estudio del patrimonio artístico durante la Guerra Civil y la posguerra" (Ref.: HAR2017-82788-P). El objetivo de esta investigación radica en el estudio y catalogación de las miles de obras depositadas por la República en lugares seguros, así como las que salieron al extranjero, finalizando con la gestión franquista durante la posguerra con el proceso de "rescate" en el extranjero y de devoluciones y entregas en depósito.

El instrumento fundamental de la investigación ha radicado en el diseño y programación de una sede web (http://pgp.ccinf.es/PGP/#/), con una potente base de datos, que hoy contiene más de 10.000 obras localizadas, abierta a cualquier investigador o persona interesada, que nos ha permitido el análisis cuantitativo y cualitativo del proceso de incautación republicana y de la gestión franquista. Estos resultados deberían tener una clara proyección en la difusión didáctica de la historia del patrimonio artístico español durante la Guerra Civil y la posguerra.

## 2. Patrimonio y Guerra Civil

El golpe de Estado militar contra la República de julio de 1936, y la guerra que desencadenó, puso en peligro al patrimonio artístico español, provocando, además de las destrucciones ocasionadas por los bombardeos e incendios, la salida al extranjero de un importante contingente de obras de arte evacuadas por el Gobierno central o los de la *Generalitat* y el País vasco, o también por vía del saqueo.

El Gobierno de la República, con una rapidez que nos parece todavía sorprendente, por Decreto de 23 de julio de 1936, creaba la Junta de Incautación y Protección del Tesoro Artístico[1], encargada, según reza el texto legislativo, de "la incautación o conservación, en nombre del Estado, de todas las obras, muebles o inmuebles, de interés artístico, histórico o bibliográfico, que en razón de las anormales circunstancias presentes ofrezcan, a su juicio, peligro de ruina, pérdida o deterioro". Una vez que el poder republicano pudo atajar en lo principal la quema de iglesias y las incautaciones de palacios por parte de los comités revolucionarios y de descontrolados, acometió la tarea de crear numerosos depósitos en todo el territorio republicano con miles de obras procedentes de museos, iglesias y colecciones privadas para ponerlas a buen recaudo. De esta manera, surgieron depósitos por todo el territorio republicano, como fue el caso de Madrid (Museo del Prado, Museo Arquológico Nacional, Descalzas Reales, Jai-Alai, etc.), Valencia, Santander, Asturias… En los gobiernos autónomicos –Cataluña y el País Vasco– se acometieron igualmente las labores de salvagaurda de su patrimonio.

Paralelamente, se procedía a la evacuación de las obras fundamentales hacia zonas más seguras, huyendo fundamentalmente de los bombardeos de Madrid. Así es como fueron evacuadas las obras más importantes del Museo del Prado, con todos las obras de Velázquez, de Goya, y las más reputadas de Murillo, Ribera, Rafael, Durero… (Colorado, 2010), que tomaron el camino hacia Valencia, donde residía el Gobierno de la República. Y siguieron el mismo camino las obras más importantes del Palacio Real (Alonso, 2010), de El Escorial, de la Academia de San Fernando (Navarrete, 2010), del Palacio de Liria, etc. Se iniciaba así una larga peregrinación que, a través de varias etapas, llevaría a las obras hasta la frontera francesa en el transcurso de dos años y medio, y, al final de la Guerra, cruzaría la frontera para llegar a Ginebra[2].

Esta labor de incautación-salvamento y de evacuación llevada a cabo por el Gobierno de la República no pasaría desapercibida para los franquistas que lo acusaron inmediatamente de querer saquear el patrimonio artístico del país y venderlo en el extranjero.

Habrá que esperar al Decreto de 22 de abril de 1938 para ver la creación por parte franquista del Servicio de Defensa del Patrimonio Artístico Nacional (Sdpan), organismo que surgía prácticamente al final de la guerra y con muy escasos medios. Como comisario general fue nombrado Pedro Muguruza Otaño y como subcomisario Juan Contreras y López de Ayala, marqués de Lozoya. En este decreto se creaban a su vez las siete comisarías de zona que debían actuar en cada una de las grandes regiones en la que se había dividido el Sdpan en el territorio dominado por las fuerzas franquistas. Una de las medidas que adoptó la Comisaría General fue la militarización de

1 *Gaceta de la República* de 2 de agosto de 1936.

2 Esta evacuación he podido analizarla en mi libro *Éxodo y exilio del arte* (Colorado, 2008). En él destaco el papel esencial en este salvamento del Comité Internacional de museos de los países democráticos, constituidos a finales de 1938 y que intervino cerca del Gobierno de la República, en ese momento en Figueres, para negociar la evacuación.

los agentes, medida tolerada a regañadientes por el ejército, aceptando para dichos agentes los grados de capitán, teniente, alférez y sargento según el nivel de estudios, su alimentación y alojamiento pero sin asumir el transporte de las obras recuperadas. Podemos imaginar el resultado de tan eficaz organización.

## 4. La gestión franquista de las devoluciones en la inmediata posguerra

En la posguerra franquista, la situación para el patrimonio artístico no mejoró. Ahora eran otros los peligros; por un lado la falta de atención y de presupuesto para esta trascendental tarea, en una España marcada por la penuria y la escasez. El Gobierno de Franco puso en pie todo un conjunto de normas para el depósito, inventario y devolución de obras almacenadas por la República, produciéndose numerosas irregularidades. El capítulo más evidente es el de las obras que fueron entregadas en calidad de depósito –antes incluso de producirse el plan de devoluciones–, a museos, iglesias, centros docentes, así como para montar ministerios, organismos públicos y residencias oficiales (como las de Franco).

Se puede concluir que estos años de la inmediata posguerra tendrían consecuencias fundamentales en la reubicación de una parte importante del patrimonio artístico español, cuando no de su práctica desaparición, al estar en paradero desconocido.

La primera tarea, una vez acabada la guerra, fue la localización de los depósitos republicanos de obras de arte, objetivo que fue alcanzado sin dificultades pues los mismos responsables republicanos comunicaron dónde se encontraban. Existe documentación de archivo que demuestra que Timoteo Pérez Rubio, presidente de la Junta republicana del Tesoro Artístico que se encontraba en Ginebra con las obras evacuadas, intentó infructuosamente hacer llegar la lista de depósitos a los franquistas, que se negaron a tratar con él. Finalmente, a través del pintor José María Sert, que había abrazado la causa franquista pero sin la actitud intransigente de sus correligionarios, pudo hacer entrega de esta información (Colorado, 2008).

Una vez localizados los depósitos, el principal reto radicaba en la organización de los mismos, que en muchos casos pasaron a otros lugares, para poder acometer la ingente tarea de la devolución. En este proceso de devolución hay que marcar desde el principio una diferenciación: la de las obras de las que se conocía su propietario y las de aquellas que no se tenía noticia de los mismos. Esta circunstancia se debía a que las primera habían sido incautadas y salvadas por las juntas republicanas con minucioso proceso de control de las mismas, como demuestran los libros de registro conservados en el Instituto del Patrimonio Cultural de España (IPCE) y aquellas que había sido requisadas por otros organismos, especialmente políticos (CNT/FAI, Agrupación Socialista Madrileña, etc.). En este segundo caso, cuando las juntas republicanas pudieron hacerse con ellas comprobaron que estos organismos no había tenido el cuidado de registrar su origen, lo cual añadía un importante problema para su devolución a las autoridades franquistas.

Pero lo más sorprendente es la solución que buscó el franquismo a este problema. Si las obras de origen conocido pudieron en lo principal ser devueltas a sus propietarios en un proceso que duró varios años, fundamentalmente de 1939 a 1943[3], sin embargo para las que desconocían su origen fueron montadas unas cuantas exposiciones para que el público pudieran acudir a las mismas a localizar su propiedad. Podemos imaginar los resultados de este método en una España marcada por la carestía y las dificultades de comunicación. Además, se produjeron reivindicaciones dobles o triples de las mismas obras, con los litigios correspondientes.

El Comisario del Sdpan de la tercera zona con capital en Zaragoza, Manuel Chamoso Lamas, publicó un amplio artículo en la inmediata posguerra sobre la labor del "Servicio de Recuperación y Defensa del Patrimonio Artístico Nacional" (Chamoso, 1943). Este artículo tiene enorme interés por las numerosas informaciones en él suministradas y porque es de los pocos escritos franquistas en el que se reconoce la importante labor desarrollada por la Junta Central del Tesoro Artístico y las Juntas Delegadas que actuaron en territorio republicano. Tal como reconocía Chamoso Lamas, a partir de la actuación de la Junta republicana, "las incautaciones del Tesoro Artístico se efectuaban mediante acta, realizándose el depósito correspondiente y sometiéndolo a una debida comprobación, lo cual venía a constituir una garantía para la conservación del objeto"[3], y de la consecuente devolución en la posguerra, se podría añadir.

Muchos años después, en 1999, el Comisario de la zona de Levante, Luis Monreal, escribió una especie de memorias sobre su actividad durante estos años al frente del Sdpan en Barcelona (Monreal, 1999). También este libro –y a pesar de ciertas digresiones justificativas de la política franquista– supone un importante testimonio. El él Monreal nos ha dejado su opinión sobre el trabajo de control de los miembros de la Junta cuando afirma que "en Castellón y Valencia apenas tuvimos problemas, porque las respectivas Juntas republicanas nos pasaron una documentación muy completa, en la que constaban los propietarios de los bienes incautados. Únicamente había que investigar los hallazgos de origen desconocido". Aunque también es verdad que en Madrid y en Barcelona las cosas fueron mucho más complejas, por la gran cantidad de obras almacenadas, por la falta de documentación de una parte de ellas y "por la inseguridad de las declaraciones hechas por muchos de los que reclamaban objetos como de su propiedad" (Monreal, 1999, p. 138).

3 Se decidió desde un principio la devolución de las más importantes a los museos y a la Iglesia. En los primeros momentos, se devolvió al Museo Arqueológico Nacional el tesoro de los Quimbayas, al Museo Naval el mapa de Juan de la Cosa y el astrolabio de Felipe II. Lo mismo ocurrió con los libros de especial significación, como los códices de la Biblioteca de El Escorial o la Biblia de San Luis de la catedral de Toledo. Con respecto a los bienes de la Iglesia, sin que todavía se hubieran redactado normativa alguna al respecto, se reintegró el *Cristo de Medinaceli* a la iglesia de los Capuchinos de Madrid, o el *San Francisco* de Mena y la *Santa Ana* a la Catedral de Toledo, así como a tantas pequeñas iglesias y parroquias a las que se les suministraba la imagen de su patrona o patrón para que pudiera restablecer el culto.
De las obras procedentes de Ginebra se reintegraron inmediatamente las obras del Museo de Arte Moderno, del Patrimonio Nacional y del Museo del Prado en los dos envíos que se realizaron, en mayo y en junio de 1939. Cuando finalizó la exposición de Ginebra con una selección de 195 obras, éstas viajaron en septiembre de 1939 hasta Madrid y fueron conducidas al Museo del Prado.

Las dificultades y la desorganización iniciales del Sdpan obligó al Gobierno franquista a lanzar la Orden de 31 de mayo de 1939 sobre "Devolución a entidades y particulares de los elementos y conjuntos rescatados por el Servicio Militar de Recuperación del Patrimonio Artístico Nacional"[4], que reglamentó el proceso de reclamación y devolución, estableciendo la identificación y almacenamiento en los locales que se organizaron por los comisarios de cada una de las zonas del Sdpan, el inventario del contenido de estos depósitos y la publicación en el *BOE* y en la prensa de mayor circulación de estos inventarios, estableciendo el plazo para presentar reclamaciones sobre los objetos (Díaz, 2010).

A su vez, la Orden de 11 de enero de 1940 mandaba organizar exposiciones públicas "de una duración no menor de un mes", para que las obras pudieran ser localizadas por sus propietarios. Pero el resultado no pudo ser más desalentador, pues numerosas obras no fueron reclamadas por nadie. En un informe sobre la primera de estas exposiciones celebrada en Madrid, su autor, después de describir el procedimiento seguido para levantar los ficheros de reconocimiento, la realización de las fotografías correspondientes, los litigios y la clasificación de los lotes, se quejaba de que sólo se habían localizado y reclamado un 30% de las piezas expuestas, añadiendo que esto provocaba un "inconveniente difícil de vencer: ¿dónde podrá depositarse todo el remanente de la actual exposición –el 70 % de su contenido– y que no implique obstrucción para el desenvolvimiento de la próxima a organizar?"[5].

Llegados a este punto de la descripción del proceso seguido por el Sdpan para las devoluciones de piezas, es posible plantearse una serie de razones para analizar el escaso éxito alcanzado, especialmente para evaluar la gran cantidad de objetos no identificados y no reclamados por sus propietarios. La primera razón podría ser bastante evidente, pues tras la terrible guerra sufrida, varios de los propietarios habían muerto o se encontraban en el exilio. Un caso evidente fue el de Pedro Rico, alcalde republicano de Madrid durante los primeros meses de la guerra, que había marchado al exilio a México y que tenía una importante colección de pintura que había sido almacenada por la Junta republicana del Tesoro Artístico. Pero otra razón muy evidente se debía a las terribles condiciones de la posguerra franquista, a las pésimas condiciones para poder viajar, a la falta de información de las exposiciones montadas y a los horarios tan escasos que estas tenían. Sirva como ejemplo la exposición montada en el monasterio de la Encarnación de Madrid con las obras que se habían sido entregadas por el Sdpan procedentes teóricamente de la Iglesia, organizada por el arzobispo de Toledo como primado de España. Es evidente que muchos párrocos no pudieran reclamar los objetos de su parroquia, así como distintos monasterios. En el caso de la diócesis de Cuenca, que ha sido estudiado por de Víctor de la Vega, además de las condiciones de la clausura del monasterio de la Encarnación, "los horarios[6] y las

4 BOE de 11 de junio de 1939, p. 3. 194.

5 Archivo General de la Administración, Alcalá de Henares, Exp. (3)5.3 51/11252.

6 El horario para visitar la exposición, previa autorización de la delegación de Recuperación, era los lunes, jueves y viernes, de tres a seis de la tarde.

lógicas dificultades de la época para muchas cosas, fueron causa de que la Iglesia conquense no compareciera a reclamar algunas cosas de su propiedad y que fueron repartidas por otras diócesis (Segovia o Madrid)" (Vega, 2007).

Finalmente, era también evidente la falta de dotación y de personal que sufría el Sdpan, organismo responsable de la devolución de las obras y de la localización de sus propietarios[7]. Sirva de muestra el informe del Comisario General de abril de 1939, en el que se quejaba del "trabajo abrumador que pesa sobre este Servicio, mantenido sin recursos y sin medios adecuados al enorme volumen de labor a atender" y añadía que esta labor "se ve constantemente perturbado por las impaciencias particulares que consideran fundamental verse atendidas en sus deseos de invadir los depósitos e intervenir todos los ficheros logrados por este Servicio, tras no pocos esfuerzos".

## 5. Las entregas en depósito

Con toda seguridad, la mayor novedad que aporta el proyecto de I+D que estamos desarrollando es comprobar de forma documental y fehaciente la gran cantidad de obras que fueron entregadas por el franquismo en calidad de depósito. En el momento actual de la investigación hemos introducido un total de 10.845 piezas gestionadas por los responsables franquistas del Sdpan, de las cuales 4.833 fueron entregadas a sus propietarios, siempre según la documentación de archivo, o sea el 44,6% de las pizas; y 5.705 fueron entregadas a otros destinatarios distintos a los propietarios originales, o sea el 52,6%. De estas últimas, la inmensa mayoría –5.613, o sea el 51,8% del total– fueron entregadas en depósito. Los principales destinatarios de estas entregas en depósito fueron:

- Museos: con un total de 2.507 piezas
- Organismos oficiales: con un total de 1.885 piezas
- Iglesia: con un total de 1.216 piezas

Como podemos ver, los museos fueron los principales destinatarios de los depósitos, repartidos por cierto por todo el ámbito nacional, en Madrid, Cataluña, Navarra, País Vasco, Galicia, Andalucía… El segundo grupo de obras entregadas en depósito por orden de importancia, corresponde a los organismos oficiales, incluyendo en este capítulo al ejército, varios ministerios, ayuntamientos, Gobierno Civil de Las Palmas, Tribunal de Cuentas, Dirección General de Trabajo, etc. Un capítulo especial lo constituyen las obras entregadas a la Falange, la Sección Femenina y la Asociación Hispano-Germana y especialmente nos choca las entregas realizadas a las residencias de Franco (castillo de Viñuelas, palacio del Canto del Pico, el Pazo de Meirás y El Pardo). Finalmente, la Iglesia recibió numerosas obras, que también se distribuyeron a escala nacional.

7 Mayor dificultad hubo incluso con la devolución de obras y liquidación de la "Caja General de Reparaciones", organismo creado por la República, dependiente del Ministerio de Hacienda, que aparte de bienes económicos, contenía también obras de valor artístico. (Rodríguez Peinado, 2009).

De la mayoría de estas piezas entregadas en depósito se desconocía su origen durante la guerra, pero lo más sorprendente es que de algunas de ellas sí se sabía la procedencia. Parece que los gestores franquistas no hicieron esfuerzo alguno por localizar a sus propietarios y optaron simple y llanamente por quitarse de encima las obras entregándolas en depósito, cuando no procedieron simplemente a la incautación, como ocurrió con la colección de Pedro Rico antes referenciada.

La primera impresión que producen estas entregas en depósito es que no existe un criterio claro para su distribución, pero si lo analizamos con mayor profundidad descubrimos que había un trasfondo siempre presente, con una preferencia por los museos que se quería potencias (de Artes Decorativas, Romántico, Arqueológico Nacional, etc.), a los amigos y a las instituciones oficiales. (Colorado, 2018-2)

Al mismo tiempo, este período de la inmediata posguerra fue una oportunidad para que varios "espabilados" pidieran como suyas obras que no les correspondía. Según Luis Monreal y Tejada, "se propagó una moral laxa, que usaba este argumento para tranquilizar la conciencia: «Realmente esta cómoda no es la mía, pero se parece tanto que es equivalente y puedo reclamarla para reponer a la que me robaron»" (Monreal, 1999, pp. 139-140). En este sentido, obras que fueron entregadas a "sus propietarios" deberían contabilizarse en el capítulo de obras desviadas y aumentar de esta manera la no correspondencia entre el propietario durante la guerra y la entrega en la posguerra.

## 6. La propaganda franquista como clave

Es evidente que el franquismo utilizó todos los medios para exterminar ideológicamente al enemigo. Y el tema del patrimonio fue uno de los mensajes preferentes en la propaganda del régimen, presentando a la República como expoliadora y destructora del arte, e ignorando toda la labor de salvamento llevado a cabo por la Junta republicana del Tesoro Artístico.

Ya en plena guerra el franquismo utilizó la denuncia de la "barbarie roja" para acusar al enemigo de la destrucción del patrimonio, como muestra la organización en Santander del "Museo provincial de arte, mutilado por los marxistas" por parte de la Centuria del Servicio del Trabajo de la Falange Española y de las JONS. Este ejemplo sería continuado en numerosos lugares de la zona nacionalista y a lo largo de los años de la posguerra, como la exposición montada en Valencia por el Sdpan titulada "Arte mutilado por los rojos".

Paralelamente, habría que citar las exposiciones montadas en diversas capitales, organizadas por el Sdpan, con obras "recuperadas" de manos del enemigo por el Gobierno vencedor, tal como antes hemos referido. Seguramente la primera fue la organizada por la comisaría de la zona de Zaragoza con obras de monasterios e iglesias aragoneses y catalanes. Tal como ha analizado Juan Manuel Barrios Rozúa, el franquismo hizo de la "barbarie roja", de la acusación de anticlericalismo e iconoclastia

en la zona republicana, una de las bases fundamentales de su propaganda para aniquilar moralmente al enemigo (Barrios, 2008).

Esta misma perspectiva propagandística se puede aplicar a las obras que el franquismo recuperó de las evacuadas al extranjero (Colorado, 2018-1). En primer lugar habría que citar la campaña orquestada para las obras evacuadas por el Gobierno de la República a Ginebra –con lo más importante del Museo del Prado, además de otros museos, iglesias y colecciones privadas–, gracias a la intervención del Comité Internacional para el Salvamento de los Tesoros de Arte Españoles (Colorado, 2008). Una selección de estas obras fue destinada al montaje de una exposición en el Musée d'Art et d'Histoire de Ginebra –organismo que nada había tenido que ver con el salvamento– rechazando la solicitud en este sentido por parte de la Sociedad de Naciones y del Comité Internacional, que habían estado en la base de la evacuación.

Esta exposición ginebrina fue una de las más eficaces propagandas del nuevo régimen, en primer lugar cara al exterior, al contar con la estrecha colaboración de los políticos ginebrinos en la imagen recuperadora del patrimonio. En la perspectiva interna, se presentó ante la opinión pública como un rescate del Gobierno del saqueo perpetrado por los "rojos". El que mejor resumió el objetivo buscado por los franquistas con la exposición del Prado en Ginebra fue Sotomayor, director del Museo del Prado, al señalar "el acierto insuperable del Caudillo, que convirtió el vandálico acto del Gobierno de la España roja en fuente de la más espiritual de las propagandas"[8].

En esta labor de "rescate" habría que citar las campañas lanzadas por el franquismo cada vez que se reintegraba a España una pieza patrimonial, especialmente si esta tenía carácter religioso para poder organizar grandes concentraciones multitudinarias de recepción. En esta perspectiva habría que citar la vuelta a Madrid del *Cristo de Medinaceli* –que se hallaba en Ginebra a buen recaudo con el resto de piezas evacuadas–, la *Virgen de Covadonga* –que se encontraba en la embajada de la España republicana en París, y por lo tanto también protegida– y la *Santa Faz* de la catedral de Jaén, que había sido localizada en un alijo por la policía francesa.

En esta perspectiva propagandística habría que incluir también el acuerdo franco-español de 1941 de intercambio artístico (Colorado, 2018-1), que afectaba a obras que habían salido de España muchos años antes de la Guerra Civil. A partir del mismo volvían a España obras como la *Inmaculada* de Murillo –llamada de "Soult" por haber sido este mariscal el que la saqueara durante la ocupación napoleónica– y la *Dama de Elche*, que había sido comprada por el Louvre a los pocos días de su descubrimiento a finales del siglo XIX. Volvieron también 34 objetos arqueológicos –especialmente ibéricos que se guardaban en el Louvre– y seis coronas del tesoro visigótico de Guarrazar del Museo de Cluny, además de miles de documentos del Archivo de Simancas que habían sido saqueados por las tropas napoleónicas.

8 Fernando Álvarez de Sotomayor, «Recuerdo de la Exposición de Ginebra (1939)», *Revista Nacional de Educación*, Año I, Nº 4, Madrid, abril de 1941.

Las autoridades franquistas presentaron este acuerdo como una recuperación de obras que habían sido robadas por Francia en el pasado –lo cual era cierto sólo en el caso del cuadro de Murillo y los documentos de Simancas–, como una reparación histórica del país vecino, ahora vencido, ocupado por las tropas nazis y humillado, ocultando a la opinión pública española que era un intercambio de obras, con la salida correspondiente de piezas entregadas por España[9]. Hubo una importante contrapartida por parte española, pues según este acuerdo salía del Museo del Prado con destino al Louvre uno de los retratos de *Mariana de Austria* por Velázquez, del que existían dos versiones casi idénticas. España también entregó a Francia uno de los dos retratos de *Antonio de Covarruvias* del Greco, procedente del Museo del Greco de Toledo, una serie de dibujos relativos al matrimonio de Catalina de Médicis, de la Biblioteca Nacional, y un tapiz a partir de un cartón de Goya, de Patrimonio Nacional. Las obras entregadas por Francia fueron mostradas a la opinión pública, con gran repercusión en los medios, en una exposición en el Museo del Prado, para indignación de los franceses, que veían cómo se tergiversaba la realidad, presentando la entrada de las obras en España como un "rescate" y no como el intercambio que tuvo realmente.

Lo más chocante de la propaganda franquista sobre el patrimonio es que comparaba el "despojo napoleónico" con la "rapiña marxista", destacando que tanto en uno como en otro caso el Gobierno había conseguido su rescate, tal como afirmara el ministro de Educación Nacional, Ibáñez Martín, en 1941[10].

## 7. Las conclusiones en su perspectiva didáctica

Hemos realizado en este capítulo un apretado resumen de la investigación desarrollada y actualmente en marcha sobre los avatares del patrimonio durante la Guerra Civil y la posguerra para poder darle una perspectiva didáctica.

La primera conclusión a la que habría que llegar es que es necesario desmentir las falsedades inventadas por el franquismo sobre la destrucción masiva de obras de arte por parte de los "rojos", destacando la labor de salvamento y depósito de miles de obras desarrollada por la Junta Central y las Juntas Delegadas del Tesoro artístico republicanas.

En segundo lugar, la política franquista de devoluciones y, especialmente, de entregas en depósito supuso un proceso de incautación masivo y de diáspora del arte español, desubicándolo de su lugar de origen. Muchas de ellas fueron entregadas a museos, pero otras tantas a la Iglesia, a organismos públicos y algunas incluso están en paradero desconocido.

9 *Vid.* «El Tesoro Artístico devuelto por Francia», *Revista Nacional de Educación*, núm. 3, marzo de 1941, Madrid, págs. 79-83.

10 "Solemne apertura del curso académico. El ministro de Educación Nacional en la Universidad de Barcelona", *La Vanguardia Española*, 4 de octubre de 1941, p. 2.

Finalmente, y esta sería la principal conclusión didáctica, habría que destacar la eficaz propaganda franquista. El problema radica en que esta propaganda –basada en la cantinela de la "barbarie roja", que mantendría en pie durante décadas– ha calado hondo en la opinión pública, de manera que todavía hay mucha gente que sigue pensando que esta versión de los hechos era acertada. Pero nada más alejado de la realidad.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS


Alonso Martín, J.J. (2010). Lo salvado y lo evacuado por el Patrimonio Nacional durante la Guerra Civil. En: A. Colorado Castellary, (Coord.), *Arte Salvado. 70 aniversario del salvamento del patrimonio artístico español y de la intervención internacional*. Madrid: Sociedad Estatal de Conmemoraciones Culturales, pp. 60-65.

Alted Vigil, A. (1984). *Política del nuevo Estado sobre el patrimonio cultural y la educación durante la guerra civil española*. Madrid: Ministerio de Cultura.

Álvarez Lopera, J. (1982). *La política de bienes culturales del Gobierno republicano durante la guerra* civil *española.* Madrid:, Ministerio de Cultura, 2 Vols.

Barrios Rozúa, J.M. (2008). Las destrucciones iconoclastas durante la Guerra Civil y su papel en la propaganda franquista. *Investigaciones Históricas*, Nº 28. Universidad de Valladolid, pp. 185-200.

Chamoso Lamas, M. (1943). Servicio de Recuperación y Defensa del Patrimonio Artístico Nacional. Madrid: *Boletín de la Sociedad Española de Excursiones*, pp. 174-212 y 259-294.

Colorado Castellary, A. (2008). *Éxodo y exilio del arte español. La odisea del Museo del Prado durante la Guerra Civil*. Madrid: Cátedra.

Colorado Castellary, A. (2010). Evacuación salvamento del Museo del Prado durante la Guerra Civil. En: Arturo Colorado Castellary (Coord.), *Arte Salvado. 70 aniversario del salvamento del patrimonio artístico español y de la intervención internacional*. Madrid: Sociedad Estatal de Conmemoraciones Culturales, pp. 54-59.

Colorado Castellary, A. (2018-1). *Arte, revancha y propaganda. La instrumentalización franquista del patrimonio durante la Segunda Guerra Mundial*. Madrid: Cátedra.

Colorado Castellary, A. (2018-2). Síntesis de los resultados del Proyecto de I+D de Excelencia "Investigación histórica y representación digital accesible. El patrimonio artístico durante la Guerra Civil y la posguerra". En: A. Colorado Castellary (Ed.): *Patrimonio cultural, Guerra Civil y posguerra*. Madrid: Fragua, pp. 17-42.

Díaz Fraile, T. (2010). El Servicio de Recuperación Artística (1937-1943). En: A. Colorado Castellary (Ed.), *Patrimonio, Guerra Civil y posguerra*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid, pp. 313-323.

Monreal y Tejada, L. (1999). *Arte y Guerra Civil*. Huesca: La Val de Onsera.

Navarrete Martínez, E. (2010). El viaje a Ginebra de Goya y otras pinturas de la Real Academia de Bellas Artes de San Fernando durante la Guerra Civil. En: A. Colorado Castellary (Coord.), *Arte Salvado. 70 aniversario del salvamento del patrimonio artístico español y de la intervención internacional*. Madrid: Sociedad Estatal de Conmemoraciones Culturales, pp. 42-47.

Pérez Boyero, E. (2010). La protección y evacuación del patrimonio bibliográfico de la Biblioteca Nacional de España. En: A. Colorado Castellary (Coord.), *Arte Salvado. 70 aniversario del salvamento del patrimonio artístico español y de la intervención internacional*. Madrid: Sociedad Estatal de Conmemoraciones Culturales, pp. 48-53.

Rayssac, M. (2010): L'échange artistique de 1941 entre l'Espagne et la France. En: A. Colorado Castellary (Coord.), *Arte Salvado. 70 aniversario del salvamento del patrimonio artístico español y de la intervención internacional*. Madrid: Sociedad Estatal de Conmemoraciones Culturales, pp. 42-47.

Rodríguez Peinado, L. (2009). Los depósitos de arte del Servicio de Recuperación Artística de Madrid. En: Cabañas Bravo, M.; López-Yarto, A. y Rincón, W. (Coord.): *Arte en tiempos de guerra*. Madrid: CSIC, pp.569-581.

Vega Almagro, V. de la (Vitejo) (2007). *Tesoro artístico y Guerra Civil*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

2

# LA CASA NATAL Y MUSEO DEL PATRONATO “NICETO ALCALÁ-ZAMORA Y TORRES” DE PRIEGO DE CÓRDOBA. UN EJEMPLO DE RECUPERACIÓN DE LA MEMORIA REPUBLICANA

**Francisco Durán Alcalá**

Director del Patronato Municipal D. Niceto Alcalá-Zamora y Torres

**Fotografías:** Fondos del Patronato Municipal Niceto Alcalá-Zamora y Torres

Licenciado en Filosofía y Letras por la Universidad de Córdoba y Profesor Agregado de Geografía e Historia del IES “Álvarez Cubero” (Córdoba). Director del Museo Histórico de Priego de Córdoba (1983-1988), desde 1993 ha desempeñado los puestos de vicepresidente y director del Patronato Municipal y Museo Niceto Alcalá-Zamora y Torres. Becario de investigación, coordinador y ponente en diversas jornadas, cursos de verano y seminarios organizados por las universidades de Córdoba, Sevilla, Huelva e Internacional de Andalucía, desde 2006 forma parte del equipo que desarrolla el proyecto, financiado por la Comisaría para la Recuperación de la Memoria Histórica de la Junta de Andalucía, que analiza las actuaciones de los Tribunales de Responsabilidades Políticas en Andalucía. Ha organizado y coordinado el I, II, III, IV, V,VI y VII Congresos sobre Historia del Republicanismo, celebrados en Priego de Córdoba entre 2000 y 2013 y cuyas Actas han sido publicadas en su totalidad. En 2009 desempeñó las funciones de coordinador del Congreso Internacional “La España Perdida: los exiliados de la Segunda República”, organizado por la Universidad y la Diputación de Córdoba. Autor de numerosos artículos y colaboraciones sobre temas de memoria histórica en distintos periódicos, revistas y actas de Congresos, entre sus libros destacan la edición, en 21 tomos, de las *Obras Completas de D. Niceto Alcalá-Zamora* (2000-2018); *Niceto Alcalá-Zamora y Torres: un ejemplo de recuperación de la memoria histórica colectiva* (2003); *El Legado de Alfredo Cabanillas (1894-1979): vivencias de un periodista republicano* (coautor, 2011); *Por la España republicana: los viajes de Niceto Alcalá-Zamora, Presidente de la Segunda República* (coautor, 2011), etc.

museoalcalazamora@gmail.com

**RESUMEN:**

El objetivo fundamental de cualquier museo debe ser la difusión de sus fondos y la investigación y actualización constante de su temática. Dar a conocer este museo, situado en la localidad de Priego de Córdoba, en la casa natal de Alcalá-Zamora. Es además un modelo de centro dedicado a la investigación y la difusión de la memoria histórica. También ofrece detalles de un gran valor etnológico, al

conservarse el edificio prácticamente como estaba a principios del siglo XX.
**Palabras clave: Segunda República, Casa- Museo Niceto Alcalá-Zamora y Torres, Memoria Histórica, Patrimonio Cultural, Educación.**

## Introducción

Los museos, en su concepción moderna, han dejado de ser almacenes de objetos (más o menos artísticos) abiertos al público, para convertirse en instituciones promotoras de cultura. Es decir, han superado su carácter estático abriendo vías de intervención directa en la sociedad. En general, ese nuevo carácter dinámico y abierto, se ejerce de dos formas complementarias: la mera difusión publicitaria de los contenidos del museo y la programación de actividades más o menos relacionadas con aquellos contenidos.

En el caso de la Casa-Museo de D. Niceto Alcalá-Zamora y Torres, la creación de un Patronato Municipal que gestionara la donación hecha por los herederos del Presidente de la Segunda República facilitó desde el principio esa dimensión dinámica y, por tanto, moderna del Museo.

El Patronato Municipal Niceto Alcalá-Zamora se ha distinguido desde el momento de su fundación por la organización de Jornadas y Congresos para el estudio de la Historia de España en la época que marcan los límites de la vida de Alcalá-Zamora y de la sociedad que protagonizó, así como por la investigación, divulgación y, cabría decir, "defensa" de los valores que este ilustre prieguense propuso como modelo a todos los españoles durante su fecunda y azarosa vida. Valores que la figura de D. Niceto los posee en tan distintos campos como la historia, el derecho, la literatura, la moral, la sociología o la oratoria.

Para gestionar el legado se fundó el Patronato Municipal que lleva su nombre y a partir de la creación de esta entidad, lo que pudo haber sido una simple casa-museo del primer Presidente de la Segunda República, se convirtió en motor para la organización de actividades y para la potenciación de la investigación en torno al período histórico que abarca la vida de Alcalá-Zamora.

Pero su valor personal se engrandece cuando advertimos que la época de la Segunda República es una de las más creativas de la Historia de España y que, en ella, nuestro Presidente se convirtió en contrapeso y mediador entre el inmovilismo y la revolución. Todavía incomprendido por quienes se sitúan en uno y otro extremo, la figura y la actuación de "don Niceto" tenderá sin duda a revalorizarse en el futuro. En esa línea trabaja el Patronato Municipal Niceto Alcalá-Zamora y Torres, a través de la organización de congresos, exposiciones y otras actividades que, junto a la recopilación de objetos y documentos, prestan ya un importante servicio a quienes se preocupan por el estudio de la historia.[1]

1 DURÁN ALCALÁ, F. y RUIZ BARRIENTOS, C. *Casa Museo de D. Niceto Alcalá-Zamora y Torres de Priego de Córdoba*. Diputación de Córdoba 2005. Presentación de Miguel Forcada Serrano.

Con la presente ponencia pretendemos conseguir un doble objetivo. Primero, dar a conocer la labor que desarrolla el Patronato y Museo de D. Niceto Alcalá-Zamora en pro de la recuperación de la "Memoria Histórica" de la Segunda República Española. En segundo lugar invitar a todos los interesados a participar en este proyecto mediante la visita, la utilización de sus fondos (documentales, bibliográficos y hemerográficos), la asistencia a las distintas actividades, o la participación en los Congresos, en cuyas Actas quedan recogidas todas las ponencias y comunicaciones, muchas de ellas referentes a personas que, al igual que D. Niceto, sufrieron el exilio, el olvido o la tergiversación de su memoria.

## 1. Ubicación y orígenes del museo

**Imagen 1.** Fachada de La Casa Natal y Museo de D. Niceto Alcalá-Zamora y Torres. Calle Río nº 33 de Priego de Córdoba, Córdoba, España

El museo se encuentra ubicado en la casa natal del Presidente de la II República española D. Niceto Alcalá-Zamora y Torres, bella casa señorial del siglo XIX que fue reformada a principios del siglo XX y que se encuentra situada en el número 33 de la calle del Río, de Priego de Córdoba. Aparte del valor histórico, al inmueble se le suma el valor etnográfico por su situación en una de las principales calles de la ciudad, el volumen y distribución de sus plantas y habitaciones y los pavimentos y elementos decorativos típicos de una familia burguesa acomodada de principios del siglo XX.

Los orígenes del Museo se encuentran en la labor que desde principios de los años ochenta llevaron a cabo las hijas de D. Niceto, Doña Isabel y Doña Purificación Alcalá-Zamora Castillo, quienes reunieron en la casa natal del Presidente todos los objetos y documentos que les fue posible, y cuya intención era donar la casa a una institución que se encargara de la recuperación y difusión de la figura de su padre.

**Imagen 2.** Las Hijas del Presidente, Purificación e Isabel Alcalá-Zamora y Castillo, ante el busto de su padre

La muerte de la primera de las hermanas el 12 de octubre de 1986, y la elevada edad de Purificación, 81 años, aceleraron la donación de la casa al Ayuntamiento de Priego, que se hizo efectiva en sesión plenaria celebrada el día 17 de diciembre de 1986.

Apenas unos meses más tarde, en agosto de 1987, el Ayuntamiento abrió por primera vez la casa al público, organizando conjuntamente con la Diputación Provincial de Córdoba una exposición y un catálogo biográfico de D. Niceto; a la vez que se colocó en el jardín de la casa un busto del mismo realizado por la escultora Aurora Cañero.

Ya en febrero de 1990, después de la muerte de Doña Purificación Alcalá-Zamora, se realizaba el acto de entrega oficial de la casa al Ayuntamiento por parte de los herederos de don Niceto, con el compromiso de crear un Patronato que profundizara en el conocimiento y en el estudio de la figura del Presidente de la II República Española y gestionase el futuro Museo. Un Patronato que se constituyó oficialmente tres años más tarde, el 26 de octubre de 1993, con el nombre de "Patronato Municipal Niceto Alcalá-Zamora y Torres".

El Museo "Casa Natal de D. Niceto Alcalá-Zamora y Torres", que quedó inscrito dentro del registro de Museos de Andalucía de la Consejería de Cultura el 20 de mayo de 1997, y en el que se acometieron importantes labores de mejora, rehabilitación y acondicionamiento de sus instalaciones desde comienzos de 1998. Así, y después de la profunda transformación interior que se llevó a cabo, en febrero de 1999 se procedió al montaje del Museo, en el que priorizando sus aspectos didácticos se logró un perfecto equilibrio entre la propia casa del Presidente, los objetos originales expuestos y la información histórica que de ellos se deriva.

Finalmente, el 4 de marzo de 1999, con motivo de los actos conmemorativos del Cincuentenario de la muerte de D. Niceto, el Museo abría sus puertas de manera definitiva.

Tal como se ha detallado, los primeros fondos del Museo se formaron con los objetos, mobiliario y documentos históricos donados por las hijas de D. Niceto. No será hasta 1994 cuando a este fondo se le incorporen una serie de piezas, documentos y fotografías entregadas por particulares de nuestra ciudad y otros lugares al Museo en concepto de donación y un reducido número de piezas que se encuentran en depósito, tras la firma del documento entre la dirección del Museo y sus propietarios.

Son precisamente estas continuas donaciones las que le confieren al museo una vida propia y dinámica, lo que obliga al cambio continuo y renovación del material expositivo y la ampliación permanente de sus fondos documentales, hemerográficos y bibliográficos.

Este Museo tiene un alcance de ámbito nacional, debido a las características de los fondos documentales que alberga y a la repercusión que la trayectoria personal y política de nuestro personaje ha tenido en la Historia de España, en un período que abarca desde 1877 a 1949 . En este sentido, las etapas históricas que sustentan el discurso expositivo del Museo responden a la evolución de la propia Historia de España: desde la Restauración de los Borbones en 1874 hasta la Transición Democrática.

## 2. Itinerario de la visita y distribución espacial

La intencionalidad museológica más evidente que queda de manifiesto tras una visita a la Casa-Museo de don Niceto Alcalá-Zamora es la capacidad didáctica que se le ha procurado dar, pretendiendo conseguir un equilibrio entre la propia Casa, los objetos originales expuestos y la información histórica que de ellos se puede derivar.

El edificio consta de tres plantas con una superficie total de 710 $m^2$, incluido el jardín.

La fachada de la casa, es de una gran sencillez y sobriedad, destacan los herrajes de sus grandes ventanas y balcones. Sin embargo, la sobriedad se rompe con la abigarrada decoración de las jambas y dintel de la puerta de entrada, de clara influencia barroca. A la altura del primer piso se encuentra la placa conmemorativa del centenario del nacimiento de D. Niceto en 1977, réplica de la colocada por la corporación municipal en el año 1931, que fue destruida en 1936.

La leyenda dice:

> “En ésta casa nació Niceto Alcalá-Zamora y Torres,
> primer Presidente de la República proclamada
> el 14 de abril de 1931. Homenaje de su pueblo”.

**Imagen 3.** Colocación de la placa conmemorativa de D. Niceto en el año 1931

En el recibidor de la casa –con la decoración original en tiempos de D. Niceto-, destaca un gran cuadro al óleo del pintor Eugenio Bonel de D. Niceto como Presidente en 1931, donado por la Diputación Provincial de Córdoba en 1987-.

## 1. Salón de familiares

**Imagen 4.** Salón de Familiares de D. Niceto

Esta sala de estar conserva el mismo mobiliario, decoración y pavimento de la época, está dedicada a galería de familiares de D. Niceto. Conviene detenernos en la trayectoria histórica de dos de ellos:

El primero, Pedro Alcalá-Zamora Ruiz de Tienda (1770-1850), fue tío bisabuelo de D. Niceto y Capitán de Caballería de Dragones que luchó en la Guerra de la Independencia junto al General Castaños. Fiel a la Constitución de 1812, fue Diputado a cortes en 1822 y autor de la primera *Historia de Priego*.

El segundo, Luis Alcalá-Zamora y Caracuel (1833-1873), tío de D. Niceto y una de las personas que más influyeron en su formación, según el propio Alcalá-Zamora nos

relata en sus memorias. “Fue mi tío el cura demócrata, apasionado y conspirador, que como ayudante de Prim le ayudase a sublevar guarniciones y le enviase verdaderos partes militares. Estuvo emigrado en Francia y perseguido en España para condenarlo a muerte. Votó con hábitos la libertad de cultos; el suyo fue el primer sufragio para la elección de D. Amadeo; y obispo joven y revolucionario murió prematura y misteriosamente en Cebú, sin haber podido realizar su ideal o sueño de reintegrarse a la jerarquía peninsular para el gran intento de una reconciliación definitiva entre la libertad y la iglesia”.[2]

## 2. Comedor de invierno

**Imagen 5.** Comedor de invierno

Se trata del comedor de la Casa, presidido por la chimenea de mármol blanco y un cuadro de azulejo realizado en diciembre de 1.931 con motivo de su elección como presidente. Esta sala está dedicada a la galería de retratos de D. Niceto en sus distintas facetas: como Ministro de Fomento, en el Consejo de Estado, y de Presidente.

Destaca el retrato original de D. Niceto como Ministro de Marina y Guerra, obra del gran ilustrador Adolfo Lozano Sidro que le presenta con todos los atributos de Ministro del ramo y con paisaje prieguense al fondo. Éste cuadro presidió el Salón de Plenos del Ayuntamiento de Priego desde 1922 a 1937.

## 3. Despensa, cocina y bodega

Verdadera recreación etnográfica, la zona posiblemente más pintoresca de la casa sea la cocina, cuya decoración y objetos se conservan tal y como estaban a principio de siglo. Esta retrovisión culinaria se complementa con los cuadros de las paredes que recrean paisajes de Priego de siglo y de la década de 1930.

2 ALCALA-ZAMORA Y TORRES, N. *Memorias*. Barcelona. Planeta 1998.

**Imagen 6.** Cocina

Desde la cocina podemos acceder a la bodega, excavada en la roca, y donde los únicos elementos existentes son grandes tinajas semienterradas en el suelo que se utilizaban para almacenar aceite, vino o trigo.

Otro espacio al que accedemos desde la cocina es el patio cubierto: lugar que en múltiples ocasiones sirvió como comedor de verano de la familia Alcalá-Zamora.

## 4. Patio y jardín

**Imagen 7.** Jardín

Este patio es típico de las casas andaluzas, con paredes blancas y macetas, donde la fuente, cuyo sonido de agua se mezcla con los olores y colores de las plantas, crea un ambiente bello y relajante al visitante.

Contiguo al patio se encuentra el jardín, entre toda la vegetación allí existente destaca la monumental encina , al pié de la cual se encuentra su busto colocado en este lugar en 1.987, sin dudas es el símbolo de la casa.

A continuación subiremos a la primera planta del edificio.

En la planta primera, que está dividida en siete salas, se combinan con un criterio cronológico los objetos originales con vitrinas y paneles informativos que contienen fotografías, dibujos y textos que nos dan cuenta de la trayectoria vital y política seguida por nuestro personaje. Para ello, el recorrido museístico sigue las distintas y sucesivas etapas que atravesó don Niceto Alcalá-Zamora desde su nacimiento hasta su muerte en el exilio bonaerense.

## 5. Sala I: Dormitorio de los padres

**Imagen 8.** Dormitorio de los padres de D. Niceto

En esta habitación nació Niceto Alcalá-Zamora y Torres, el 6 de Julio de 1877. Es una de las estancias más íntimas. En el centro, la cama de sus padres y junto a ella, la cuna donde descansó sus primeros años de vida. Todo el mobiliario y decoración se encuentra intacto, así como el pavimento típico de las casas burguesas de la época, hecho de lozas de cemento con formas geométricas que simulan alfombras, efecto que se repite por las habitaciones de ésta planta, aunque con colores y formas diferentes.

La retrospectiva sólo se rompe con el primer panel que nos muestra las partidas de bautismo y nacimiento de D. Niceto y la primera foto que se conserva de cuando tenía siete u ocho años.

## 6. Sala II: Veinte años en Priego

La infancia de D. Niceto estuvo marcada por la muerte de su madre cuando aún no había cumplido los 3 años de edad, quedando entonces al cuidado de sus tías maternas, su prima Gloria y, sobre todo, su hermana Pilar Alcalá-Zamora, tal y como se muestran en los paneles de ésta Sala. A partir de aquí tenemos un narrador de excepción, será el propio D. Niceto quien nos cuente en primera persona, sus propias vivencias, recogidas en sus Memorias. En Priego de Córdoba transcurre la infancia, adolescencia y juventud, sin más interrupciones que los contados días de exámenes y alguna corta temporada con la familia materna.

En sus Memorias, don Niceto nos describe cómo se crió y el orden de prioridades que le inculcaron en su n*iñez:* "Me crié con estrechez, aprendiendo a graduar el orden de las necesidades: lo primero salud, alimentos, cultura y vivienda; todo lo demás, lujo sacrificable". … Hube de estudiar siempre en mi casa sin libros nuevos… No pude concurrir un solo día a las clases del instituto. Iba a examinarme a Cabra, pocas veces, las de lujo, en la incómoda diligencia; las más haciendo ida y vuelta montado sobre un borriquillo negro y juguetón que me prestaba uno de mis tíos, que se llamaba por mezcla de adhesión y de ironía políticas "Sagasta"… Un poco antes de cumplir los 14 años terminé el bachillerato… Mi elección estaba hecha, sería lo que nunca he sido; un alumno de la facultad de ciencias, especializado en las exactas y las naturales… Cuando mi carrera parecía decidida transtornolo todo la súbita y grave enfermedad de mi hermano mayor… No quedaban recursos después para mis estudios científicos. Se decidió que estudiara en casa, y como allí solo era posible una carrera, se decidió la de derecho... Así, por eso, fui sin vocación abogado y no he podido quejarme de la profesión que me impuso el destino, y que la fortuna no habría igualado en ninguna otra. Me licencié en Granada el 10 de octubre de 1894, tres meses después de haber cumplido los 17 años."[3]

De ninguna forma quiso su padre forzar su voluntad a la hora de elegir los estudios universitarios, y sólo meses después de su licenciatura fue capaz de confesarle su deseo de haberle visto emprender la carrera militar.

En la primera vitrina de la sala se pueden ver los diplomas que acreditan sus estudios así como las magníficas calificaciones académicas.

Al año siguiente D. Niceto conocería a la persona más decisiva de su vida: "Cuando yo tenía dieciocho años y ella quince, empezó otra decisiva y bienhechora influencia sobre mi alma, que no conoció a su madre. Hablo ahora de Pura Castillo de Bidaburu. El 23 de enero de 1901, llegó a ser mi mujer."

D. Niceto nos la describe del siguiente modo:

> "Fue inteligentísima y culta, con horror hacia la pedantería bachillera o doctoral...Tuvo mi mujer desde el comienzo de nuestro noviazgo la clara intuición de un porvenir brillante y se dispuso calladamente a arrostrarlo con decoro... no espoleó nunca su vanidad el impulso de mi ambición; ni contuvo su timidez la energía de mi iniciativa".[4]

Su prolongada permanencia en Priego de Córdoba, y sus años de estrecho contacto con el campo forjaron su espíritu y ejercieron sobre Alcalá-Zamora un extraordinario influjo: "lo ejerció sin duda en la sencillez de mis gustos, en mi sentido de realidad, freno de ensueños, y por el trato habitual con pobres y humildes. De esa huella rural ha quedado en mí el amor al campo en cuanto tiene de naturaleza; el ambiente, el

3 Alcala-Zamora y Torres, N. *Opus Cit.*

4 Ibiden.

paisaje y el cultivo… Seguí en Priego dedicado al estudio, la enseñanza de amigos y el noviazgo… Ejercer la abogacía me estaba vedado por falta de edad legal. Llovían en cambio las consultas al abogado casi chiquillo; pero todas gratuitas".[5]

En esta sala también se expone un documento curioso, las primeras letras que escribió D. Niceto y que se las dedicó a su padre. Igualmente podemos observar los diplomas y expediente académico de D. Niceto del Instituto Aguilar y Eslava de Cabra.

## 7. Sala III. Consolidación académica y profesional

Aprovechando el primer respiro económico familiar, su padre le llevó a Madrid a estudiar el doctorado como base de oposiciones a cátedras. Ambos llegaron a la capital a comienzos de octubre de 1897, poco después del asesinato de Canovas. Un año después obtuvo el título de doctor y en enero del siguiente el Premio Extraordinario de los estudios de doctorado. Dos ilustres profesores ejercieron gran influencia sobre el espíritu de Alcalá-Zamora -Don Gumersindo de Azcárate, en lo político y Don Rafael Ureña, en lo jurídico- fueron los mentores de la conciencia del joven.

En junio de 1899 ingresó por oposición en el Consejo de Estado, lo que le permitió ocupar diferentes puestos en la Administración. Dos años después, el 23 de enero de 1901, contraía matrimonio, en su ciudad natal, con la mujer de su vida, Purificación Castillo de Bidaburu, quien en todo momento ejerció una decisiva y bienhechora influencia sobre su alma.

## 8. Sala IV. Carrera política

Iniciado en la política de la mano de Segismundo Moret, primero, y más tarde de Romanones, de quien fue secretario político en varios ministerios, esta nueva etapa de su vida se recrea en la Sala IV. Entre 1906 y 1923 representó como diputado al distrito de La Carolina (Jaén), poniendo de manifiesto desde un primer momento en el Congreso sus dotes de orador, por lo cual adquirió merecida fama, así como por su labor de abogado. A lo largo de estos años fue Director General de Administración y Subsecretario de Gobernación, así como Ministro en dos ocasiones en sendos gabinetes presididos por García Prieto, primero, de Fomento (1917), y, luego, de Guerra (1922). Opuesto abiertamente a la dictadura de Miguel Primo de Rivera, ello le acarreó algunos problemas, entre otros, el veto (directo o indirecto) para ingresar en la Academia de la Lengua.

Después de hacer pública su vinculación al republicanismo en 1930, en Valencia, impulsó junto con Miguel Maura la creación del partido *Derecha Liberal Republicana*,

5 Ibiden.

integrándose meses después en el comité revolucionario surgido del Pacto de San Sebastián, del cual sería Presidente. Tras el fracaso de la sublevación de Jaca fue detenido y encarcelado hasta marzo de 1931.

Esta sala recoge en vitrinas los documentos y fotografías más importantes de ésta etapa, originales de la Constitución de 1931, una urna electoral de la época, claro símbolo de la Democracia, por la que D. Niceto tanto luchó, unas caricaturas realizadas por Tito, el hijo de Nicolás Salmerón, donde se hace una galería de personajes de la época, relacionados con la República, un azulejo con las caricaturas del Gobierno Provisional realizadas por Bagaría y la Gran Cruz de Isabel La Católica, concedida a D. Juan Bufill Torres.

Es de destacar la vitrina dedicada a la extensa producción escrita de D. Niceto y las publicaciones del Patronato.

## 9. Sala V. Presidente

Proclamada la II República el 14 de abril de 1931, D. Niceto se convierte en Presidente del Gobierno Provisional, cargo que desempeñó hasta octubre del mismo año en que dimitió por su desacuerdo con los artículos de la Constitución que se ocupaban de la cuestión religiosa. En diciembre fue elegido como primer Presidente de la República, cargo que desempeño hasta el 7 de abril de 1936, al ser destituido por las Cortes por un procedimiento muy discutible desde el punto de vista jurídico.

Siete grandes paneles informativos, con fotografías, documentos, dibujos y texto, recogen en esta sala la evolución histórica de la Segunda República Española y el papel fundamental de D. Niceto en ella. Seguimos con absoluta escrupulosidad los avatares, positivos y negativos de la misma. La sala se complementa con un gran cuadro del Gobierno Republicano y las autoridades, tras el desfile presidencial y retratos originales de D. Niceto, donados por vecinos de Priego.

## 11. Sala VI. Exilio

Tras la destitución, Niceto Alcalá-Zamora se retira a la Ginesa, su finca de Priego.

A comienzos del mes de julio de 1936 inició un viaje por Europa, por lo que el estallido de la Guerra Civil impidió su vuelta a España. Tras pasar unos años en Francia, comenzó un largo viaje que le llevó hasta Buenos Aires, su ciudad de adopción y en la que vivió exiliado. Nadie mejor que don Niceto describe este azaroso viaje que duró 441 días y que queda recogido en dos paneles de gran impacto visual, donde el texto es casi innecesario. Se recoge también en ellos la polémica sentencia del Tribunal de Responsabilidades Políticas de 1941. De la misma manera que es en esta Sala en la que podemos contemplar la hamaca en la que D. Niceto descansó los últimos años.

## 13. Sala VII. Últimos años

**Imagen 9.** Sala nº 7: Últimos años

Es sin duda, la sala de mayor emotividad, tanto por el realismo de las fotografías de finales de su vida como por el simbolismo de los objetos de esta sala: El sofá donde murió, el reloj parado a la hora de su muerte 5h45'. Y una luz siempre encendida, tal y como sus hijas lo dispusieron en el acto de donación. Los textos de ésta sala están extraídos del artículo que Guillermo Cabanellas, amigo de D. Niceto en la Argentina, realiza tras la muerte de D. Niceto y que aparece publicado como apéndice de sus "Memorias".

En los últimos años de su vida D. Niceto siempre estuvo rodeado de su familia y de un grupo de buenos amigos. Cuando alguien, que conocía y sentía la situación económica de don Niceto, le aconsejó que regresara a España porque de tal forma le serían devueltos sus bienes, su contestación rapidez e incisiva fue: "Si alguna vez vuelvo a España será para recuperar mi Patria, no mi patrimonio".

Cuando alguno, menos positivista, le aconsejaba regresar a España, donde no sería perseguido y hasta tendría cierta libertad, lo atajó rápidamente diciendo: "Le advierto a usted que yo, de libertad, es una de las cosas que necesito más que gasto".

Pero D. Niceto había perdido algo más importante que todas las riquezas, honores y vanidades, que una vida jalonada por los triunfos podría darle: el alejamiento de su suelo natal ¡había de morir lejos de su Patria!.

Niceto Alcalá-Zamora y Torres, brillante político que durante cinco años ocupó la Jefatura del Estado -y que concibiera para España la República como "la única solución posible"- murió en el exilio, desposeído de todos sus bienes, el 18 de febrero de 1949. Sus restos depositados en el Panteón Español del Cementerio de Chacarita, no fueron trasladados a España hasta el año 1979 y ni tan siquiera en ese momento recibieron los honores que deberían haber correspondido a tan alta personalidad.

El 10 de agosto de 1979 sus restos se trasladaron a España y se depositaron en el cementerio de La Almudena de Madrid, sin recibir los honores que como Jefe del Estado

le correspondían. Tras la muerte de Niceto Alcalá-Zamora, las injusticias llevadas contra su persona se convierten en un profundo silencio y olvido.

En esta línea trabaja el Patronato Municipal Niceto Alcalá-Zamora, cuya sede se encuentra en la planta segunda de la Casa Museo y cuyo fin principal, como decíamos, es la conservación y divulgación de todo lo relacionado con don Niceto y la Historia de España que le tocó vivir. Pero, a la vez, cuenta con otras diversas líneas de difusión e investigación como son las siguientes:

## 3. Actividades del Patronato

**Exposiciones temporales*:***
Estas exposiciones ocupan un papel muy importante dentro del área de difusión, ya que permiten dar a conocer de manera específica, en un ambiente adecuado y con los necesarios medios técnicos las distintas etapas clave y aspectos monotemáticos del período histórico de la Segunda República española.

**Biblioteca específica sobre la II República Española:**

**Imagen 10.** Sala de Juntas y Biblioteca específica sobre la Segunda República Española

El Patronato cuenta con una biblioteca especializada donde los investigadores pueden profundizar en el conocimiento de la figura de D. Niceto y de su período histórico (1877-1949). En la actualidad cuenta con 3,000 volúmenes y abundante material audiovisual. Los fondos se adquieren mediante compra, donaciones e intercambio de publicaciones, que se mantienen con todos los servicios de publicaciones de las Universidades Españolas y fundaciones afines.

**Recopilación y publicación de toda la obra escrita de D. Niceto Alcalá-Zamora:**
Las "Obras Completas" de D. Niceto son muy extensas y abarcan un abanico variopinto de temas como la filosofía, la literatura, el teatro, la oratoria, la jurisprudencia, la historia, la poesía, los discursos, prólogos, entrevistas y artículos. El Patronato tiene registrados en la actualidad mas de 80 títulos que están siendo publicados me-

diante un convenio de edición firmado entre la Diputación Provincial de Córdoba y el Ayuntamiento de Priego de Córdoba. En la actualidad han visto la luz 21 volúmenes.

**Realización de conferencias, encuentros, cursos, seminarios y congresos sobre el período histórico en conexión con los centros universitarios y de investigación:**
El Patronato lleva una intensa actividad en este campo, destacando la celebración de Jornadas y Congresos específicos sobre el republicanismo que reúnen a un número muy importante de investigadores y personas interesadas en este período histórico, siendo un referente de actualización y profundización del conocimiento sobre el republicanismo a nivel nacional e internacional. Para este fin el Patronato cuenta con un Comité Científico compuesto por profesores de diversas universidades andaluzas, denominado"Grupo de Priego" y compuesto por:

- Leandro Álvarez Rey, Universidad de Sevilla
- Fernando Arcas Cubero, Universidad de Málaga
- Antonio Barragán Moriana, Universidad de Córdoba
- Diego Caro Cancela, Universidad de Cádiz
- José Luis Casas Sánchez, Profesor de Historia y Asesor del Patronato
- Francisco Durán Alcalá, Profesor de Historia y Director del Patronato
- Miguel Gómez Oliver, Universidad de Granada
- Ángeles González Fernández, Universidad de Sevilla
- Fernando Martínez López, Universidad de Almería
- Manuel Morales Muñoz, Universidad de Málaga
- Encarnación Lemus López, Universidad de Huelva

**Elaboración de guías, biografías y material didáctico y científico:**
Las publicaciones son un excelente medio de difusión. El Patronato funciona como una editorial específica que, aparte de los trípticos, guías, carteles o catálogos sobre el Museo, edita, individualmente o en colaboración, un número importante de obras. De igual modo facilita a cualquier editorial el material de sus fondos para enriquecer sus publicaciones. La distribución de estas publicaciones, mediante intercambio a más de doscientos centros de investigación y museos, alimenta la biblioteca especializada del Museo, instrumento fundamental para la investigación.

A este respecto el Patronato cuenta desde su existencia con más de cincuenta publicaciones propias que van desde las obras completas de D. Niceto Alcalá-Zamora y Torres, hasta los artículos de prensa que vieron la luz en las revistas y periódicos hispanoamericanos; pasando por las Actas de las Jornadas celebradas entre 1996 y 2000 y las de los siete congresos que han tenido lugar hasta este momento, y que estuvieron dedicados sucesivamente a los siguientes temas:

- *Republicanismo en la Historia de Andalucía*
- *Historia y Biografía*
- *Los exilios en España en los siglos XIX y XX*
- *De la República Democrática a la sublevación Militar*

- *El Republicanismo ante la crisis de la democracia. Una perspectiva comparada (1909-1939)*
- *España ante la República: el amanecer de una nueva era en España*
- *Republicanismo en España: cultura, política e ideología*

Sin olvidar las publicaciones monográficas sobre aspectos concretos de la figura y la personalidad de Alcalá-Zamora y de la misma Casa-Museo, ni, por supuesto, el CD recopilatorio de *Himnos y Canciones republicanas* elaborado a partir de los discos de pizarra donados por los hermanos Rojas Infante.

En la actualidad ocupa un lugar primordial, la edición y difusión de material filmográfico de los años treinta, aparecido entre los años 2007 a 2009 y fruto de la donación de D. Francisco Adame Serrano, hijo del alcalde republicano de Priego.

3

# GIRASOLES Y MARIPOSAS. APUNTES SOBRE REPRESIÓN FRANQUISTA EN EL CINE DE JOSÉ LUIS CUERDA

## *SUNFLOWERS AND BUTTERFLIES. NOTES ON FRANCOIST REPRESSION IN JOSE LUIS CUERDA'S CINEMA*


**Yolanda López López**

Yolanda López López (Santiago de Compostela, 1975) es doctora en Historia del Arte por la USC donde realizó, además, estudios de Periodismo en la Facultad de Ciencias de la Comunicación. Completó su formación con un *Postgrado en Teoría y Práctica Teatral* y un *Máster en Edición*.

Ha trabajo en investigación, producción y programación cinematográfica en productoras audiovisuals, centros de investigación, festivales de cine y salas independientes. Ha desarrollado su labor docente tanto en diferentes másteres universitarios como en cursos de enseñanza de español para extranjeros. Además ha impartido conferencias y cursos en diferentes universidades e instituciones culturales.

Su línea de investigación se centra en el estudio comparativo entre cine e historia, así como en la escenografía cinematográfica. Es autora de *El Siglo de Oro en el cine y la ficción televisiva. Dirección artística, referentes culturales y reconstrucción histórica* (2017),

Su trayectoria profesional siempre ha estado vinculada a la gestión cultural, actividad que compagina con su trabajo como crítica de cine y television.

iolanda.lopez@gmail.com



**RESUMEN:**

La represión franquista (bien en los meses previos al estallido de la Guerra Civil o bien durante los años siguientes de la posguerra) se ve reflejada en dos de los largometrajes más destacados de la filmografía de José Luis Cuerda: *La lengua de las mariposas* (1999) y *Los girasoles ciegos* (2008). Ambos ubican sus tramas en tierras gallegas y se inspiran en precedentes literarios: los cuentos de Manuel Rivas y la novela homónima de Alberto Méndez.

En la construcción de un relato el conocimiento de lo acontecido transita desde la memoria oral a otro tipo de soportes como el literario y el cinematográfico. Resulta, además, determinante conocer las peculiaridades del contexto social y político en el que afloran esos productos editoriales y cinematográficos.

La comunicación estudia la traslación de las tramas literarias de Rivas y Méndez al universo cinematográfico de Cuerda, prestando especial atención a sus claves y referentes. Reflexionar sobre dichas obras de nuestro patrimonio cultural nos parece un ejercicio necesario tanto para conocer cómo se (re)escribe la Historia como para establecer una mirada crítica sobre el relato y nuestro pasado.
**Palabras clave: Cine; José Luis Cuerda; Guerra Civil; literatura; memoria, represión.**

**ABSTRACT:**
The Francoist repression (either during the previous months of the outbreak of the Civil War as during the years that follow it) is reflected in two of the most outstanding films of José Luis Cuerda: *La lengua de las mariposas* (*The butterflies tongue*, 1999) y *Los girasoles ciegos* (*The blind sunflowers*, 2008). Both films set their plots in Galician lands and are inspired in literary works such as: Manuel Rivas' stories and the homonymous novel of Alberto Méndez.
In the construction of a story the knowledge of the events goes from the oral tradition to any other kind of basis such as the literary or the cinematographic one. It is also decisive to know the characteristics of the social and political context in which those editorial and cinematographic products emerge.
This communication studies the way the literary storylines of Rivas and Mendez are transferred into the cinematographic universe of Cuerda, taking special attention to its clues and referents. To reflect on the above-mentioned works it is, from our point of view, a necessary exercise either to know how History is rewritten as to be able to establish a critic view over the narration and over our past.
**Keywords: Cinema; José Luis Cuerda; Civil War; literature; memory; repression.**

> "…Quien sólo es capaz de traer a la memoria
> lo que los otros no recuerdan es un fantasma (…)
> Del pasado sólo se recuerda lo que queda vivo de él
> en la conciencia del grupo que lo mantiene…"
> Walter Benjamin

Durante la década de los 80 los estudios sobre el pasado se centraron en nuevo campo disciplinar: la memoria. Completando metodologías historiográficas y fuentes documentales habituales se incorporaba la importancia del relato testimonial. La figura del testigo abría así nuevos caminos que rompían límites maniqueos entre héroes y cobardes, entre lealtad y traición. La asimilación del pasado por parte de un colectivo es síntoma de madurez, y durante este proceso en ocasiones observamos cómo el relato memorístico/histórico se convierte en productos culturales (literarios, cinematográficos o televisivos). Y es que, debido al público potencial, lo visto en una sala de cine o en una pantalla de televisión influye de forma decisiva en la aceptación y el (re)conocimiento de lo vivido. Aunque puntualizando el enfoque, la veracidad o la historicidad de los mismos es evidente que cuando los hechos se evocan dentro de la cotidianeidad de la industria cultural (novela, películas, ficción televisiva, videojue-

gos…) la consciencia y convivencia con el pasado se lleva a cabo de forma más fluida. Inmerso en ese afán de "regularización", de asimilación de la historia de un país, nos parece significativo analizar cómo se ha visto reflejada la Guerra Civil y la Postguerra en dos títulos cinematográficos recientes de José Luis Cuerda.

El director forma parte de una generación de cineastas que nacieron en torno al año 36, en la que vivieron su condición de testigos desde primera fila durante los primeros años de la postguerra. Sus recreaciones cuentan con un activo determinante: el eco de la memoria. Se trata de nombres como Jaime Chavarri (*Las bicicletas son para el verano,* 1984), Carlos Saura (*Ay, Carmela!,* 1990*),* Jaime Camino (*Las largas vacaciones del 36,* 1976), Mario Camus (*Los días del pasado,* 1977) o, el recientemente fallecido, Antonio *Mercero (La hora de los valientes,* 1998). A menudo las tramas son protagonizadas por un niño o adolescente que descubre la vida y las privaciones morales y éticas durante la represión y los años de oscuridad. Si bien es cierto, la mayor parte de estas películas fueron producidas y estrenadas durante la década de los 80 cuando la temática comenzó a tener cabida en las pantallas y el discurso cultural del país.

La literatura supone un camino eficaz para afrontar la dificultad de transmitir una experiencia traumática evitando que se convierta en simple estadística (Macciuci, 2015). Las obras inspiradas en el recuerdo de episodios históricos marcados por la violencia y la infamia, recurren a formas figurativas, retóricas y metafóricas para intentar, en cierta medida, comprender lo inexplicable. La reelaboración presente del pasado erige a la literatura como medio para construir una memoria que se modifica y reescribe al ritmo de las inquietudes y deseos de los sucesivos momentos históricos. La memoria, a diferencia de la imaginación, tiene como referente una realidad anterior y, sin embargo, es a través de la imaginación (que se alimenta también de memoria) como la literatura puede hacer accesible la experiencia del testigo con más éxito de la historia. La memoria oral no abarca más de tres generaciones, mientras que la memoria "cultural" se ubica en el espacio público y asienta las bases sobre las que construir la democracia. A pesar de esa crisis de la memoria transmitida y quizás porque los testigos están ya desapareciendo, la novela, pese a su carácter ficcional, se convierte en vehículo para transformar la memoria vivida en memoria cultural (Santamaría, 2007).

Siguiendo la teoría de Elina Liikanen (2012) podríamos establecer tres modos de representar literariamente el pasado: el vivencial, el reconstructivo y el contestatario. Entre ellos se diferencian por ir, de más a menos en la ilusión mimética y nivel de omnisciencia, y de menos a más, en cuanto a la distancia que nos sitúa a los lectores en relación con lo narrado. De este modo los textos de modo vivencial y reconstructivo permiten acercar la sociedad al tema en cuestión, familiarizarla con los hechos no siempre conocidos y lograr despertar la curiosidad por ellos, de manera que puedan preparar el camino para que los poderes públicos actúan en otros ámbitos. Estos tres niveles muestran un claro avance desde la temporalidad lineal que ofrecen los textos del modo vivencial hasta el tiempo calidoscópico de los contestatarios. Entre medias destaca el proceso de documentación y búsqueda de testimonios, la evaluación de la información obtenida y la selección e interpretación de este material que toma presen-

cia en el modo reconstructivo. Y, con mayor complejidad, la alternancia de parámetros enunciativos, temporales y diegéticos que generan incluso un efecto de extrañamiento en el lector en el modo contestatario.

Conviene recordar, además, el contexto político y social en el que surgen las obras literarias y cinematográficas de este estudio. La represión franquista se trataría en los 70 y 80 pero lo cierto es que no alcanzaría la notoriedad y profusión que tuvo en años posteriores. El fenómeno de la recuperación histórica surgía en España muy a finales de los 90 con los primeros trabajos de exhumaciones, así como la Asociación para la Recuperación de la Memoria Histórica (ARMH) cuyo objetivo era recuperar los restos de los desaparecidos. La victoria del PSOE en 2004 les permitiría impulsar un proyecto incorporado en su programa electoral y que las Cortes aprobarían tres años más tarde: la Ley de Recuperación de la Memoria Histórica (2007). Literatura y cine reflejaron estas nuevas inquietudes de forma tangente o paralela, pues muchas de estas recreaciones literarias tuvieron su correspondiente versión cinematográfica, todas ellas a medio camino entre la ficción y el testimonio, entre la imaginación y la intrahistoria. Es el caso de *Soldados de Salamina* (David Trueba, 2003) o títulos como *El lápiz del carpintero* (Antón Reixa, 2003), *Las 13 rosas* (Emilio Martínez-Lázaro, 2007) o *La voz dormida* (Benito Zambrano, 2008).

Y es que una película de reconstrucción histórica habla tanto del pasado que intenta recrear como del momento histórico en el que esta se produce. La visión de un determinado episodio, de un personaje, de un contexto social pretérito viene definida por el pensamiento y las inquietudes de su director, de su guionista, de quien la produce y la rueda. El cine es otra manera de escribir y conocer la Historia, nos ayuda a conformar una nueva relación con el pasado y constituye la base de un imaginario colectivo. Observar de qué modo la recibimos y contemplamos es también un ejercicio necesario para comprender cómo vivimos con nuestro pasado. Y en el caso español los síntomas apuntan a que no discurre con fluidez. Los mecanismos de la ficción nos obligan a reconocer, eso sí, que siempre se trata de reconstrucciones, bien literarias y cinematográficas, o bien historiográficas si nos apuran.

En el caso de la Guerra y Posguerra Civil semeja determinante transmitir la experiencia vivida en un momento en que la experiencia transmitida se encuentra en retroceso. Durante la democracia la falta de posicionamiento claro y rotundo dificultó el cierre del duelo. La literatura y el cine constituyeron lugares de memoria como puntos de cristalización de una memoria colectiva. Sobre todo porque la Guerra Civil, en tanto que acontecimiento traumático, plantea muchos problemas para ser constituido como lugar de memoria consensuado. La memoria de la Guerra Civil es múltiple y diversa, y difícilmente puede establecerse una sola memoria. (Santamaría: 2007:128).

La visión de Cuerda sobre este contexto y las consecuencias de la Guerra Civil se había visto reflejada en *La viuda del Capitán Estrada* (1978), basada en la novela homónima de Pedro García Montalvo, y de forma paradigmática en los dos títulos de nuestro estudio: *La lengua de las mariposas* (1999) y *Los girasoles ciegos* (2008).

"… Se puede pensar que las películas dirigidas por José Luis Cuerda presentan una estética y un discurso común. En general, denuncian no solamente la violencia estatal y militar, pero igualmente las pequeñas violencias que conforman una realidad más amplia. Ponen en relieve el papel desempeñado por la Iglesia y los religiosos en este proceso, antes, durante y después de la Guerra Civil. Las películas valoran el texto literario y contribuyen con la puesta en escena de una crítica al olvido contra la torpeza de los que insisten en impedir que las fosas del pasado sean abiertas y que sean puestas ante los ojos de la sociedad…" Fiuza (2017:194).

## 1. La lengua de las mariposas. Amor y libertad

El filme sitúa su acción en 1936, durante los meses previos a la sublevación militar del 18 de julio. En un pueblo gallego, el maestro Don Gregorio establece una tierna relación con Moncho, un niño de 8 años que ausente por una dolencia asmática se incorpora, por fin, a la escuela. En horas de clase y paseos irán conversando y aprendiendo sobre la literatura, la naturaleza y la vida. Pero la amenaza política está siempre latente, especialmente cuando vecinos como el maestro son cuestionados como enemigos del régimen fascista.

El proyecto surgió del propio Cuerda quien había leído el texto de Rivas[1] tras la recomendación de Azcona. *Sogetel* y *Las producciones del Escorpión* habían acordado realizar en régimen de coproducción tres películas. Tras *Abre los ojos* y *Los otros* (de su apadrinado Alejandro Amenábar), Cuerda proponía a Fernando Bovaira rodar la adaptación de ¿Qué me quieres, amor? para completar la terna. Rafael Azcona aceptaba trabajar en el guión, empresa harto complicada pues debía unir tres relatos independientes ("Carmiña", "Un saxo en la niebla" y el que da título al filme) y construir con ellos el argumento, las tramas y los principales personajes. Con maestría logró dibujar a la perfección: "… un maestro casi jubilado, don Gregorio (Fernán-Gómez), que enseña en la escuela local las primeras letras y las primeras reglas a un grupo de niños; el recién llegado, Moncho, alias Gorrión (Manuel Lozano), que desarrolla una gran amistad con el maestro; los padres del muchacho, que, como tantos otros, esperan de la República una vida más justa y equitativa; el cacique del pueblo, don Avelino (Jesús Castejón) que conspira con el cura (Celso Bugallo) y otros notables contra el orden constitucional; la llegada de la primavera, rodeándolo todo, y la observación de don Gregorio y sus alumnos del comportamiento de las diminutas criaturas del bosque con el descubrimiento de la lengua enrollada de las mariposas…" Úbeda-Portugués (2001:231).

Junto a estas dos productoras era necesario procurar otras fuentes de financiación para el proyecto, entre ellas los derechos de antena recordaba el director: "… López Amor, el que era director general de TVE, se negó a comprárnos[los]. Tachó literal-

1 No sería la última vez que adaptase sus obras: en 2000 rodaría el cortometraje *Primer amor* y en 2010 el largometraje sobre el narcotráfico *Todo es silencio.*

mente de la lista nuestra película para sustituirla [otra] producía un amigo suyo. Menos mal que a la siguiente convocatoria, cuando ya estaba cesado, nos lo dieron. Pero yo ya había rodado la película con el agua al cuello…" Úbeda-Portugués (2001:237). Trasladar el rodaje a Galicia potenció tanto la participación de entidades como TVG (Televisión de Galicia) como un elenco de actores oriundos como Gonzalo Uriarte, Uxía Blanco, Roberto Vidal Bolaño, Celso Bugallo, Manuel 'Pico' Oliveira o los niños. Para el papel protagonista fue necesario un exhaustivo *casting* entre 2.500 rapaces de los cuales quedaron como finalistas tres, hasta elegir la mirada cándida y curiosa de Manuel Lozano.

La figura de Manuel Rivas era referencial en el sistema literario gallego (su lengua materna y en la que acostumbra escribir), aunque fue por aquel entonces cuando, a la visibilidad periodística como colaborador de *El País* se unía el Premio Nacional de Narrativa y la adaptación cinematográfica, comenzó a conocerse en el contexto español. "…Rivas ha cosechado un gran éxito de público y crítica no sólo en el campo literario gallego, en el que ocupa una posición canónica, sino en el panorama literario español. Además de los motivos extraliterarios que hayan podido contribuir a su éxito, su centralidad se debe al interés que ha despertado su tratamiento de la guerra civil española y de la emigración gallega; no en vano los textos que mayor atención crítica y lectora han recibido exploran estos temas…" García (2012:97)

Su opinión y su posicionamiento ante la recuperación de la memoria y la procura del relato desde el bando republicano quedó recogido una vez más tras su colaboración con *Vencidxs*; proyecto fotográfico y documental dirigido por Aitor Fernández que reunía en más de cien entrevistas a los últimos supervivientes y víctimas de la represión franquista. Escribía Rivas (2013:8) en el prólogo de la publicación 'La memoria de las luciérnagas': "…Les irrita en especial, y ahí está en sus declaraciones, artículos y ensayos revisionistas, que esa memoria tenga una segunda parte y que se configure como un presente recordado, inmune y resistente al virus de la desmemoria, para exponer la duración del crimen por parte de la organización criminal que ocupó el Estado durante casi medio siglo. Al llamado franquismo, la forma adoptada por el fascismo español, cabe el triste record de haber sido el régimen fascista más duradero en el mundo…Somos lo que recordamos. Somos también lo que olvidamos. El olvido provocado es parte de una identidad negativa. Y podríamos añadir: delictiva, pues impide la reparación y la justicia. La relación con la memoria no es un problema partidario. En todo caso, sería una opción entre el partido de la humanidad o de la inhumanidad…"

Maestro del relato (premiado y aplaudido por obras previas como *Un millón de vacas* en 1990 o *Os comedores de patacas* en 1992) no era la primera vez que su literatura optaba por dichas coordenadas temporales. La profesora y traductora al español de su obra, Dolores Vilavedra, aplica la teoría de representación literaria del pasado de Liikanen para estudiar el retrato de la Guerra Civil en el escritor gallego a través de tres obras: *La lengua de las mariposas* (*Que me queres, amor?* 1995) sería el modo vivencial, *El lápiz del carpintero* (*O lápis do carpinteiro* de 1998,

con adaptación cinematográfica dirigida por Antón Reixa en 2003) el modo reconstructivo, y *Los libros arden mal* (*Os libros arden mal* de 2006) al modo contestatario. Con novelas como esta podemos afirmar, al igual que Vilavedra (2015:239), como su producción jugó un papel determinante en la articulación de la memoria cultural de la guerra y de la posguerra: "…as súas obras poden ser interpretadas como propostas reconciliativas mais tamén como desafíos á nosa imaginación que nos interrogan sobre que fixemos, que estamos a facer e que podemos facer coa memoria dese pasado..."

La escritura de guión por Azcona ha sido objeto de estudio en numerosas ocasiones. Es un ejercicio interesante preguntarse por los motivos y efectos que producen las modificaciones del texto literario original y el cinematográfico, una labor que nos beneficia su guión haya sido publicado. Podemos constatar cómo el cuento de "Un saxo en la niebla" situado a priori en la posguerra mueve su marco cronológico al de los días previos a julio del 36, analizar cómo se trasladan los elementos de *bildungsroman* del relato, descubrir metáforas metaliterarias como la lectura de *La isla del tesoro*, subrayar la intensificación del papel de la madre en el filme (velando por el golpe dramático que cobra en la escena final se declinó a que lo interpretase una actriz tan reconocida como Carmen Maura) o evaluar el cierre de ojos de Moncho en los planos finales. Qué duda cabe, esta riqueza de lecturas posibles aviva el contexto, literario, cinematográfico y cultural.

Fue Rivas quien propuso Allariz como lugar de rodaje, población a veinte kilómetros de Ourense junto al río Arnoia, villa con una zona histórica pintoresca, una antigua judería, y en la que en las últimas décadas se ha cuidado una reconstrucción arquitectónica y urbanística encomiables. Las plazas y calles empedradas de este pueblo ourensano se ven completadas con otras localizaciones como las de la Praza da Leña de Pontevedra, fácilmente reconocibles para una mirada oriunda, pero que se engarzan con acierto en la planificación y segmentación cinematográfica. Asimismo, la fuentes fotográficas y textuales sirvieron de inspiración para el trabajo de Josep Rosell en la dirección artística y Javier Salmones en la fotografía. Se realizó una profusa labor documental con la consulta de fondos de la época. No es difícil reconocer la mirada de fotógrafos como el alaricano José Suárez en las escenas de ferias, fiestas y trabajos populares recreados en secuencias del filme. Algunas de estas instantáneas de la vida cotidiana en el campo y en la ciudad fueron incluidas en los títulos de crédito iniciales, probablemente con la intención de declarar al espectador que lo que va a contemplar es un retrato lo más fidedigno. Estos créditos se cierran con el retrato de la familia del protagonista en el taller de costura del padre, desde esta imagen arranca la acción. El director recordaba la labor de investigación casi antropológica: "Leí todo lo que pude sobre esa época en Galicia. Vi y seleccioné, sin exagerar, miles de fotos. Me enteré de cosas, que luego está o no están en la película, pero que eran necesarias para conocer mejor a los personajes y el ambiente en el que se movían: por ejemplo, las mujeres, mientras hilan con la rueca chupan castañas, porque eso les facilita producir más saliva, necesaria para humedecer el hilo y que corra mejor. El grillo canta príncipe mejor que el grillo rey. Las casadas hacían encajes de bolillos de

espaldas a las puertas de las casa; las solteras, de cara a la calle. En las alamedas, el paseo central estaba reservado a las señoras, y los laterales, a las criadas y a los soldados. Curiosidades como que el niño que se quería que cantase bien de mayor se le enterraba el ombligo al nacer, o que en las ferias de ganado se hacía una prueba para ver si el buey corneaba consistente en ponerle delante de un crío" Úbeda-Portugués (2001:238).

El filme defiende la libertad de expresión, la importancia de la propia experiencia como forma de acceso al conocimiento y la observación de la naturaleza para el despertar de los sentidos. Y todo ello centralizado en la figura del maestro republicano encarnado por Fernando Fernán-Gómez. Su texto teatral, más tarde filme, *Las bicicletas son para el verano* tenía puntos autobiográficos de aquella infancia interrumpida y la figura del tutor. Pasadas las décadas y la vida él mismo encarnaba al maestro en *La lengua de las mariposas*. Un personaje que bebe directamente de la figura de Antonio Machado, no sólo en la cita al poema que los alumnos leen el aula[2] o en los versos al evocar a su mujer fallecida[3], sino también en la proverbial austeridad del colectivo profesional (en el traje que, como sastre, el padre de Moncho obsequia a don Gregorio) o la evidente sintonía entre su práctica educativa y los postulados de la Institución Libre de Enseñanza. Aquella que promulgaba no aplicar castigo corporal, procurar un entorno que favoreciese el desarrollo mediante el diálogo, o revelar un carácter librepensador en cuestiones religiosas frente a dogmas católicos.

El gobierno republicano había intentado extender su programa a las áreas rurales por medio de la creación de bibliotecas y nuevas escuelas. Se crearon unas 6.750 y 7.000 puestos de maestros cuyos sueldo aumentaron entre el 20 y el 40 por ciento, además de lanzar misiones pedagógicas en zonas rurales con el fin de remediar el alto nivel de analfabetismo. Los maestros fueron uno de los colectivos sociales más perseguidos por los insurrectos durante la guerra, la docencia era causa suficiente para ser considerado una amenaza para los fascistas. Olaizola (2010-2011). Por ello, como argumentaba el crítico Lamet (1999:34): "…El cine español tenía una deuda con la figura del maestro republicano, esa especie de santo laico, culto y entregado a la vocación de la pedagogía, que con pocos medios se entregó a la misión de contribuir a la cultura en una España prebélica y miserable…" Los maestros republicanos fusilados, encarcelados, condenados al exilio interno o externo, salían del olvido oficial al que les habían condenado la propia Transición.

2 *"Una tarde parda y fría / de invierno. Los colegiales / estudian. Monotonía / de lluvia tras los cristales. / Es la clase. En un cartel / se representa a Caín / fugitivo y muerto Abel / junto a una mancha de carmín..."* Según indica Castro (2006:560-561) "..leído retrospectivamente, el poema constituye la clave hermenéutica del relato por su doble función anticipatorio y especular… el cainismo – término acuñado por los hombres del 98 para aludir al clima moral de la España de su tiempo, pero que puede hacerse extensivo a la crispación prebélica y la Guerra Civil…"

3 *"…desierta cama, y turbio espejo y corazón vacío…"* del soneto V de *Nuevas canciones*.

El guión de Azcona incorpora, además, una escena que no estaba recogida en el texto literario: la jubilación de don Gregorio en la que realiza una declaración de intenciones al confesar sus pensamientos sobre la educación y la importancia del pensamiento libre. Como sabemos el establecimiento en 1938 del gobierno franquista supuso que la educación pasase a manos de una iglesia profundamente inculcadora del espíritu de la cruzada y apoyada socialmente por la derecha tradicional. "…Se veía la manipulación de la cultura como una herramienta; primero, para controlar todas las actividades culturales a través de la censura y de la eliminación de los que trabajaban en esferas culturales, y segundo, para crear un modelo cultural para forjar el comportamiento de los españoles, así garantizando la estabilidad y permanencia del régimen…" Kepler (2010:5).

Aunque no se recoja ningún hecho histórico concreto, se trasluce la tensión y el miedo previo al estallido. No hay un exhibicionismo de la brutalidad militar, Cuerda se basta con un juego sutil de luces y sombras y la descorazonadora secuencia final, los gritos y movimientos del grupo de falangistas: la nueva situación se traduce en la salida del ayuntamiento de un grupo de personas esposadas. Esta última secuencia, la más difícil de rodar según el propio director, supone el cenit dramático de la narración. En ella un camión lleva presos al maestro y otros vecinos del pueblo (como el alcalde o los sindicalistas), en una acción que evoca los tristes "paseos". De hecho entre los visitantes y vecinos de Allariz de edad avanzada hubo reacciones de temor y tristeza al ver las camisas azules de los falangistas de figuración o, incluso, al distinguir un elemento de atrezo en particular: la furgoneta que había sido empleada con los mismos fines durante los años más duros de la represión.

El miedo es el que lleva a los dos hermanos (Moncho y Andrés) a unirse a los insultos a los presos (don Gregorio y los miembros de la Orquesta Azul); una reacción que confirma que al igual que sus padres se sienten intimidados por el temor y las nuevas fuerzas del orden. Confirmamos la represión no sólo del sistema educativo y la cultura, sino otras formas en las que el franquismo iba a restringir la vida durante décadas. Ubicar el final de la película en ese punto ocasiona que no sepamos ni veamos lo que va a acontecer a los presos, aunque sospechamos la oscuridad que se acerca, igual que a los protagonistas. En un guiño positivo Vilavedra indica: "…Rivas evita situarnos fronte á evidente inxustiza histórica que supuxo o encarceramento e purga do auténtico don Gregorio, pois non é el quen lle interesa ao autor, senón Moncho na súa condición de paradigma da voluble condición humana… Pero, otra volta, case nada é na narrativa de Rivas o que semella, e ese decepcionante final deixa aberta unha porta á esperanza: as aldraxes berradas por Moncho, son –en última instancia-o resultado das ensinanzas de don Gregorio…" Vilavedra (2015:243). Nos parece importante ver las heridas infringidas, el trauma creado en Moncho, que se erige en esa secuencia final como víctima de la sinrazón. Los padres no son culpables de ninguna muerte ni detención, su conducta no empeora en demasía la situación del maestro camino del paredón, pero produce una herida moral y abre una pendiente por la que tanto él como el niño son arrastrados como víctimas.

Se subrayaron de forma mayoritaria las virtudes de *La lengua de las mariposas* por espectadores rendidos como Gabriel García Márquez o Woody Allen, y críticos sabedores de la imperiosa necesidad de luchar contra el olvido. Vázquez Montalbán (1999) valoraba el relato de las generaciones descendientes de lo acontecido: "…Manuel Rivas ha sabido crear la poética de la Galicia vencida antes que el resto de España, desde 1936 ocupada por la barbarie, y los relatos que prestan argumento a la formidable película de Cuerda son higiénicos, como lo es *El lápiz del carpintero*, con *La buena letra*, de Chirbes, las dos grandes novelas sobre la guerra escritas por sus nietos…" Un sentimiento de justicia histórica al que se unía Úbeda-Portugués (2001:239): "…Lo que pasa es que una cosa es cicatrizar las heridas y otra cerrarlas en falso. La guerra fue terrible, e igualmente la posguerra. El olvido era un ejercicio de supervivencia, pero en estos momentos no se puede dejar impune la memoria…"

No obstante, algunas voces reprocharon el modelo de relato acusándolo de academicista, escribía Monterde (1999): "…muy lejos de la pasión e imaginación de los mejores guiones, los problemas básicos de *La lengua de las mariposas* no son independientes, sino que responden a un hipotético espectador medio ajeno a cualquier radicalismo político y estético… Una vez más se nos proponen los dos modelos básicos del cine español del postfranquismo en sus ajustes de cuentas con la historia reciente: la memoria familiar como contexto para la construcción de un punto de vista teóricamente inocente al corresponder a un niño de ocho años y el despliegue de los acontecimientos históricos al unísono con el proceso de iniciación/maduración del muchacho en sus diferentes esferas del conocimiento…"

La película narra el pasado de un proyecto pedagógico que buscaba el aprendizaje en y de la libertad. Y, cuando pensamos acerca de las características del sistema educativo, de los saberes y valores que deberían transmitirse, pensamos acerca de un modelo de sociedad. Porque como Cuerda ha declarado en repetidas ocasiones se trata de una película que habla sobre el amor y la libertad. "…'Va de amor y libertad: Va de la laboriosa construcción de la frágil vida y de su violenta destrucción por la paranoia del poder totalitario'… Fraile (2007:150).

La mariposa, animal bello y delicado, actúa como metáfora a distintos niveles. Por una parte parece estar vinculado a la infancia, período de descubrimientos pero también de vulnerabilidades. Asimismo, como indica Fiuza (2017:190), "la imagen de la lengua de la mariposa enrollada dentro de su boca es la imagen de la mordaza, de la falta de libertad y del silencio de la dictadura franquista impuso a la sociedad española. Tanto es así, que Moncho se sorprende por el hecho de que las mariposas poseen una lengua, ya que nadie consigue verla en el microscopio…" Sin embargo, otros autores vislumbran en las alas de la mariposa el tránsito, la destrucción y la transformación del protagonista: "…Além disso, a borboleta está simbólicamente connotada com a morte e/ou com a efemeridade da vida ao mesmo tempo que também pode funcionar como sinal de esperanza e de renascimento devido à metamorfose que a caracteriza. Neste caso, as borboletas representam o fim de um sonho e até da magia/fantasia que a ele surgia asociada, uma vez que, sem poder observar a língua daquela espécie, o narrador só o podia imaginar…" Ramos (2008:347).

## 2. Los girasoles ciegos. Oscuridad y silencio

La acción se sitúa en Ourense a comienzos de la década de los 40. Sobreviviendo la posguerra Elena (Maribel Verdú) y su hijo Lorenzo (Roger Princep) mantienen las apariencias para ocultar los secretos de la familia: Elenita (Irene Escolar) se ha fugado embarazada con su novio Lalo (Martín Rivas), mientras su marido Ricardo (Javier Cámara) vive oculto en un hueco practicado en el dormitorio. Por si fuera poco, la aparición de Salvador (Raúl Arévalo), diácono con dudas sobre su inminente sacerdocio complicará aún más el panorama.

Azcona y Cuerda coinciden una vez más (sería la última, el guionista fallecía sin poder ver la película estrenada) para adaptar la novela homónima de Alberto Méndez. Única de su autor, fenómeno editorial del año de su publicación, superaba la veintena de ediciones y recibía el Premio de la Crítica, el Premio Setenil y el Premio Nacional de Narrativa. La obra se estructura en cuatro relatos independientes denominados "derrotas" que versan sobre los humillados y vencidos en la Guerra Civil. Tras su lectura sabemos que todos los personajes están relacionados entre sí: el oficial Carlos Alegría ("Primera derrota: 1939 o Si el corazón pensara dejaría de latir"), la joven pareja huida ("Segunda derrota: 1940 o Manuscrito encontrado en el olvido"), el detenido Juan Senra ("Tercera derrota: 1941 o El idioma de los muertos") y el topo y su mujer "Cuarta derrota: 1942 o Los girasoles ciegos".

Dada la relación de amistad que unía a Méndez y a Cuerda fueron varias las voces que abogaban la pertinencia de que fuese este quien llevase la obra literaria al cine. *Los girasoles ciegos*Una vez más el posicionamiento del autor literario se define no sólo por los temas sobre los que se construye la novela, si no también por la cita escogida por Méndez para abrir el libro. Un texto de Carlos Piera incluido en una antología poética de Tomás Segovia: "…Superar exige asumir, no pasar página o echar en el olvido. En el caso de una tragedia requiere, inexcusablemente, la labor del duelo, que es del todo independiente de que haya o no reconciliación y perdón. En España no se ha cumplido con el duelo, que es, entre otras cosas, el reconocimiento público de que algo es trágico, y sobre todo, de que es irreparable. Por el contrario, se festeja una vez y otra, en la relativa normalidad adquirida, la confesión entre el que algo sea ya materia de historia y el que no lo sea aún, y en cierto modo para siempre, de vida y ausencia de vida. El duelo no es ni siquiera cuestión de recuerdo: no corresponde al momento en que uno recuerda a un muerto, un recuerdo que puede ser doloroso o consolador, sino a aquel en que se patentiza su ausencia definitiva. Es hacer nuestra la existencia de un vacío…" (Méndez, 2008:9). En la inmediata posguerra se produjo, según el novelista, una negación de la memoria. Todos tenían recuerdos de la Guerra Civil, del asedio de Madrid, de las bombas y los obuses, pero nadie hablaba de ello. Y amparado por estos sentimientos fue escribiendo durante años una novela tan firme como dolorosa.

Ante el enorme reto que suponía adaptar un texto tan marcadamente literario director y guionista (aunque por insistencia de Azcona ambos firman el trabajo

de adaptación) decidieron centrarse en el cuarto relato incorporando pinceladas del segundo. El último cuento poseía una estructura narrativa más compleja, una estructura polifónica en la que había varias voces que hablaban de los mismos hechos en diferentes tiempos. Cuerda defendía su elección por acumular personajes más poliédricos, de un mayor recorrido dramático, más complejos y más reconocibles para el espectador: una familia de clase media cuyos componentes acumula(ba)n la obligación de mentir en el exterior de casa la amargura de convivir entre sentimientos de culpa, de impotencia, de insatisfacción, de abandono. Sin acceso a la vida…" Cuerda (2008:10). Son personajes donde la luz de la vida no llega directa. Por eso la película marca mucho las penumbras, también en la dirección fotográfica de Hans Burmann, con una luz del día que prácticamente no entra en la vivienda.

Se eliminaron las tres voces narradoras del texto (la de Salvador, la de Lorenzo y la de un narrador omnisciente) y se cuenta la trama del filme de forma lineal. Se disloca ligeramente el tiempo de la historia y se sitúa la narración a comienzos de 1940 según el rótulo de apertura del filme, dos años antes de lo propuesto en el libro. La novela cita nombres de calles (Alcalá, Goya, Ayala, Torrijos, Narváez, O'Donell) y otros espacios urbanos (la fuente del Berro, el colegio de la Sagrada Familia o Paracuellos del Jarama) que reconocemos como madrileños. La elección espacial de Ourense responde a varios criterios según el director. El primero, que la sublevación militar triunfara rápida y sangrientamente en sus cuatro provincias, con lo que la existencia de "topos" resultase más "evidente". Se trataba de individuos escondidos durante años y hasta décadas de represión franquista, personas que por miedo, pasaron a una vida clandestina, aguardando que acabara la guerra y se perdonase a los vencidos, o bien, a que los aliados invadiesen y liberasen la península... La justificación de ubicación ourensana parece apuntalarse en el segundo de los motivos: dar con un escenario de casas y calles tal y como eran los de la década de los 40, labor más complicada en el ámbito madrileño. Lla importancia que el mineral tuvo en la maquinaria de guerra germana y lo mucho que contribuyó el gobierno franquista a favorecer sus envíos.

Fueron aquellos años de miedo, persecuciones, venganza, desesperación, autarquía, estraperlo, crudo encarcelamiento, mercado negro y una situación socioeconómica tan precaria, dura e incierta para la mayoría, los rasgos que marcaron la memoria de muchos españoles. Barrenetxea (2017). Y junto a esta oscuridad, los personajes reflejados en al filme viven a través de amargos silencios, profundas frustraciones morales, éticas y humanas. Es una sociedad derrotada en sí misma: el padre se ve obligado a esconderse; el diácono renuncia a su magisterio sacerdotal, Elena, mujer perseguida y humillada, Lorenzo, la ingenuidad en un mundo cruel, Elenita que debe huir. Y es que, como le gustaba afirmar al director, bajo la represión, todas las historias de amor son imposibles. La represión convierte a todos en víctimas. A los acosadores, porque los convierte en alimañas; a los acosados, porque los convierte en despojos. El título de la novela y del filme remite a una cita bíblica en la que los girasoles ciegos actúa como símil de los seres desorientados. Toda

la acción comienza y termina sin salir nunca de un determinado drama. Un ejercicio de reivindicación de las víctimas y los represaliados que ocasionó en espectadores y generaciones descendientes de aquellos protagonistas un ejercicio de aprendizaje y memoria. Relataba la actriz Irene Escolar: "A mí el momento histórico me quedaba un poco lejos y hablé sobre la situación de los personajes con personas que habían vivido aquellos años, como mi tía, que era una niña durante la guerra. También mi madre me recordaba lo vivido por mi abuela, bastante horrible. Todo esto me ha ayudado a comprender algunos comportamientos actuales de la gente que vivió la década de los cuarenta[4]…"

Junto a la derrota moral materializada en la pareja protagonista la reacción de los personajes está dominada por lo que caracteriza la sociedad de posguerra: el silencio y la cautela dominantes ante el temor a las denuncias que podían venir por parte de la sociedad, desde vecinos y amigos hasta familiares. El segundo pilar temático es el de la corrupción moral de la Iglesia (centrada en la figura del diácono y el rector) así como su participación activa durante el conflicto. "Salvador (Raúl Cámara) encarna a una Iglesia vencedora, y a la vez, afectada, como otros sectores de la sociedad española, por la furia bélica. Aunque esta fuera la administradora del perdón, eso no significaba, a nivel humano, que los profundos desgarros morales y vitales no cobraran, también, un sentimiento de afección que no encajaba con los vítores ni con las proclamas de la victoria…" Barrenetxea (2017:101-102).

La escuela que se plasma tanto en el relato literario como en la película es la dirigida por los franquistas y la Iglesia. El nuevo régimen tras un periodo de purga de los profesores e intelectuales eliminó cualquier herencia que la educación republicana pudiera haber dejado. Dictaminó su propio ideario consagrado a poner las bases de su victoria. En esos primeros años de primacía de la Falange, rituales como cantar el "Cara al sol" y la presencia de los retratos de José Antonio era muy recurrentes. Así lo podemos constatar en una de las primeras secuencias. En ella un grupo de alumnos varones cantan el himno con los brazos extendidos, en señal de respeto y reverencia, acompañados por curas y padres de los niños. El final termina con "¡Viva Franco y Arriba España!". "Como plantea Escolano Benito, con el franquismo, se asientan en la práctica escolar los atributos más arcaicos del nuevo orden establecido, como el fin de las escuelas mixtas, la disciplina autoritaria, casi militar, asociada a una retórica de huera dogmática que se practicaba como una forma también de amparar el régimen impuesto, además de ello, hay que destacar la elevación de símbolos religiosos y políticos altamente ideologizados". (Fiuza: 2017:192).

El personaje de Ricardo (Javier Cámara) es un trasunto a ratos de Antonio Machado y de cuantos sufrieron exilio o muerte, que vive oculto, desaparecido, en un hueco practicado en la pared sobre la que se apoya el armario del dormitorio matrimonial. El escenario de su cautiverio, así como el de los interiores de la casa, fueron construidos

4 Declaraciones recogidas en la web oficial del filme.

en decorados madrileños bajo la dirección artística de Baltasar Gallart, inspirados en las "cuevas" de topos reales. Este padre, antiguo profesor de literatura, lleva una vida de fantasma, saliendo de su escondrijo por la noche o cuando las ventanas están cerradas. En la película, a diferencia de la novela, se obvia la razón por la que es considerado enemigo del régimen, aunque en la novela Méndez profundice en las causas sobre su persecución: "…supe que Ricardo Mazo, su marido, había sido profesor de Literatura en el Instituto Beatriz Galindo y constaba como huido. Fue uno de los organizadores, en 1937, del II Congreso Internacional de Escritores Antifascistas, donde hizo valer su pensamiento masónico y alardeó de su amistad personal con [comunistas]…" (Méndez 2008:76).

Y junta a este hombre su esposa, Elena, una de esas mujeres de rojos que fueron encarceladas o aisladas y a las que se les impedía trabajar para subsistir, matándolas de hambre o usándolas como cebo para que sus maridos saliesen a la luz y así, poder ser atrapados."Todos los hechos narrados… (están) profundamente calificados y, en su mayor parte determinados, por la inhumana represión franquista que siguió a la contienda civil. La represión, una segunda guerra más sucia, más vil y más impune ya que el enemigo estaba inerme, fue, aparte de la maquinaria terrible en manos del Estado, vehículo utilísimo para cualquier bajeza que anidase en los vencedores: ambiciones sin barrera, ejercicio sádico del poder – de los poderes-, vesania, apetencias sexuales…" Cuerda. (2008:11).

El director siempre ha manifestado que de todas sus películas era la historia de la que estaba más orgulloso y de la que entendía era su deber contarla. "Esta historia me tocaba a mí" (Martialay, 2008:117). La crítica puso en entredicho, una vez más, una adaptación demasiado convencional en la que acusaban que se redujese la rudeza literaria original: "…es de temer que en el trasvase se pierda la dura, tremenda materia prima original, diluida aquí en una de las enfermedades más terribles que aquejan a cierto cine hispano cuando aborda la Historia: la previsibilidad. Y si el libro de Méndez deslumbra por su prosa inclemente y su depurado estilo, nada de esto está en la película, de un cansino academicismo…" Torreiro (2008:22). A las que se opusieron otras voces como la de Méndez-Leite (2008:22): "…una adaptación de la obra en su totalidad difícilmente se podría haber realizado, al menos dentro de una producción convencional…Cuerda ha hecho un tratamiento estrictamente personal del texto de Méndez, manteniendo una mirada que se acerca a *La lengua de las mariposas*. La película es seca, triste, pudorosa y muy radical. El guión huye de cualquier forma de sentimentalismo a pesar de que la materia sobre la que trabaja sea el mundo de los sentimientos…"

## 3. Reflexiones de la memoria

Compartimos las reflexiones de Olaizola (2010-2011) quien afirmaba que el terror ocasionado por el franquismo y la impunidad de la Transición construyeron una narración defectuosa, imperfecta del pasado, donde nadie era culpable porque las

leyes de la causalidad fueron adulteradas. Las víctimas de la Guerra Civil y de la larga dictadura fueron borradas del tiempo, se las extrajo del devenir histórico. El silencio y el terror no permitían recordar/narrar, por lo tanto, se construía un relato incompleto, defectuoso y falso de la Historia. La memoria se despliega y adquiere sentido con y en la narración; y a su vez, la narración tiene lógica y sentido cuando se recuerda.

Tanto las obras literarias de Manuel Rivas como Alberto Méndez recogían personajes, tramas y situaciones que evocaban el relato de marginados y derrotados que intentaron silenciarse durante décadas. Durante los primeros años del siglo XXI, el contexto político y social sensible, por fin, a la memoria histórica permitió que aflorasen narrativas que, si bien provocaron debates encarnizados, fueron el primer paso para comenzar un duelo con más de 70 años de retraso.

En el campo literario junto a la etiquetada como "novela de memoria" encontramos registros de diferentes acabados entre los que podemos reconocer los niveles de representación de Liinaken (vivencial, reconstructivo y contestatario). Las voces narrativas, los saltos temporales, las labores de documentación y los testimonios de supervivientes serán las bazas con las cuales tejer historias de mayor complejidad, calidad y procurada interacción con el lector.

En analogía con el medio cinematográfico constataríamos que este iría un paso por detrás. Junto al escaso número de títulos de ficción y/o documentales producidos en los últimos 18 años (no superan la treintena), la línea narrativa predominante aboga por historias tratadas de forma convencional. La filmografía de Cuerda reúne dos de los títulos más destacados del período. Miembro de la generación nacida durante el conflicto, su voz se caracteriza por la cercanía de los hechos acontecidos y el testimonio de quien transitó durante aquellos años de oscuridad. Quizás las nuevas generaciones ni quieran escribir sobre aquello, pero de hacerlo su testimonio contaría con fuentes propias. La memoria pertenece a los supervivientes o a los que trabajaron con sus testimonios de forma directa. Y todo esto se diluye. El cineasta construye los relatos de girasoles y mariposas a partir de dos adaptaciones literarias orquestadas por Rafael Azcona. Dos películas que se caracterizan por una cuidada recreación y un relato formal apegado a la tradición que las distancia de originales literarios caleidoscópicos. Ello no quiere decir que no sean honestas y necesarias. Quizás sólo el modelo cinematográfico que se permite una sociedad que aún no ha sido capaz de hacer balance de lo acontecido.

La literatura y el cine siguen siendo buenos termómetros sobre cómo convivimos con el pasado. De qué modo lo (re)escribimos. Esculpía Machado: "sólo recuerdo la emoción de las cosas y se me olvida todo lo demás. Muchas son las lagunas de mi memoria, pero más lo recuerdos de mi historia". Y todo ello no fluye, tan sólo se diluye.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS


Azcona, R. (1999): *La lengua de las mariposas. Guión cinematográfico de Rafael Azcona*. Madrid: Ocho y Medio, Libros de cine.

Azcona, R. y Cuerda, J.L. (2006): *Los girasoles ciegos. Guión cinematográfico de Rafael Azcona y José Luis Cuerda*. Madrid: Ocho y Medio, Libros de cine.

Barrenetxea Marañón, I. (2008): "*Los girasoles ciegos* (2008), de José Luis Cuerda, memoria y silencio en el primer franquismo" en *IV Congreso Internacional Historia, Arte y Literatura en el cine en español y en portugués: estudios y perspectivas* (p.97-112). Salamanca: Universidad.

Bernal, J. (2008): "Los girasoles ciegos" [crítica] en *Dirigido por* (p.18) nº 382, octubre.

Bungård, A. (2012): "Registros de la imaginación utópica en la ficción memorialista española actual: *El lápiz del carpintero*, *Soldados de Salamina* y *Anatomía de un instante*" en *La memoria novelada. Hibridación de géneros y metaficción en la novela española sobre la guerra civil y el franquismo (2000-2010)* (p.107-123) Berg: Peter Lang SA. Ediciones científicas internacionales.

Bungård, A. (2013): "Sombras y huellas del vacío, espacios de imaginación moral: Juan Eduardo Zúñiga, Rafael Chirbes, Alberto Méndez" en *La memoria novelada II. Ficcionalización, documentalismo y lugares de memoria en la narrativa memorialista española* (pp. 83-101). Bern: Peter Lang SA. Ediciones científicas internacionales.

Castro Delgado, L. (2006): "De Manuel Rivas a Rafael Azcona: Antonio Machado *en La lengua de las mariposas* (José Luis Cuerda, 1998)" en *Campus Stellae. Haciendo camino en la investigación literaria* (pp.[559]-565). Santiago de Compostela: Universidade.

Cruz Suárez, C. (2013): "La muerte necesaria. El nombre como lugar posible de memoria en la "Segunda derrota" de Los girasoles ciegos en *La memoria novelada II. Ficcionalización, documentalismo y lugares de memoria en la narrativa memorialista española* (pp.103-119) Bern: Peter Lang SA. Editorial científica internacional.

Fiuza, Alexandre F. y Figueirido Fiuza, A. (2017): "La educación escindida. Representaciones de la escuela a través del cine: El caso de *La lengua de las mariposas* y *Los girasoles ciegos*" en *II Congreso Internacional Historia, literatura y arte en el cine español y portugués* (pp.175-183). Salamanca: Universidad.

Fraile, A. (2007): "Le film La lengua de las mariposas, une adaptation libre et fidèle de Rafael Azcona" en *Texte et image dans les Mondes Hispaniques et Hispano-Américains* (pp.147-158). Tours: Presses Universitaires François-Rabelais.

García, R. (2017): "La otra vida de Los girasoles ciegos" en *El País*, 22 de octubre. https://elpais.com/diario/2007/10/22/cultura/1193004003_850215.html [Consultado: 12/05/2018]

García Liñeira, M. (2012): "Os nenos do arrabaldo: Masculinidades en construcción en la obra de Manuel Rivas" en *Voces de Galicia. Manuel Rivas y Suso de Toro* (pp. 96-107). París: Índigo & Côté-femmes editions.

Kaplan, G. (2010): "La representación de la represión franquista en *La lengua de las mariposas*" en Área abierta, nº 27, noviembre. http://revistas.ucm.es/index.php/ARAB/article/view/4878 [Consultado: 12/05/2018]

Lamet, P. M. (1999): "La lengua de las mariposas" [crítica] en *Cine para leer 1999* (pp. 348-351) Bilbao: Mensajero.

Lauge Hansen, H. y Cruz Suárez, J.C. (2012): "Literatura y memoria cultural en España (2000-2010)" en *La memoria novelada I* (pp. 21-41). Bern: Peter Lang SA, Editorial internacional.

Liikanen, E. (2012): "Pasados imaginados. Políticas de la forma literaria en la novela española sobre la guerra civil y el franquismo" en *La memoria novelada I* (pp.43-53). Bern: Peter Lang SA, Editorial internacional.

Macciuci, R. (2016): “Oscuridad y zonas grises en *El lápiz del carpintero* y *La lengua de las mariposas* de Manuel Rivas. Con una coda argentina: *La pregunta de sus oj*os de Eduardo Sacheri” en Olivar, vol.16, nº24. http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/56031 [Consultado: 13/05/2018].

Martialay, J. (2008): “Los girasoles ciegos. Amores en la posguerra” en *Fotogramas* (pp.116-117), nº 1.979, septiembre.

Méndez, A. (2004): *Los girasoles ciegos*. Madrid: Anagrama.

Méndez-Leite, F. (2008): “Los girasoles ciegos” [crítica] en *Fotogramas* (p.22), nº 1.979, septiembre.

Monterde, E. (1999): “La lengua de las mariposas” [crítica] en *Dirigido* (p.13), nº 283, octubre.

Olaziola, A. (2010-2011): “Historicidad en la escuela española y narración en ‘La lengua de las mariposas” en *Espéculo: Revista de estudios literarios*, nº 46.

https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3699881 [Consultado: 13/05/2018].

Pérez Gómez, A.A (2008): “Los girasoles ciegos” [crítica] en *Cine para leer (julio-diciembre 2008)* (p.66-67) Bilbao: Mensajero.

Ramos, A.M. (2008): “A Guerra Civil Española a través do olhar infantil- uma lectura de *A Língua das Bolboretas*, de Manuel Rivas” en *A Guerra Civil española na narrativa infantil e xuvenil* (pp. 345-351). Vigo: Xerais.

Rivas, M.: (1995): ¿Que me queres, amor? Vigo: Galaxia.

Rivas, M. (2014): “La memoria de las luciérnagas” en *Vencidxs: Derrotados = Vençudes = Garaituak* (p.8). [Barcelona]: DateCuenta.

Santamaría, S. (2007): “*Los girasoles ciegos* de Alberto Méndez; ¿un ‘lugar de memoria?’ de la Guerra Civil” en *Pasajes. Revista de pensamiento contemporáneo* (pp.123-129), nº 24.

Torreiro, M. (2008): “Los girasoles ciegos” [crítica] en *Fotogramas* (p.22), nº 1.979, septiembre.

Úbeda-Portugués, A. (2001): *José Luis Cuerda: ética de un corredor de fondo*. Madrid: Fundación Autor.

Vázquez Montalbán, M. (1999): “Las mariposa” en *El País*, 18 de octubre. https://elpais.com/diario/1999/10/18/ultima/940197602_850215.html [Consultado: 14/05/2018].

Vilavedra, D. (2012): “Cartografiando la narrativa gallega contemporánea: la posición de Manuel Rivas y Suso de Toro en el sistema literario” en *Voces de Galicia. Manuel Rivas y Suso de Toro* (pp. 20-41). París: Índigo & Côté-femmes editions.

Vilavedra, D. (2015): “Do vivencial ao contestario: a evolución no tratamento da guerra civil na narrativa de Manuel Rivas” en *En memoria de tanto miragre. Estudos dedicados ó profesor David Mackenzie* (pp. 237-249). Santiago de Compostela: Universidade.

Programa: *Versión Española* (2010) Coloquio: *Los girasoles ciegos* (TVE, La 1) Emisión; 5 de junio de 2010. Intervienen: Raúl Arévalo, José Luis Cuerda, Maribel Verdú. Modera: Cayetana Guillén Cuervo. http://www.rtve.es/alacarta/videos/version-espanola/version-espanola-girasoles-ciegos/791410/ [Consultado: 02/04/2018].

Programa: *Historia de nuestro cine* (2015) Coloquio: *Fernando Fernán Gómez* (TVE, La 2). Emisión: 29 de mayo de 2015. Intervienen: Emma Cohen, José Luis Cuerda, Fernando Méndez-Leite y José Luis García Sánchez. Modera: Elena Sánchez. http://www.rtve.es/alacarta/videos/historia-de-nuestro-cine/historia-nuestro-cine-coloquio-fernando-fernan-gomez/3147959/ [Consultado: 01/04/2018].

Proxecto Nomes e Voces de la USC: http://www.nomesevoces.net/

Web oficial *Los girasoles ciegos*: www.girasolesciegos.com

## ANEXOS

***La lengua de las mariposas*** (1999)

Dirección: José Luis Cuerda; Producción: Fernando Bovaira y José Luis Cuerda; Guión: Rafael Azcona y José Luis Cuerda; Director de fotografía: Javier Salmones; Montaje: Nacho Ruiz Capillas; Sonido: Ricardo Steinberg; Música: Alejandro Amenábar; Dirección artística: Josep Rosell; Vestuario: Sonia Grande.

Color. Dur: 95 min (aprox).

Estreno: 14 de septiembre de 1999.

Intérpretes: Fernando Fernán Gómez (don Gregorio), Manuel Lozano (Moncho), Uxía Blanco (Rosa), Gonzalo Uriarte (Ramón), Alexis de los Santos (Andrés), Jesús Castejón (don Avelino), Guillermo Toledo (O'Lis), Elena Bagutta (Carmiña), Tamar Novas (Roque), Tatán (Roque padre), Roberto Vidal Bolaño (Boal), Celso Parada (Macias), Celso Bugallo (cura).

Premios: Goya (mejor guión adaptado); Ondas (mejor director de cine: José Luis Cuerda).

***Los girasoles ciegos*** (2008)

Dirección: José Luis Cuerda; Producción: Fernando Bovaira, José Luis Cuerda y Emiliano Otegui; Guión: Rafael Azcona y José Luis Cuerda; Director de fotografía: Hans Burmann; Montaje: Nacho Ruiz Capillas; Música: Lucio Godoy; Dirección artística: Baltasar Gallart; Vestuario: Sonia Grande.

Color. Dur: 101 min (aprox).

Estreno: 28 de agosto de 2008.

Intérpretes: Maribel Verdú (Elena); Javier Cámara (Ricardo); Raúl Arévalo (Salvador); Roger Príncep (Lorenzo); José Ángel Egido (rector); Martiño Rivas (Lalo); Irene Escolar (Elenita); David Janer (falangista); Ricardo de Barreiro (Fernández);

Premios: Goya (mejor guión adaptado); Fotogramas de Plata (mejor actriz: Maribel Verdú); Unión de Actores (mejor actor de reparto de cine: José Ángel Egido); Festival de Cine Español de Nantes (Mención Especial del Jurado).

4

# «108. CUCHILLO DE PALO». EL DOCUMENTAL Y LA ENSEÑANZA DE LA MEMORIA HISTÓRICA DESDE UN ENFOQUE DE GÉNERO

## *«108. CUCHILLO DE PALO». THE DOCUMENTARY AND TEACHING OF HISTORICAL MEMORY FROM A GENDER APPROACH*

**Carolina Alegre Benítez**

Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Granada

Licenciada en Historia por la Universidad Nacional de Asunción (Paraguay), Máster en Investigación en la Enseñanza y el Aprendizaje de las Ciencias Sociales y Máster en Género, Feminismos y Ciudadanía por la Universidad Internacional de Andalucía (España). En la actualidad, doctoranda adscrita a la Facultad de Ciencias de la Educación, Escuela de Doctorado en Humanidades, Ciencias Sociales y Jurídicas – Universidad de Granada y miembro del grupo de investigación «UNES. Universidad, escuela y sociedad. Ciencias Sociales» (HUM-985).

calegre@ugr.es

**RESUMEN:**

«108. Cuchillo de Palo» es un largometraje documental dirigido por la cineasta paraguaya Renate Costa. El número «108» es un código que en Paraguay se asocia al colectivo homosexual, en referencia a la lista de hombres homosexuales elaborada durante la larga dictadura de Alfredo Stroessner, cuyos integrantes serían víctimas de un escarnio público. La preocupación de Renate Costa se centra en uno de los nombres de esa lista, el de su tío Rodolfo. A partir del documental «108», el trabajo propone establecer posibles relaciones entre enseñanza de la historia y memoria histórica en Paraguay. El objetivo consiste en reflexionar acerca de las dificultades que implica la construcción de la memoria histórica en un país donde la gestión del pasado reciente y el ejercicio de las memorias continúan siendo un territorio de disputas.
**Palabras clave: Paraguay. Memoria histórica. Género. Educación. Documental.**

**ABSTRACT:**

«108. Cuchillo de Palo» is a documentary film directed by Paraguayan filmmaker Renate Costa. The numerical title «108» is code in Paraguay for the homosexual

collective, referring to lists of gay men that were issued for public ridicule during the long dictatorship of Alfredo Stroessner. Renate Costa is concerned with one of the names on those list, that of her uncle Rodolfo. From the documentary «108», the work proposes to establish relationships between teaching of history and historical memory in Paraguay. The aim is to reflect on the difficulties involved in the construction of historical memory in a country where the management of the recent past and the exercise of memories continues to be a territory of disputes.
**Keywords: Paraguay. Historical Memory. Gender. Education. Documentary.**

## 1. Contexto: Dictadura y transición democrática en Paraguay

El dos de febrero del año 1989 tiene lugar el golpe de estado que puso fin a la dictadura de Stroessner. Señala Abente (2010) que el fin de la dictadura en Paraguay significó ante todo el desmantelamiento del sistema autoritario de dominación política, en donde el Estado se identificaba al mismo tiempo con el Partido Colorado y con las Fuerzas Armadas. Sin embargo, hay que hacer notar que el triunfo del golpe militar adquiere desde el primer momento un matiz discordante, ya que por una parte se asume que el golpe de estado enarbola la bandera de la democracia y los derechos humanos, mientras que por otra parte se argumenta la necesidad del golpe como una forma de asegurar la continuidad del Partido Colorado en el gobierno.

De acuerdo con Soler (2009), en el régimen de Stroessner se articularon un conjunto de estrategias que van mucho más allá de la instauración de la dictadura y el terror en el país. Como se explica en el *Informe Final* de la Comisión de Verdad y Justicia (2008: 10): «A diferencia de otras dictaduras militares latinoamericanas, el régimen de Stroessner constituyó un sistema político tendiente a permanecer indefinidamente en el tiempo y no un régimen transitorio de excepción». Entre las consecuencias de este régimen instalado durante décadas, destaca la pervivencia de prácticas autoritarias mucho después del inicio de la transición en 1989.

En el plano educativo, Rivarola (2000) subraya que a pesar de la formulación de críticas hacia el aparato educativo de la dictadura, los esfuerzos del nuevo gobierno no se tradujeron en cambios sustanciales en la educación. De igual manera, D'Alessandro (2014) plantea que los promotores que participaron en el proceso de institucionalización democrática fueron los mismos actores político que, en mayor o en menor medida, ocuparon puestos de poder clave durante los 35 años que duró el régimen.

## 2. (Re)pensar el pasado reciente: memoria y ciudadanía

Acerca del panorama en torno al tratamiento del pasado reciente, señala Boccia (2012) que nunca antes se habló tanto de memoria en el contexto de América Latina. En este sentido, los esfuerzos por abordar los diferentes procesos de impunidad pactados o impuestos produjeron una multiplicidad de estudios empíricos y académicos en torno

a la memoria. En la actualidad, los estudios sobre la memoria articulan debates sobre la identidad, la modernidad y los fenómenos vinculados a diferentes colectivos sociales. A propósito de la situación de Paraguay, el autor plantea lo siguiente: «La peculiar transición política paraguaya no hizo necesario legislar políticas de olvido como en Chile, Argentina o Uruguay. Con un post stronismo conducido por stronistas, la impunidad no necesitó de normas legales que la aseguraran» (p. 11).

A pesar de todo, en las dos décadas que siguieron al inicio del proceso de transición, se produjeron algunos cambios importantes, marcados por las tensiones y el desinterés estatal por abordar el pasado reciente. Por ejemplo, el cambio de nombre de ciudades o calles que llevaban el nombre del dictador, el derribo de estatuas vinculadas al régimen y el descubrimiento de los conocidos como Archivos del Terror, que suscitó la apertura de un proceso de discusión sobre la memoria histórica en el espacio público (Boccia, 2012).

Acerca de las repercusiones de estos acontecimientos en el sistema educativo, Boccia (2012: 13) afirma que: «En el ámbito educativo es poco lo que se ha hecho en todos estos años. Ni el Ministerio de Educación ni los demás ministerios se han ocupado del tema de la memoria». En la misma perspectiva teórica, Velázquez (2012) recuerda que en el año 2008 se produce una alternancia histórica en el gobierno del país, y en el contexto de un acto oficial el presidente Fernando Lugo pide perdón a las víctimas en nombre de la nación; por primer vez desde 1989 el estado reconocía su papel en el régimen. Sin embargo, este nuevo discurso no estuvo acompañado de la formulación de políticas de la memoria.

Respecto de la inclusión del pasado reciente en las escuelas, Velázquez (2012: 16) apunta que en las aulas no se produce una condena firme al autoritarismo: «El intento meritorio (pero poco eficaz frente a la magnitud del problema) de un Plan Optativo sobre el Autoritarismo en la Historia reciente del Paraguay para el tercer curso de la Educación Media es menos que insuficiente». A modo de complemento, el siguiente comentario de Velázquez y D'Alessandro (2018: 27) ilustra la dificultad que implica abordar de forma crítica la historia reciente en la escuela:

Lamentablemente el Informe de la Comisión Verdad y Justicia (2008), que representa «una memoria oficial», dado su carácter de documento público, no ha sido reconocido como tal hasta el día de hoy por distintos sectores de la sociedad, entre ellos la escuela, salvo excepciones con jóvenes que investigan y docentes que se animan a pensar el tratamiento de la historia reciente, pero es difícil construir una cultura de paz cuando estos temas no se reflexionan abiertamente en la escuela pública.

Antes de continuar con el siguiente apartado, conviene hacer un alto e introducir un matiz a las consideraciones presentadas hasta aquí. Si bien el panorama no parece muy alentador, afortunadamente existen actualmente en Paraguay algunas experiencias, proyectos que apuestan por indagar en el complejo pasado reciente del Paraguay, en un intento por articular un análisis crítico de la realidad paraguaya desde la historia de la educación. La serie que lleva por título *Relaciones entre Autoritarismo*

*y Educación en el Paraguay 1869-2012. Un análisis histórico* constituye un excelente ejemplo de este tipo de iniciativas. Se trata de un proyecto de investigación que surge en el año 2012, conformado inicialmente por un equipo de cuatro investigadores y que hasta la actualidad cuenta con tres volúmenes publicados, en los años 2014, 2016 y 2018 respectivamente.

## 3. El audiovisual como recurso para trabajar la memoria histórica

Plantea Rodríguez (2007) que el cine en tanto que medio de comunicación social se encuentra al servicio de la ciudadanía y sus posibles funciones son amplias. En este sentido, el cine constituye un recurso pedagógico y se presenta como una alternativa eficaz frente a otras metodologías educativas que no han resultado eficaces. Debido a su vocación narrativa de acontecimiento y sucesos históricos, a menudo ha sido un recurso empleado en asignaturas como la Historia y las Ciencias Sociales. Por su parte, Clarembeaux (2010: 30) propone una educación como lugar de convergencia entre memoria, historia y patrimonio, y afirma: «Se trata de educar la mirada, pero también de una incitación a proponer otra mirada (cinematográfica) sobre las personas y las cosas. Lo que quiere decir que volvemos a encontrarnos nuestros tres fundamentos de la educación para el cine: ver, analizar y hacer películas».

En una línea similar, García (2007) subraya que desde sus inicios el cine se ha caracterizado por su vocación didáctica y también moralizante. Desde esta perspectiva, puede afirmarse que el cine es utilizado desde hace décadas como recurso didáctico para mostrar hechos de índole geográfica, histórica y social. Para el autor, no es un requisito indispensable que una película tenga como finalidad abordar un contenido histórico, ético o filosófico, por citar sólo algunos ejemplos, lo interesante consistiría en que: «[…] cualquier película se sitúa ella misma en un escenario espacial y temporal que a su vez evoca marcos espaciales y temporales concretos desde las cosmovisiones y percepciones de una sociedad, una cultura o un autor determinado» (p. 123).

Igualmente, Tudela (2018) subraya que el cinematógrafo y los diversos medios vinculados al mundo audiovisual, entre los que cabe incluir documentales, intervenciones o videoarte, se presentan desde hace décadas como un medio eficaz para la reflexión y la denuncia, para la enseñanza y el aprendizaje de cuestiones relativas a la memoria histórica. Una de las propuestas centrales del autor consiste en mostrar el audiovisual como un recurso didáctico no tanto para el tratamiento de la historia y del conjunto de las Ciencias Sociales, sino para la enseñanza y la investigación de la memoria histórica, que define como los procesos de reconstrucción de la memoria colectiva vinculados a acontecimientos traumáticos marcados por la violencia y por la vulneración de los derechos humanos.

Además, Tudela establece una diferencia importante entre cine historicista, útil para el estudio de ciertos temas históricos, y cine para la memoria histórica. Aunque el autor advierte que no hay fórmulas establecidas de antemano, propone una serie de orientaciones para reconocer qué tipo de cine resulta útil para trabajar la memoria histórica:

no está reñido con el cine de tipo histórico, incluyen extensos momentos históricos pero no abarcan nada de manera específica, giran en torno a situaciones privadas, dramas familiares o historias compuestas por silencios. El documental *108 Cuchillo de Palo*, que se propone aquí para trabajar la memoria histórica en el contexto paraguayo, se adscribiría en el tipo de cine para la memoria.

## 4. La historia reciente en el currículo de Ciencias Sociales

Con la transición democrática iniciada en el año 1989, el nuevo gobierno dispuso una revisión del conjunto de las políticas educativas, un arduo trabajo que implicaba, entre otras cuestiones, la renovación de los planes de estudio vigentes en las últimas décadas de la dictadura. Con el inicio de la Reforma Educativa en el año 1992, que comenzó a ponerse en marcha en las aulas del nivel de educación primaria a partir del año 1994, las autoridades gubernamentales dispusieron la formación de comisiones compuestas por especialistas del gobierno, historiadores y personal docente con el primordial objetivo de revisar los manuales del área de Ciencias Sociales que habían sido empleados durante la etapa dictatorial y que seguían ocupando las estanterías de las bibliotecas escolares del país (Brezzo, 2001).

En la actualidad, el sistema educativo formal paraguayo está estructurado de la siguiente manera: Educación Inicial (0-5 años), Educación Escolar Básica (6-14 años), Educación Media (15-17 años) y Educación Superior (18 años y más). La Educación Escolar Básica (EEB) es una etapa obligatoria y gratuita y tienen un total de 9 años de duración. Dicha etapa esta dividida en tres ciclos de 3 años de duración cada uno: primer ciclo (1-3 grados), segundo ciclo (4-6 grados), y tercer ciclo (7-9 grados) (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 2010). A continuación, se examina el Programa de Estudio vigente del área de Historia y Geografía, correspondiente al 9º Grado de la Educación Escolar Básica, con el propósito de señalar las claves del tratamiento de la enseñanza del pasado reciente nacional. De forma específica: se trata de indagar el discurso que contiene sobre dictadura, derechos humanos y construcción de la memoria.

De acuerdo con el Programa de Estudios, y en relación el perfil del egresado y egresado de la EEB, la Educación Escolar Básica tiende a formar hombres y mujeres que:

- Respeten y defiendan los valores y principios democráticos básicos en su vivencia familiar, comunal y nacional.
- Practiquen y difundan los valores y principios establecidos en la Declaración Universal de los Derechos Humanos.

En la Fundamentación del área de Historia y Ciencias Sociales, se afirma lo siguiente:

Los saberes que integran las Ciencias Sociales, y muy especialmente los aportados por la Historia y la Geografía, son considerados fuentes de conocimientos académicamente relevantes y socialmente significativos debido a que propician la construcción

del pensamiento social de los estudiantes y su capacidad de análisis de la realidad, como así también, su intervención ética sobre la misma.

Además, se explica que como área académica, Historia y Geografía busca que cada estudiante:

Practique las habilidades sociales, facilitándole de esta forma el mantenimiento de un óptimo nivel de relacionamiento en igualdad de condiciones con los demás, como así también, posicionarse en la realidad social en que se desenvuelve con miras a la participación activa y responsable, y a la vez comprometida, con la democracia y con su futuro.

En la Descripción del Área, se indica que en el Tercer Ciclo de la Educación Escolar Básica (7º, 8º y 9º Grados):

La competencia del área de Historia y Geografía pretende que cada estudiante, a partir del análisis de los procesos históricos y factores relevantes de la realidad paraguaya y americana, pueda situarse en el tiempo y en el espacio al que pertenece, es decir, inferir de manera crítica la realidad pasado-presente.

De forma específica, el Programa de Estudio de Historia y Geografía 9º comprende tres elementos: competencias, unidades temáticas y capacidades. Conforme al denominado «Alcance de la competencia en el 9º grado», se definen una serie de unidades temáticas y capacidades. En el siguiente cuadro se muestran la unidad temática y las capacidades donde enmarca el contenido curricular de la dictadura (ver tabla 1).

**Tabla 1.** Unidad temática y capacidades que incorporan el tema de la dictadura de Stroessner, Programa de Estudio 9º Grado EEB

| UNIDAD TEMÁTICA | CAPACIDADES |
|---|---|
| Procesos históricos relevantes de la realidad paraguaya y americana | – Asume una actitud crítica ante las situaciones vividas en el Paraguay en el período comprendido entre 1954 y 1989.<br>– Gobiernos de Juan Manuel Frutos, Natalicio González, Felipe Molas López, Raimundo Rolón y Federico Chávez.<br>– Gobierno de Alfredo Stroessner: Estructura de su gobierno. La actuación de los partidos políticos. Constitución de 1967. Estado de las libertades públicas, partidos políticos opositores, movimientos sociales.<br>– Características políticas y sociales del régimen dictatorial de Alfredo Stroessner (establecimiento y permanencia en el poder, mecanismos de manutención y de legitimación del régimen). Métodos sistemáticos de represión del Estado (objetivos, modalidades y características de la represión). Mecanismos de resistencia utilizados por los sectores populares contra el terrorismo de Estado.<br>– Crisis y caída del régimen stronista. Golpe de Estado del 2 y 3 de febrero de 1989. La educación para la paz y la vigencia de los derechos humanos como maneras de luchar contra el autoritarismo. |

La revisión del Programa de Estudio del Área de Historia y Geografía del 9º Grado pone de manifiesto lo siguiente: a) el actual perfil del egresado del Tercer Ciclo de la EEB, incluye de forma amplia la defensa, la práctica y la difusión de los valores y principios democráticos por parte de los estudiantes; b) en el marco del Programa de Estudio, los contenidos de Historia y Geografía son considerados conocimientos socialmente significativos para suscitar la construcción del pensamiento social de los alumnos y alumnas; c) el área de Historia y Geografía busca que los estudiantes se posicionen en la realidad social de su país; d) la competencia del Área de Historia y Geografía busca que los estudiantes conciban, argumenten y razonen de manera crítica la realidad pasado-presente.

Por otra parte, el recorrido propuesto permite constatar que el tema de la dictadura forma parte del actual currículo de Historia y Geografía, constituye un contenido curricular incluido en una de las capacidades de la asignatura, con un despliegue de contenidos que no se agota en la simple descripción de los aspectos políticos del régimen, sino que contempla el estudio de las características sociales/culturales de esta etapa de gobierno autoritario.

## 5. El documental «108»: géneros, identidades y memoria

**Tabla 2.** Ficha técnica del Documental «108 Cuchillo de Palo»

| **FICHA TÉCNICA** | |
|---|---|
| **Título:** | 108 Cuchillo de Palo |
| **Año:** | 2010 |
| **País:** | España |
| **Duración:** | 93 min. |
| **Dirección:** | Renate Costa |
| **Producción:** | J. Ambròs, S. Benito, M. Andreu, R. Csanovas, Estudi Playtime |
| **Guión:** | Renate Costa |
| **Música:** | Berta Rojas |
| **Fotografía:** | Carlos Vásquez |
| **Género:** | Documental |

«108. Cuchillo de Palo» es un largometraje documental dirigido por la cineasta paraguaya Renate Costa, producido en España y estrenado en el año 2010. El documental cuenta la historia de Rodolfo Costa, tío de Renate, el único de los hermanos que se negó a continuar el oficio tradicional de la familia: no quería ser herrero, sino bailarín. De ahí, que Renate empleara esta metáfora para nombrar a su tío «cuchillo de palo», en alusión al conocido refrán «en casa de herrero, cuchillo de palo». La historia parte de la inquietud personal de la directora sobre la muerte de su tío en circunstancias extrañas durante los años de la dictadura y que, según el entorno familiar, había muerto «de tristeza».

El documental traza un recorrido a través de entrevistas con personas estrechamente vinculadas a la vida de Rodolfo, un trayecto que además indaga en publicaciones periódicas y documentos policiales. Igualmente, el documental se sitúa en un contexto socio-político complejo de la historia reciente del Paraguay, la dictadura de Alfredo Stroessner (1954-1989), acontecimiento traumático marcado por la violencia y la represión política, cultural, social y sexual. Al indagar sobre la muerte de su tío, Renate Costa se topa con la historia de los denominados «108», número asociado a lista de 108 nombres de hombres de dudosa-conducta-moral-homosexuales elaborada por el régimen, cuyos integrantes acabarían siendo víctimas de un escarnio público. Vale la pena señalar que este episodio continúa vigente en la memoria colectiva del pueblo, de tal manera que en la actualidad «108» todavía suele ser sinónimo de homosexual.

El documental está atravesado por la voz en off de la directora y sobrina de Rodolfo, Renate Costa. A continuación se presenta una sinopsis del largometraje, contada por la directora, que permite una aproximación a la trama:

Era invierno. Mi papá nos llamó urgente. Habían encontrado el cuerpo desnudo de mi tío en el suelo. Había gente agolpada frente a su esquina. La policía separaba a los curiosos. Mis parientes estaban ahí. Me pidieron que entrase y eligiese la ropa con la que se le iba a velar. Me acerqué a su ropero: estaba vacío. Cuando pregunté de qué murió me dijeron: «de tristeza». Aquella respuesta contradecía todos mis recuerdos sobre su vida. Rodolfo fue el único hermano de mi padre que no quiso ser herrero como mi abuelo. En el Paraguay de los ochenta, bajo la dictadura de Stroessner, quería ser bailarín.

Esta es la búsqueda de las huellas de su vida y el descubrimiento de que fue incluido en una de las «listas de homosexuales o 108», arrestado y torturado por ello. Todavía hoy en Paraguay cuando te dicen «108» te están diciendo «puto, maricón» y es una ofensa grave. Durante más de una generación, el tiempo que duró la dictadura de Stroessner, los hombres que despertaban sospecha de ser homosexuales o contrarios al régimen eran el blanco preferido de los «pyraguë» (vecinos colaboradores con el régimen).

La historia de Rodolfo desvela una parte de la historia escondida y silenciada de mi país. Una película donde se enfrentan dos generaciones, la que ha vivido la dictadura y calla y la que viviendo en democracia no tiene nada que decir porque desconoce el origen del significado de «108». El silencio sigue instaurado. En la familia y en el país las mismas fotos han sido escondidas. Como si nadie se atreviese a cuestionar, la misma forma de agachar la cabeza, de no mirar a los ojos, los mismos prejuicios comunes, los secretos bajo la mesa. No hay ninguna película acerca de este periodo. Callar para olvidar. Ocultar para borrar. Una búsqueda personal hecha de pocas certidumbres y de muchas preguntas, a menudo sin respuesta. Preguntas que nos permiten entender la relación que construimos con el pasado y cómo esta relación define nuestro presente. Una película que, en definitiva, habla de cada uno de nosotros.

## 6. El documental como herramienta en el aula: posibilidades educativas

A partir del documental «108. Cuchillo de Palo», se propone plantear posibles relaciones entre la enseñanza de la historia y la memoria histórica en Paraguay. Se trata de reflexionar acerca de las dificultades que implica la construcción de la memoria histórica en un país donde luego de casi tres décadas de gobierno democrático, la gestión del pasado reciente y el ejercicio de las memorias continúa siendo un territorio marcado por las disputas. El recorrido trazado hasta aquí muestra la pervivencia de prácticas autoritarias ligadas al régimen que, desafortunadamente, no han desaparecido luego de casi tres décadas de gobiernos democráticos y numerosos esfuerzos llevados a cabo sobre todo por una parte de la sociedad civil.

En el plano educativo este esquema se repite, no obstante se han mencionado también algunas iniciativas que establecen quiebres con el discurso oficial acerca del pasado stronista. De forma complementaria, se ha observado que el actual Programa de Estudio del área de Historia y Geografía se muestra comprometido con la defensa de los valores y principios democráticos y la formación crítica de los estudiantes. En esta dirección, el programa incluye el contenido curricular del régimen dictatorial, organizado en ítems que abordan el período desde una perspectiva política y social. Sin embargo, no hay ninguna mención a la memoria histórica o a la memoria colectiva.

Siguiendo los planteamientos de Mario Carretero (2007) en torno a la construcción de la memoria histórica en la escuela, el documental resulta interesante para trabajar en el aula aquello de lo que «no se habla» en la sociedad y en la escuela: un silencio por partida doble, la represión política y la represión/disciplinamiento sexo-genérico sobre los cuerpos. Ausencias de la historia reciente particularmente difíciles de enseñar, porque señalan los límites de la institución escolar, incluso en contextos democráticos, para incorporar el conflicto sin olvidar, omitir o tergiversar, acciones que desde ciertas pedagogías pacificadoras suelen considerarse como exigencias o sacrificios «necesarios» en pos de una supuesta reconciliación social.

De acuerdo con Carretero (2007), para comprender las luchas políticas y culturales que acompañan esas historias difíciles de enseñar, a menudo asociadas con el pasado reciente, es necesario considerar los modos en que desde mediados del siglo XX se van tejiendo las relaciones entre memorias históricas y memorias colectivas. Un contexto en el que destacan la omnipresencia del pasado y la orientación de la memoria de las sociedades y donde la institución escolar ocupa un lugar fundamental en la transmisión de los saberes hegemónicos. En el caso de Paraguay, se construye un relato épico de la nación, con un pasado idealizado donde se instituye un culto a los héroes de la patria y la emergencia de una memoria ligada a las dos grandes guerras en las que participó el país. La figura del dictador representaría la recuperación de ese pasado glorioso y la reencarnación de los héroes ya desaparecidos. ¿Cómo desentrañar tal estado de cosas desde la escuela, desde la enseñanza de la historia? A propósito de estas cuestiones, el autor apunta lo siguiente:

El desafío de la historia enseñada es por eso una misión especialmente difícil: la de narrar –explicar a los niños– aquello que aparece como lo inenarrable, y la de proseguir con la transmisión de un legado que se encuentra en pleno proceso de negociación, en el seno de una redefinición radical de las identidades entre las cuales sus significados, recuperados y traspuestos, podrían circular. (Carretero, 2007: 171).

Desde la perspectiva de la didáctica crítica planteada por Raimundo Cuesta (2011), se propone el uso didáctico del documental como una herramienta eficaz capaz de problematizar el presente y suscitar la enseñanza de una «historia con memoria». La didáctica crítica que aquí se plantea resulta inseparable de una nueva forma relación entre la historia y la memoria, además pone en valor la historia del presente: «[…] cuya razón de ser estriba no tanto en convertir la memoria en objeto de estudio, sino concebirla como método crítico-político de aproximación a la realidad» (p. 17).

Cuesta (2011) recuerda la permanente dialéctica que se pone en marcha entre memoria y olvido, en este sentido, las memorias colectivas se van configurando. «[…] dentro de una economía política del recuerdo y de una lógica de gestión del pasado. La historiografía y la educación histórica escolar constituyen puntos de apoyo, no exclusivos, del campo donde se juega el recuerdo del pasado» (p. 19). El autor defiende una extensión del denominado como uso público de la historia al campo de la educación escolar como lugar privilegiado donde se confrontan las memorias sociales; en esta dirección afirma lo siguiente:

De donde se infiere que una didáctica crítica que se fundamenta en la problematización del presente y en pensar históricamente el pasado, deba acudir a la memoria (a la historia con memoria) y a su uso público con vistas al ejercicio pleno de la ciudadanía. (Cuesta, 2011: 22).

Cabe destacar que la emergencia de la memoria que tiene lugar en la segunda mitad del siglo XX está unida a un potencial contrahegemónico que puede emplearse en numerosos ámbitos de estudio, entre los que sin duda podría incluirse el currículo escolar (Cuesta, 2014). Siguiendo la exposición de Cuesta, conocer e interpretar el mundo desde la memoria, es un ejercicio que implica también valorar el mundo desde la experiencia de los vencidos, de aquellos que han sufrido los acontecimientos históricos.

Al hilo de esta argumentación, el documental *Cuchillo de Palo* resulta una herramienta didáctica interesante para la enseñanza y el aprendizaje de una etapa traumática marcada por la violencia, el régimen dictatorial en Paraguay durante 1935-1989, desde el punto de vista de los despojados, desde la perspectiva de aquellos colectivos cuyas experiencias a menudo han estado ausentes en el relato histórico hegemónico.

En este caso, se trataría de abordar el pasado desde la experiencia de Rodolfo Costa, que ha sufrido la violencia del régimen de múltiples maneras. La historia de Rodolfo, cuyo estilo de vida y opción sexual no se ajustan a la normalidad heterosexual preser-

vada de manera férrea por el régimen, es también la historia de la represión (y resistencia) del colectivo homosexual durante los años de la dictadura. Precisamente, el documental *Cuchillo de Palo* privilegia la mirada de género acerca de este período. En este sentido, varios autores han puesto de relieve la importancia del filme como herramienta que permite articular memoria histórica y represión sexo-genérica del régimen, desvelando los diversos instrumentos empleados por la dictadura para disciplinar los cuerpos (Balutet, 2017; Carbone, 2015a, 2015b; Martínez, 2016).

De esta manera, el documental podría contribuir al estudio de la historia reciente, marcada por olvidos convenientes en la sociedad, y posiblemente en el espacio escolar. Aunque en rigor, el Plan de Estudios del área de Historia y Geografía del 9º Grado incluiría este tipo de contenidos curriculares en relación con la dictadura, como se observa en el enunciado de este tema de estudio: «Métodos sistemáticos de represión del Estado (objetivos, modalidades y características de la represión). Mecanismos de resistencia utilizados por los sectores populares contra el terrorismo de Estado».

Conocer la historia de Rodolfo (y de los que le rodean) es también conocer el pasado reciente del Paraguay, con sus silencios y violencias, como plantea la directora Renate Costa: «La historia de Rodolfo desvela una parte de la historia escondida y silenciada de mi país». Un silencio, que añade, sigue instaurado en la sociedad. Por esta razón, la aproximación de estas perspectivas de estudio a las aulas será siempre una tarea compleja. Por eso, también, demanda actitudes abiertas y comprometidas. Riesgos impostergables, cuando queda patente en documentales como *108 Cuchillo de Palo*, que lo personal, es un asunto político.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS


Abente, D. (2010). Después de la dictadura (1989-2008). En I. Telesca (Coord.), *Historia del Paraguay* (pp. 295-316). Asunción: Taurus.

Balutet, N. (2017). Cuestiones de género en dos filmes hispanoamericanos recientes: *108. Cuchillo de Palo* de Renate Costa y *Pelo malo* de Mariana Rondón. *Beoiberística, 1*(1), 181-191. doi: 10.18485/beoiber.2017.1.12

Brezzo, L. (2001). El Paraguay y la Argentina en los textos escolares: una perspectiva bilateral de las representaciones del otro. *Entrepasados. Revista de Historia, 20-21*, 163-194.

Boccia, A. (2012). Discurso político y memoria en la transición paraguaya. *Acción, 322*, 10-14.

Carbone, R. (2015a). Ley genérica entre mujeres y putos: democracia, stronato y guerra guasu. *Doc-On Line. Revista Digital de Cine Documental, 18*, 359-376. doi: 10.20287/doc.d18.dt14

Carbone, R. (2015b). 108/ Cuchillo de palo: cine, militancia e historia política. *Errata. Revista de Artes Visuales, 13*, 240-250.

Carretero, M. (2007). *Documentos de identidad: la construcción de la memoria histórica en un mundo global*. Buenos Aires: Paidós.

Clarembeaux, M. (2010). Educación en cine: memoria y patrimonio. *Comunicar, 35*(18), 25-32. doi: 10.3916/C35-2010-02-02

Comisión de Verdad y Justicia (2008). *Conclusiones y recomendaciones del Informe Final presentado por la Comisión de Verdad y Justicia de Paraguay en cumplimiento de la Ley 2.225.* Asunción: Comisión de Verdad y Justicia.

Cuesta, R. (2011). Historia con memoria y didáctica crítica*. Con-Ciencia Social, 15*, 15-30.

Cuesta, R. (2014). Genealogía y cambio conceptual. Educación, historia y memoria. *Archivos Analíticos de Políticas Públicas, 22*(23). doi: 10.14507/epaa.v22n23.2014

D'Alessandro, S. (2014). Las representaciones del pasado reciente en los textos escolares de historia en Paraguay. *Discurso & Sociedad, 8*(1), 37-56.

Ambròs, J., Benito, S., Andreu, M. y Casanovas, R. (Productores) y Costa, R. (Directora). (2010). *108. Cuchillo de Palo (Película Documental)*. España: Studi Playtime.

García, R. (2007). El cine como recurso didáctico. *Eikasia, 3*(13), 123-127. Recuperado de http://www.revistadefilosofia.org

Martínez, J. (2016). Algunos apuntes sobre *Cuchillo de Palo* de Renate Costa. Un ejercicio de memoria de la homofobia y los traumas de la dictadura de Stroessner. *Sobre, 2*, 47-66.

Ministerio de Educación y Cultura (2014). *Programa de Estudio Área Historia y Geografía 9 Grado.* Asunción: MEC.

Rivarola, D. (2000). *La Reforma Educativa en el Paraguay*. Serie Políticas Educativas, 40. Santiago de Chile: Naciones Unidas.

Rodríguez, C. (2007). El cine como recurso pedagógico. *Quaderns de Cine, 1*, 19-24. Recuperado de http://www.cervantesvirtual.com/obra/el-cine-como-recurso-pedaggico-0/

Soler, L. (2009). Dominación política y legitimidad. El stronismo en el contexto de América Latina. *Novapolis, 4*, 77-98.

Tudela, A. (2018). Cine y memoria histórica. La imagen fílmica como recurso para una educación crítica. En E. López-Meneses, D. Cobos-Sanchis, A. H. Martín-Padilla, L. Molina-García y A. Jaén Martínez (Eds.), *Innovagogía 2018. IV Congreso Internacional sobre Innovación Pedagógica y Praxis Educativa. Libro de Actas*. Sevilla: AFOE. Recuperado de http://innovagogia.es/libros-de-actas-congreso-innovagogia.html

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2010). *World Data on Education. VII Ed., 2010-2011. Paraguay*. Retrieved from http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Paraguay.pdf

Velázquez, D. (2012). Perdonar y prometer / A propósito de la memoria. *Acción, 322*, 15-17.

Velázquez, D. y D'Alessandro, S. (2018). *Relaciones entre autoritarismo y educación en el Paraguay 1869-2012. Un análisis histórico. Tercer volumen 1954-1989.* Asunción: Servicio Paz y Justicia Paraguay.

5

# VIAJE DE MOHAMED V POR AL-ANDALUS ESPAÑOL Y MARROQUÍ EN 1956. PROPUESTAS PEDAGÓGICAS INTERCULTURALES CON UN VIDEO HISTÓRICO

**P.H. Dr. Chakib Chairi**

Escuela Normal Superior de Tetuán
Universidad Abdelmalek Essaadi (Tetuán, Marruecos)
Chaairi.clubunesco.a.t.a@gmail.com

**RESUMEN:**
La historia aporta excelente material sociocultural extraído del pasado. Este mismo ha sido empleado por fuentes mediáticas para difundir imágenes convenientes a sus intereses. Muchas veces las producciones de estas son empleadas en el contexto académico sin una conciencia clara de que pueden generar conflictos sociales y oponer culturas. Cada vez más urge paliar los efectos acumulados y progresivos de siglos de educación con contenidos generadores de fobias y suscitadores de enseñanzas belicosos. Se trata de ir compensando esa labor antipedagógica con la sensibilización sobre estereotipos y falsas imágenes a través de episodios históricos, en este caso de las relaciones hispano-marroquíes, que aporten la otra cara de la moneda, la de concordia, cooperación y fomento de valores humanos universales como la paz, la solidaridad, el respeto así como estimular el dialogo y la investigación en tal sentido a nivel de enseñanza superior. Mohamed V, como persona, sus posturas como gobernante, y las circunstancias de su viaje se adecuan a este enfoque y se plasman en el documento audiovisual en cuestión, ideal para los nuevos métodos pedagógicos.
**Palabras clave: Relaciones hispano-marroquíes, Enseñanza de Historia, Mediatización histórica, Tecnologías de la Información y la Comunicación Educativa (TICE), Protectorado.**

**ABSTRACT:**
The story provides excellent sociocultural material taken from the past. This same has been used by media sources to disseminate images suitable to their interests. Often the productions of these are used in the academic context without

a clear awareness that they can generate social conflicts and oppose cultures. It is increasingly urgent to alleviate the accumulated and progressive effects of centuries of education with content that generates phobias and encourages bellicose teachings. It is about compensating this anti-pedagogical work with the awareness of stereotypes and false images through historical episodes, in this case of Spanish-Moroccan relations, which provide the other side of the coin, that of concord, cooperation and promotion of values universal human beings such as peace, solidarity, respect as well as stimulate dialogue and research in this regard at the level of higher education. Mohamed V, as a person, his positions as ruler, and the circumstances of his trip are adapted to this approach and are reflected in the audiovisual document in question, ideal for new pedagogical methods.
**Keywords: Hispano-Moroccan relations, History Teaching, Historical Mediatization, Information Technologies and Educational Communication (TICE), Al-Andalus.**

Estudiar la historia de cualquier país suele responder a una perspectiva política a veces complementada por aspectos económicos o artísticos pero rara vez se acomete desde una perspectiva eminente psico-social, allí donde se reflejan valores humanos y fomente el entendimiento, como debería serlo para los niveles elementales del sistema educativo. Tampoco en la enseñanza superior se presta mucha atención a ver otros tiempos u otros espacios socioculturales fuera de lo publicado a nivel nacional o en otro idioma que no sea el oficial o nativo, cuando lo lógico para poder comprender una mentalidad distinta local o cronológicamente es aprendiendo el idioma o idiomas de ésta de tal modo que el estudiante no solo sea capaz de leer y comprender las fuentes propias de una cultura sino también de interactuar con los miembros que la representan en mayor o menor medida. Solo así, estaría el estudiante -proyecto de futuro investigador- armado de instrumentos suficientes para tratar de aproximar a aquella mentalidad. Por supuesto, cuando hablamos de ciencias humanas hay otros factores que intervienen en el conocimiento y su transmisión, donde no podemos descuidar los estigmas, los tópicos, los clichés, los prejuicios, los estereotipos,… productos de la tradición oral, de la mediación cultural en las traducciones y otros fenómenos relacionados con la etnografía. No obstante, el mero hecho de manejar fuentes de conocimiento en otros idiomas o tan solo procedentes de otros países, es suficiente para contar con elementos de contraste, además de aportar nuevos datos y comprender que hay otra versión, e incluso muchas versiones que no necesariamente se oponen sino que pueden complementarse. Ahí está el papel del verdadero investigador. Pero a nivel universitario este estudiante -proyecto de investigador- debería de haber pasado por una etapa previa donde se le han explicado una serie de principios como que nadie posee la verdad absoluta, cuestiones fundamentales que a nivel psicopedagógico se traducen en la necesidad de enseñarle a ir más allá del texto o la fuente oral o la imagen (precisamente hemos escogido el video como modelo de este trabajo); se le debe dotar de herramientas para leer entre líneas y luego de un bagaje cultural a hacer una lectura crítica. Siendo estas nuestras convicciones emanantes de una trayectoria de investigación-acción que pasa por etapas que van del segundo ciclo de enseñanza ge-

neral, esto es, colegio y bachillerato, pasando por el Instituto Cervantes, hasta llegar al nivel de licenciatura y post-grado en la enseñanza superior, esbozamos aquí el ejemplo de un documento histórico que reporta la visita de Mohamed V a España.

Si hemos disertado en general sobre las ciencias humanas en relación a la enseñanza media y superior, dichos planteamientos son válidos también en ámbitos incluidos como el de la materia de Historia y aun para las L2 puesto que, en gran medida, los contenidos se basan en el pasado, es decir, las segundas lenguas, cuya enseñanza –como es sabido- no se limita al idioma no nativo, sino también a su cultura y, por ende, trataríamos historia, digamos "de rebote". Para la enseñanza media del sistema educativo español, en el caso de la materia de Historia de España, es obvio el papel académico curricular español de trabajar un documento autentico sobre las relaciones hispano-marroquíes durante el siglo XX o, si se prefiere, un episodio crucial de lo que se da en llamar "franquismo" así como para la Historia del arte, al abordar la etapa andalusí, la arquitectura así como la razón de las coincidencias con ejemplos monumentales durante el periodo almorávide, almohade y nazarí, del mismo modo que hay una influencia transmitida desde Granada a Marruecos, sobre todo a Tetuán, continuando con los moriscos (véase Chairi, 2015); Asimismo y desde la orilla de enfrente, hay una necesidad de lo mismo que puede integrarse en el currículo marroquí en materias como ELE donde además de ejercer una función motivadora para interesarse más por el español viendo las estrechas relación que hubo desde siempre –sobre todo durante AL-ANDALUS y el Protectorado- también puede aprovecharse para sensibilizar sobre el arabismo, muy patente aun en el español. Por otro lado, para el sistema educativo de Marruecos, en la materia de Historia de este país, resultaría práctico para ilustrar el episodio de la concordia con que se resuelve la independencia del país (ver discurso de Mohamed V en anexo 2).

## ¿Por qué la historia en clase?

Las relaciones hispano-marroquíes entendidas aquí como una clase de contactos entre la sociedad hispánica y la magrebí, mediadas por la representación política de estas, y acotada geográficamente a los limites estipulados por dicha representación en un momento histórico dado, no dejan de tener un trasfondo sociocultural que se refleja tanto en la lengua, como en las costumbres y otros elementos no estrictamente etnológicos, cosa que se entiende perfectamente al hacer un simple zapping sumario de numerosos episodios de la historia de la zona del Mediterráneo y sobre todo del Estrecho de Gibraltar; basta detenernos en recordar el origen este mismo nombre.

A lo largo de la Historia, las relaciones hispano-marroquíes has pasado por fluctuaciones de acercamiento y cooperación, o en otras, de distanciamiento y confrontación. Precisamente es la Historia, esto es, el pasado sociocultural común entre ambos países es el que ha facilitado ese acercamiento y que se retome la colaboración política por encima de los conflictos alimentados por intereses particulares y apologías beligerantes promovidas por algunos sectores. Por eso mismo, se hace necesario empren-

der un enfoque sociocultural e intercultural en clase de Historia o Ciencias sociales, que también resulta incentivo para otras áreas del conocimiento tales como la lengua, la filosofía o el arte.

Se trata así mismo de fomentar valores humanos y sacar lecciones de convivencia, tolerancia, paz, máxime en un tiempo en que se está exponiendo a los niños y jóvenes a modelos de pensamiento superficial y simplista de la realidad así como a unos paradigmas de comportamiento a imitar muy violentos. Esto lo vemos día a día en ámbitos como el deporte, la ciencia pero sobre todo en aquella cultura divulgada con tanta facilidad por las TICs: dibujos animados, películas, series, canciones,… Va siendo hora de procurar unas TICs educativas que ofrezcan la otra cara de la moneda, una imagen convergente de la humanidad, unos valores socializantes, y unos ejemplos de entendimiento como el modelo que estamos tratando. O sea, de desarrollar unos contenidos académicos, transversales o no, conforme a un enfoque educativo intercultural a través de la tecnología. Construyendo una conciencia de la faceta cooperativa del ser humano es como se puede aspirar a un proyecto más amplio de dialogo de civilizaciones o su alianza.

Por otra parte, la tecnología ofrece unos grandes alicientes pues además de facilitar el acceso a la información de modo jamás imaginado, proporciona un atractivo irresistible a mayores y pequeños. Concretamente este atractivo, tan manejado por las grandes industrias mediáticas comerciales que acaban por hacer creer a muchos que un coche puede charlar, perforar muros y terrenos (el clásico coche “fantástico”, Kitt), que puede ser ocupado por un espíritu femenino y tener celos (la también clásica “Christie” y vengarse matando), que puede volar o viajar en el tiempo (el asociado para siempre a la familia Macfly con Michel J. Fox), etc., y recientemente, coches mutantes de robots pero que piensan, sienten y se comportan exactamente como seres humanos y, además, que de ellos depende el futuro de toda la humanidad (Los “transformers”); el objetivo principal de esas superproducciones demagógicas es el consumo de coches y su uso más allá de las funciones necesarias. Se está generando una conciencia fantasiosa que, armada de un fuerte componente sugestivo a través del componente efectivo y lo virtual, acaba por atrofiar el pensamiento sensato, por confundir entre lo real y lo irreal, por difuminar la barrera entre lo científico y lo ficticio, por naturalizar lo artificioso, por animar a lo inhumano, asocial, inmoral y, por supuesto, antipedagógico, aunque sea a un nivel extraescolar, si bien muchas veces para enseñar lengua o historia, se recurre a documentos video o audio tomados de esa “cultura” mediática tan nociva por el poder de motivación que detenta. Una pedagogía que contrarreste esta cultura de la violencia y la disgregación social, una cultura que fomente la comunicación, el entendimiento y el intercambio urge ser puesta en marcha y que mejor método que recurriendo al mismo elemento de difusión de la otra, una Tecnología de Información y la Comunicación Educativa (TICE). Cuando hablamos de historia, es difícil encontrar documentales dotados de los mismos elementos de atracción e impacto mediático pero pueden ser suficientes para captar la atención o suscitar interés por conocer la versión sin “efectos especiales”. Un video en blanco y negro, significa un documento autentico y eso es atractivo entre tanto efecto digital.

La visita del sultán de Marruecos en el marco de unas negociaciones sobre la Independencia donde el gobierno español se había ido mostrando cada vez más comprensivo de las reivindicaciones de los nacionalistas marroquíes, contrariamente al francés (ver discurso de Franco en anexo 3 y 4) que, a pesar de tener en el gobierno, y más fuera, detractores de la política colonialista ejercida por su país (Julien, 1979, p.155 y ss.) se resistía a apoyar el derecho de los marroquíes de serles levantado el régimen del protectorado hasta que la situación interna y externa de los franceses se había hecho insostenible a raíz de haber proyectado y ejecutado un plan de doblegar al soberano o bien de sustituirlo por otro sultán que acate las disposiciones impuestas. Para ello tuvieron que recurrir al exilio de Mohamed V y su familia lejos de su país; un error muy grave cometido cuando Francia se proyectaba como precursora, defensora y representante de las libertades y derechos humanos. No solo eso, sino que la liberación de Paris de la ocupación nazi ponía ésta al lado de los demócratas, es decir, en contraste con los nuevos representantes de la libertad en el orden mundial establecido tras la segunda guerra mundial. Por lo visto, también habían descuidado dos fenómenos que se desarrollaron especial y vertiginosamente durante los años cuarenta: la facilidad de la comunicación y la rapidez de la información. Precisamente, el video que abordamos aquí entra en el marco de una política de información muy sutil manejada adecuadamente por el régimen del Generalísimo.

## Historia de las relaciones hispano-marroquíes

Toda propaganda colonialista intentaba elaborar una imagen peyorativa de las zonas a ocupar o ya ocupadas sea con el fin de argumentar razones civilizadoras, sea para justificar la permanencia de sus tropas. Europa, en general, representaba la ciencia, la inteligencia, la moral, la nobleza mientras que África u otras zonas del planeta se identificaban con la barbarie. Así, la denominación “mauro”, que se aplicaba en su origen por los romanos a los habitantes de una amplia franja del norte de África con un matiz de barbarie conforme a la ideología romana que reservaba la consideración de “civilizado” exclusivamente a sus ciudadanos, transmitió una connotación peyorativa al adoptarse como “moro”; y se relacionaba el origen de este no solo con aquella Mauritania ya rebautizada como “Berbería”, sino que por desconocimiento o por interferencias en la memoria popular, se extendía su aplicación a las zonas orientales e incluso al sur de Europa, pues hubo quienes a los turcos se llamaba “moros”, a veces añadiendo “otomanos” o similar para distinguirlos de los “clásicos”. Se trata de un proceso apologético, este, de deformar la realidad del otro para que resulte temible o, al menos, no apto para convivir, que se remonta a la época de las primeras cruzadas organizadas en Europa hacia Oriente o aún antes. Sólo AL-ANDALUS impidió que se comenzaran éstas por el sur. Efectivamente, la actuación de los almorávides retrasó algunos proyectos expansionistas en tal sentido tanto que, desde luego, su imagen en los escritos historiográfico-literarios de los siglos siguientes llegaba a relacionarlos con una intervención apocalíptica de origen satánico. Aunque, como sabemos, los planes expansionistas de los reinos peninsulares se vieron muy obstaculizados en la mayoría de los casos, salvo el de Portugal al dirigirse hacia el Océano, o bien some-

tidos a aplazamientos ocasionados por el dominio otomano del Mediterráneo o por la concentración en la empresa de ultramar, la idea de colonizar la antigua Mauritania –la cesariense se estaba llevando a cabo- nunca desapareció por completo y esto se nota en la reaparición periódica de una literatura que lo recordaba e incluso intentaba estimular una campaña. Tal estímulo venía a veces de dentro pero también impuesto por la nueva mentalidad de las potencias pecuniarias convertidas en militares tras invertir, sobre todo en la industria pesada tan usada para fines bélicos, los conocimientos científicos descubiertos siglos antes en el ámbito industrial y desarrollarlos. Con las campañas mediáticas, Marruecos aparecía como tema especial. No son muy conocidos ahora los escritos pero, por ejemplo, Góngora había escrito sobre los puertos de Marruecos, Cervantes había ido en un viaje secreto a Marruecos y en sus escritos hacía alusiones a las mazmorras de Tetuán. No hablemos de los diarios de viaje de muchos diplomáticos ni de algunos misioneros. Los gobiernos españoles de entonces estaban preocupados por mantener sus colonias de ultramar pero desde el incidente de Gibraltar y Menorca, la prioridad cambia dado que el estado estaba hundido en créditos con los Austrias y no podía alcanzar el estatus de potencia pecuniaria capaz de modernizar su flota a pesar del empeño y logros alcanzados por Jorge Juan (Chairi, 2006, pp.84-5). Por la época de este señor, en el siglo XVIII tanto españoles como marroquíes presentían que las ambiciones de otras potencias vecinas los incluían entre sus planes y fueron muy propensos a dialogar, negociar y llegar a acuerdos porque una confrontación abierta entre ambos solo redundaría en beneficio de terceros. Así llegan Carlos III y Sidi Mohamed ben Abdellah a firmar uno en 1767. La progresiva influencia de la alta burguesía francesa e inglesa en el panorama mundial alcanzó cotas de injerencia política desmesuradas y España sufrió grandes agitaciones; aunque se recobró cierta paz, fue a costa de sacrificios y concesiones obligatorias. La guerra de África o batalla de Tetuán a mediados de siglo XIX, a quien más benefició, fue a las empresas extranjeras (Chairi, 2011).

## Gestación de proyecto de protectorado en Marruecos

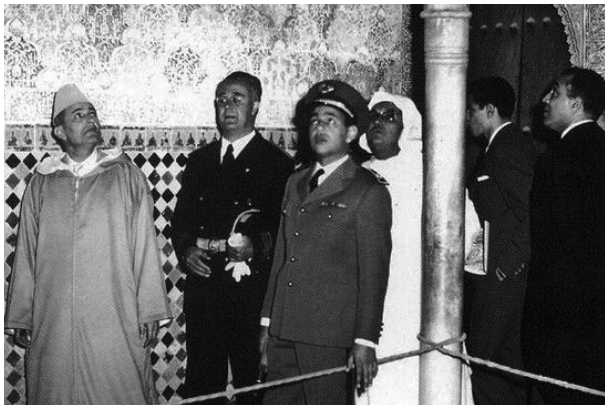
La crisis del 98 puso en relieve que el estado español había dejado de ser una potencia militar desde hacía mucho tiempo Los regeneracionistas solicitaban visionariamente ejercicio de introspección y reforma cuando algunos adoptaban discursos demasiado apasionados como los de Donoso Cortes (v. Tejado, 1854) y otros no descartaban reivindicar derechos geopolíticos. La alternativa principal para proteger los intereses españoles en medio de una feroz carrera imperialista de las grandes potencias había sido la vía diplomática consiguiendo promesas de concesiones colonialistas a como recompensa a las posturas españolas a favor de tal o cual bando. De esta estrategia habían resultado las zonas de influencia en África; el protectorado español en Marruecos no había sido más que la consecuencia de la participación de los políticos españoles en las negociaciones, sobre y bajo la mesa, de la repartición del norte de África para evitar estar rodeados en una zona tan estratégica como el Estrecho de Gibraltar por potencias peligrosas para su soberanía. La prensa, literatura y otros instrumentos mediáticos (Gil, 2002, p. 37)

hacen eco de la legitimidad de los españoles en Marruecos antes que otros países y así la temática africanista que buscan, gira en torno al exotismo y el enfoque de manifestaciones imaginarias o raras entre los marroquíes, o bien, se simplifican o exageran algunas facetas, todo deformador la realidad y adecuarla a los propósitos de justificar la participación en el proyecto de protectorado. Se trataba de una apología paternalista en parte y para ellos tenía que renovarse aquella política cultural de cerrar los ojos ante algunos episodios de la historia tales como la hegemonía científica de AL-ANDALUS durante el llamado Medievo hispánico, mas reconociendo un pasado común y para ello se volvía a sustituir esa denominación por “España mora” o similar. Así mismo, se trataba con pragmática el tema de los almorávides, almohades, el de Tetuán, el de los moriscos y otras facetas candentes en la historia de las relaciones hispano-marroquíes.

## Aspectos históricos del video

Veamos como son tratados algunos de estos temas al ser recogidos en el documento video, accesible por la Red (Youtube), que nos ocupa, pues estamos en un momento de normalización de las relaciones en aras de procurar una cooperación entre dos países soberanos. El video se divide en dos partes claramente distinguidas, la visita del sultán a España y seguidamente la de Tetuán. Empecemos por España.

**Foto 1.** Mohamed V y el futuro Hasan II en la Alhambra de Granada



**Granada**

Granada es actualmente una de las ciudades más cosmopolitas de España, primero por la fama que le ha dado durante mucho tiempo en el mundo custodiar una de las 7 -ahora son más- maravillas del mundo, el monumento andalusí de la Alhambra, considerada por la UNESCO patrimonio cultural de la humanidad; segundo, por el albergue de una comunidad estudiantil muy internacional. La visita a esta ciudad andaluza en 1956 tiene un gran significado pues además de haber constituido el último reino islámico en caer como culminación –o no- del proceso llamado “Reconquista” en los manuales españoles de Historia, fue el último reducto de los andalusíes en la Península. Precisamente, había sido una selección de estos andalusíes que, al verse

forzados a emigrar a la orilla sur del Estrecho, fundaron o –mejor dicho- refundaron la ciudad de Tetuán, un enclave estratégico que iba a dar lugar a una fase especial en las relaciones hispano-marroquíes, pues durante cerca de dos siglos contaría con una amplia autonomía. Granada, durante la época de la dinastía nazarí mantuvo relaciones de convergencia y divergencia con el reino de Fez que estaban influidas a su vez por la política peninsular cristiana. El caso, es que Tetuán fue bautizada como "hija de Granada" no solo porque hay partes de su urbanismo y arquitectura parecen una réplica de la residencia andalusí nazarí, la Alhambra de Granada, sino que mucha gente de su comunidad conserva aspectos antropológicos y etnológicos legados por los granadinos, tanto musulmanes como los bautizados a partir del siglo XVI por la Inquisición, conocidos como moriscos (Gil, ibíd., p. 32. Así mismo, muchos judíos que pasaron por un proceso similar pero anterior huyeron de las tierras cristianas para establecerse en las musulmanas, prefiriendo la ciudad de Tetuán a la que trasladaron no solo sus bienes sino también parte de la cultura sefardí, desarrollada entre musulmanes y cristianos.

**Córdoba**

La siguiente etapa de la visita, y que cubre el documental, también se desarrolla en Andalucía; esa provincia legataria de AL-ANDALUS, no solo en nombre sino también en cultura. Se trata de Córdoba y esta había sido la capital de AL-ANDALUS durante la etapa de mayor esplendor científico con los omeyas. La magnificencia de su arquitectura habla por el resto de sus manifestaciones. No en vano, España ha podido alardear de disponer simultáneamente no de una maravilla del mundo sino de dos, pues su impresionante mezquita había sido durante mucho tiempo un centro de difusión del conocimiento y, sobre todo, una muestra de convivencia. Ente los estudiantes que acudían a escuchar a los sabios que daban sus discursos allí se hallaban no solo musulmanes de todas partes sino también judíos y cristianos así como oyentes de diversas culturas (Ocaña, p. 134). Córdoba representa otro símbolo de la presencia islámica en la Península pero además era la capital política que protagonizó más esplendor en AL-ANDALUS. Toledo venia en menor categoría pero es que ni si quiera Granada o Sevilla, ambas en Andalucía, habían tenido la importancia de Córdoba. Queda por ver que datos nos rebelaran las últimas investigaciones sobre Medina zahara cuyas exploraciones arqueológicas ya están dando sus frutos.

**Tetuán**

Tetuán medieval era una especie de enclave militar elevado a cuyo alrededor se fue creando una comunidad civil que se protegía en el interior de la fortaleza cuando veían venir algún peligro por tierra o, ya desde 1415 por el mar, alguna campaña militar de los europeos, especialmente los portugueses. Los datos históricos apuntan a su existencia desde antes del siglo XI pero a pesar de contar con tres murallas de defensa, tal como aparece en algunas fuentes, su máxima importancia la alcanzó a finales del siglo XV cuando fue reconstruida por un andalusí vecino del viejo reino de Granada, El Piñar. Sidi Al-mandari, dándose cuenta de que la situación del reino nazarí era insostenible, empezó este proyecto urbano pensado no solo para defenderse de un previsible desarrollo de la "Reconquista" más allá del Estrecho sino, probablemente,

también como base de operaciones para una anhelada vuelta al "Edén perdido". Por tanto, Tetuán tiene merecido aquel seudónimo de "hija de Granada". Por otra parte, la mayoría de los moriscos –esos ya españoles pero sospechosos de conservar la fe islámica- que vinieron más tarde, prefirieron Tetuán, salvo los más acaudalados que se fueron hasta Fez. El caso es que estos tetuaníes, considérense andalusíes o moriscos, marroquíes nuevos o españoles desterrados, conformaron una espinilla dolorosa para las ambiciones expansionistas no solo de sus potencias vecinas, españoles y portugueses, ya embaucados en el proyecto americano, sino que también se clavaba en la garganta de potencias más distantes como la inglesa a causa de una pequeña flota de corsarios ubicada en la costa de Tetuán, aunque no exclusivamente en esta ciudad del imperio jerifiano. Sin embargo, era más preocupante para los Austrias por la cooperación que mantenían con el temido imperio otomano, tanto en incursiones costeras puntuales como en un posible proyecto de recreación de AL-ANDALUS. A principios del siglo XVIII, la familia Lucas –algunos historiadores avanzan que era un apellido de morisco descendiente de los omeyas de Córdoba así como otros lo vinculan también al famoso Benhumeya de Granada- aun gobernaba en la ciudad y la gestión del corso le suponía una de las principales fuentes de ingresos. La posición de Tetuán volvió renombrarse entre los círculos cortesanos y militares españoles, cosa que la fichó de nuevo para la empresa colonial de 1859. Tan importante era que se llamó la "Guerra de África" y fueron montones, quizás cientos, las obras poéticas, teatrales y novelísticas que hicieron negocio con este nombre, eso sin contar la prensa. La caída de Tetuán equivalía a la caída del Toledo visigodo en el imaginario español decimonónico a causa de la propaganda mediática. Un barrio entero se construyó en Madrid por 1860 y se hizo buen negocio inmobiliario llamándolo Tetuán. Los cañones del fuerte de Tetuán fueron fundidos para esculpir los leones que reciben en las escaleras de Las Cortes españolas.

## Las ciudades en el video

Después de esto, ¿sorprende que la elección de la capital colonial del gobierno español para todas sus zonas de influencia en Marruecos haya recaído en Tetuán? No debería. Pero tampoco debería que el sultán de Marruecos haya visitado Tetuán inmediatamente tras la firma del tratado de independencia en Madrid. Lo que sí resulta llamativo es la cobertura cariñosa por los medios de información españoles, tan nacionalistas, de la visita a estas ciudades tan polémicas en la historia de las relaciones hispano-marroquíes. Incluso la elección de ciudades como Granda o Córdoba debería sorprender por su simbología en el pasado, pues habían sido capitales del dominio islámico en la Península y el sultán ostentaba el título islámico de *Amir al-muminin*, algo así como "príncipe de los creyentes".

Recordemos que durante mucho tiempo el tema de AL-ANDALUS había sido censurado en la cultura española, especialmente durante el dilatado Renacimiento europeo que hizo que en España el Siglo de Oro se retardara a más de dos siglos. Coincidiendo con la nueva política adoptada por los borbones españoles del siglo XVIII

así como con el aperturismo inaugurado por Sidi Mohamed Ben Abdellah, el orientalismo español se ve favorecido para prestar atención al árabe, tajantemente mitigado por la Inquisición. Y claro, los primeros arabistas no podían abordar el arabismo oriental sin empezar por el autóctono. Con el arabismo "domestico" inaugurado por Codera y sus discípulos (sus "beni-"), se vuelve a echar luz sobre la documentación arábiga en España pero aún era temerario hablar de AL-ANDALUS sino de, como adelantábamos más arriba, de España mora, España árabe, etc. Aunque a la luz de los manuscritos y documentos auténticos tratados –los accesibles- se evidencia que en realidad la gente común convivía entonces sin problemas, no se podía explicar que los conflictos que dieron lugar a enfrentamientos agresivos, casi siempre transmitidos de generación en generación con una carga de fobia, fuero originados por un sector interesado que, al encontrar eco en las esferas del poder, aprovechaba los pulpitos mediáticos para magnificar esa imagen manipulada del otro, de enfatizar una diferencia antes imperceptible y, como consecuencia, acabar con la paz, la cooperación y el progreso común en usufructo de unos pocos. Los métodos utilizados para crear esas apologías xenófobas son conocidas por los especialistas en comunicación y detectables por los historiadores pero aquí no es lugar para tratarlos puesto que lo que nos interesa es proponer justo la acción correctiva y nuestro documento audiovisual resulta paradigmático para ello.

Si el tema de AL-ANDALUS había sido tabú durante un tiempo -incluso en la etapa franquista en que tanto interés se tenía de recurrir a la carta del pasado común con el mundo árabe e islámico, las alusiones al tema eran muy controladas- en este video no solo se trata objetivamente sino que se halaga ese pasado esplendoroso. Por ejemplo, en el documental hay una expresión utilizada por el reportero que recuerda que quien había ordenado la construcción del Generalife, una joya artística, había sido curiosamente otro Mohamed V. El mero hecho de atribuir algo positivo a un gobernante musulmán en tierras que la historiografía oficial consideraba cristianas, resulta una novedad, máxime cuando se trata de un nombre muy satanizado en la memoria histórica del occidente europeo. Además, de no ser `por la repetición del ordinal V, esa conexión entre los dos Mohamed V podía inducir a un error en el imaginario de los legos en historia y creer que se trataba de un antepasado de este.

En definitiva ambas ciudades españolas andaluzas pueden servir, por cuanto significa AL-ANDALUS, de pretexto pedagógico para recordar un pasado sociocultural común, lejos de fachadas políticas y conflictos de intereses; un punto de partida para desarrollar interculturalidad.

En cuanto a la ciudad de Tetuán, pues representa lo mismo pero en otro contexto; se trata de su fundación por andalusíes, esos "españoles árabes", como llamaba la literatura oficial, para diferenciarlos de los católicos pero también estuvo el desarrollo de aquélla marcado por los españoles cristianizados, los moriscos, y aun así perseguidos. Fueron episodios de conflicto de intereses que no representan necesariamente la generalidad de la sociedad, como lo fueron también los de la invasión de Marruecos y ocupación española de esta ciudad durante un tiempo como rehén.

Igualmente ocurre con la formación del protectorado parte española tomando Tetuán por capital, la Toledo magrebí. La buena convivencia entre civiles a pesar de la dureza da algún que otro Alto comisario, queda reflejada en muchos documentos. Es especialmente interesante que Tetuán se conoce también como “La Paloma blanca” y no solo por la blancura de su urbanismo tan bien descrito por el granadino Alarcón sino también por la reproducción de la convivencia andalusí albergando a los judíos y cristianos aunque la cosa cambio para estos últimos con la expansión colonialista. De hecho era la ciudad musulmana que más número de sinagogas albergaba después de Jerusalén por lo que se ha registrado en la literatura de viajes como “Pequeña Ur shalim”. Así mismo, contaba con una “iglesia” para que los cautivos cristianos apresados por los corsarios pudieran profesar su fe. Elementos como estos pueden ser explotados para fomentar valores humanos, de respeto, de ese humanitarismo que tanta falta hace hoy en día.

**Mohamed V**

La figura de Sidi Mohamed Ben Yusef, resulta troncal para tratar todos estos temas y para ello se requiere recurrir a más documentos, no necesariamente video, para contrastar datos con el contenido y sacar impresiones acerca de su aspecto y comportamiento. Por otra parte, hablamos del contexto educativo y el sultán había tenido un papel crucial en el mismo puesto que además de apoyar la creación nacionalista de escuelas libres también estimuló la enseñanza femenina dando ejemplo de modernidad con su propia familia. La foto 2 refleja no solo su postura en tal sentido, con alumnas y profesoras marroquíes sino también su cooperación con españolas. Interesa aquí, por ejemplo, el tema de la imagen de las mujeres.

**Foto 2.** Mohamed V en una escuela Tetuán

Sobre el plano ideológico y moral viene muy bien un documento extraído de los Archivos Varela (ver anexo 5). Por ejemplo, se puede empezar hablando de si su fisonomía coincide con la que se tiene del “moro”; moreno, desproporcionado, etc. Se pasa a discutir aspectos como ropa, aseo, elegancia, sencillez, originalidad,.. Y se llega a tratar aspectos psicológicos y conductuales: modestia, sinceridad, bondad, aperturismo, carisma,… Destacan, por ejemplo, en el encuentro de Madrid, un buen reencuentro hispano-marroquí, la naturalidad, la confianza, la cordialidad, el gesto y la sonrisa:

**Foto 3.** Mohamed V y Franco

## Conclusión

Las relaciones hispano-marroquíes han sido muy estudiadas desde una perspectiva política que prevalecía sobre las demás. Incluso sobre la económica y social. Los manuales de primaria o secundaria y lecciones magistrales de la superior se han visto influidos por esta limitación, cosa que multiplica el desconocimiento o visión deformada de otra cultura tan cercana como puede ser la marroquí cuando los últimos enfoques pedagógicos habla de multiculturalidad, interculturalidad, y otras expresión que enfatizan el componente sociocultural. En tal sentido, creemos que se debe empezar por romper esquemas sobre la historia tradicional que marca tantas diferencias y así poder disolver algunos estereotipos que no tienen cabida en la era de la globalización donde los ministerios de enseñanza ya no controlan el acceso a la información. Un buen ejemplo, es como dos gobernantes de países que tradicionalmente se han dibujado confrontados, aprovechan la primera ocasión de normalización de relaciones, hasta el punto de olvidar todo protocolo diplomático. Lejos de esas formalidades se revela la esencia humana y es esta faceta con la que deben quedarse los aprendices para que cuando se expongan a fuentes históricas subjetivas, tengan al menos un referente para contrastar. Desde la orilla sur, los marroquíes aun sienten afecto por los españoles porque a través del trato directo han entendido que su colonización no es un fenómeno que represente a todos sus vecinos sino que muchas veces ha habido quienes lo rechazaban pública y oficialmente. Y prevalece la inocencia del sujeto aunque sus antepasados se hayan visto obligados a cargar con el mea culpa. Sin embargo, estas cuestiones hay que debatirlas para evitar el cumulo de la congestión emocional y el profesor debe saber estimular, la comprensión, la tolerancia, el dialogo y otros valores que debe recoger cualquier currículo académico. Así, podría empezar en primaria explicando que “los marroquíes” estuvieron un tiempo entre “españoles” pero que hay quienes enfocan solo lo político o lo militar olvidando la convivencia del mismo modo que hicieron otros cuando los españoles vinieron a vivir

entre marroquíes. También resultaría pedagógico tratar del papel que ha tenido en incitar a la enseñanza, el conocimiento de idiomas extranjeros, su trato con niños y niñas y, especialmente, su incentivo a la participación laboral de las mujeres e ir lejos en sus estudios. Sobre metodología no vamos a proponer nada porque variaría de un nivel a otro y de una materia a otra pero sí recomendamos el uso del video en la enseñanza superior, por ejemplo en Historia, como pretexto para el estudio profundo de documentos como los que adjuntamos en el anexo, mientras que en la secundaria es idóneo trabajar las imágenes, como las que adjuntamos y otras, previamente a la proyección del video. En cambio, en niveles más bajos deberían recurrirse al dibujo y a técnicas lúdicas, incluyendo la simulación o dramatización. Sea como fuere, resultará un documento muy explotable didácticamente, por lo que merece una propuesta a parte para cada materia y que se publique en una revista más especializada en Didáctica. Por último, cabe señalar que en la era de la globalización la cultura se ha hecho más visual e incluso más icónica por lo cual, a parte del video, cualquier imagen vale más que mil palabras.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS


(No se ha citado la bibliografía árabe por razones técnicas)

*Archivos del General Varela*. Carpeta 129, subcarpeta 353, doc. 96.

Chairi C. (2015). Educación andalusí-morisca en Tetuán: Propuestas de dilucidación historiográfica vía comunicación oral. En: coord. Mustapha Adila, *Los moriscos andalusíes en Marruecos: Estado de la cuestión* (actas de coloquio internacional). pp. 79-108.

Chairi C. (2009).Tetuán y la sociedad a través de un manuscrito del siglo XVIII de Jorge Juan. En: coord. Mhammad Benaboud, *Société tétouanaise et développement urbain et architectural du XVI$^{éme}$ au XX$^{éme}$ siecle* (actas del coloquio internacional celebrado 14-16 diciembre 2006). Tetuán: Facultad de Letras y CC.HH de la Univ. Abdelmalek Essaadi de Tetuán, pp. 76-112.

Chairi C. (2011). La dimensión socioeconómica de la guerra de Tetuán y su significado en las relaciones internacionales. En: *Ceuta y la guerra de África de 1859-1860* (Jornadas de Historia). Ceuta: Instituto de Estudios Ceutíes, pp. 435-58.

Gil Grimau, R. (2002). El concepto de guerra romántica como impulso de las guerras coloniales españolas desde la Guerra de Tetuán o de África. En: *La frontera sur de AL-ANDALUS.* Tetuán: ATA, pp. 37-48.

Gil Grimau, R. (2002). Sayyida Al-Hurra, mujer marroquí de origen andalusí. En: *La frontera sur de AL-ANDALUS.* Tetuán: ATA, pp. 27-36.

Julien, C.A. (1979). *Une pensée anticoloniale.* Paris: Sindbad.

Ocaña Jiménez, M. (1986): El mito de la Basílica de San Vicente de Córdoba. En Miguel Castillo Gorraiz (coord.?). *La mezquita de Córdoba, textos para su historia*. Córdoba: Publicaciones del Monte de Piedad y Caja de ahorros de Córdoba, 128-135. Publicado en ABC el 29-5-1986.

Royaume du Maroc. Ministère de l'information et du tourisme. *Réalisations et perspectives*. (16.11.1955-18.11.1957). Rabat : Imprimeries françaises et marocains.

Tejado, G. (1854): *Obras de don Juan Donoso Cortes* (t. II). Madrid: Impr. de Tejado.

**MEDIATECA FOTOGRÁFICA**

Foto 1: www.datuopinion.com: Mohamed V en la Alhambra de Granada.

Foto 1: *www.canaltetouan.com/archives/29888*: Mohamed V en una escuela de Tetuán

Foto 3 : *www.infoamerica.org*: Trato de confianza entre Mohamed V y Franco.

**VIDEOTECA**

Secuencia del viaje: *www.youtube.com*: Título: “Visita de Mohamed V a España 1956”.

## ANEXOS

**Anexo 1:** Descripción de la última fase del viaje con la visita a las ciudades andaluzas en *Realisations et perspectives*, p. 50

Le Roi visita rapidement les richesses historiques de l'Espagne : Escurial, Séville, Cordoue, Grenade, ces dernières villes toutes chargées encore des souvenirs des grandes dynasties marocaines.

Puis, après avoir chaleureusement remercié le Chef de l'Etat et le peuple espagnol de leur accueil et de leur compréhension, S.M. Mohammed V quittait l'Espagne pour se rendre dans la zone Nord retrouvée.

**Anexo 2:** Extracto de discurso de Mohamed V, pp. 41-42.

*Nous voici à la veille de Nous rendre en Espagne en vue de prendre contact avec le Gouvernement espagnol pour faire reconnaître Notre indépendance et Notre unité nationale et pour négocier les bases d'une future coopération entre les deux pays.*

*Le voyage que Nous entreprenons aujourd'hui constitue une étape décisive dans l'histoire de la Nation. Son importance ne doit pas vous échapper, ni les profondes répercussions qu'il peut avoir sur le Maroc de demain.*

*Si nous avons le ferme espoir de voir aboutir nos efforts, c'est avant tout parce que nous avons foi en l'amitié de l'Espagne.*

*Cette amitié a été illustrée tout particulièrement durant les dernières années par la noble attitude prise par le Gouvernement espagnol en faveur du Trône et de la Souveraineté du Maroc.*

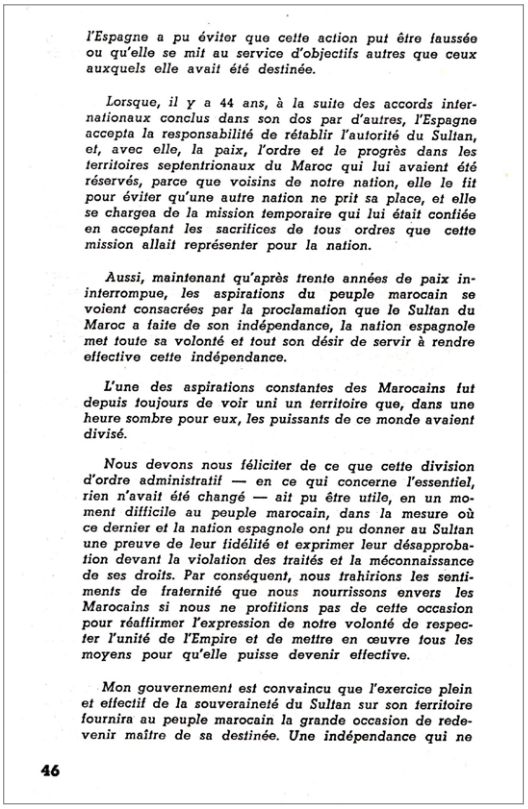
*Nous n'avons pas oublié et Nous n'oublierons jamais, la solidarité que les responsables de la politique espagnole, tant en Espagne qu'au Maroc, ont témoigné au Peuple marocain au cours de l'épreuve.*

*D'ailleurs, cela n'était pas inattendu de la part d'un peuple auquel nous sommes liés par l'histoire, le voisinage, le fond commun d'une grande civilisation qui n'a cessé d'être la gloire de toutes les générations, et qui constitue un fait essentiel de l'évolution de l'humanité.*

*Le Tout-Puissant, dans sa sagesse, a voulu préserver les vestiges de ce brillant passé, témoin de la grandeur et de la puissance de nos ancêtres et symbole de l'amitié entre nos deux pays.*

*L'attachement que nos amis espagnols éprouvent pour ce passé commun et qui n'a d'égal que le nôtre, renforce notre confiance dans l'avenir des relations hispano-marocaines.*

**Anexo 3:** Extracto de discurso de Franco, p. 46.



*l'Espagne a pu éviter que cette action put être faussée ou qu'elle se mit au service d'objectifs autres que ceux auxquels elle avait été destinée.*

*Lorsque, il y a 44 ans, à la suite des accords internationaux conclus dans son dos par d'autres, l'Espagne accepta la responsabilité de rétablir l'autorité du Sultan, et, avec elle, la paix, l'ordre et le progrès dans les territoires septentrionaux du Maroc qui lui avaient été réservés, parce que voisins de notre nation, elle le fit pour éviter qu'une autre nation ne prit sa place, et elle se chargea de la mission temporaire qui lui était confiée en acceptant les sacrifices de tous ordres que cette mission allait représenter pour la nation.*

*Aussi, maintenant qu'après trente années de paix ininterrompue, les aspirations du peuple marocain se voient consacrées par la proclamation que le Sultan du Maroc a faite de son indépendance, la nation espagnole met toute sa volonté et tout son désir de servir à rendre effective cette indépendance.*

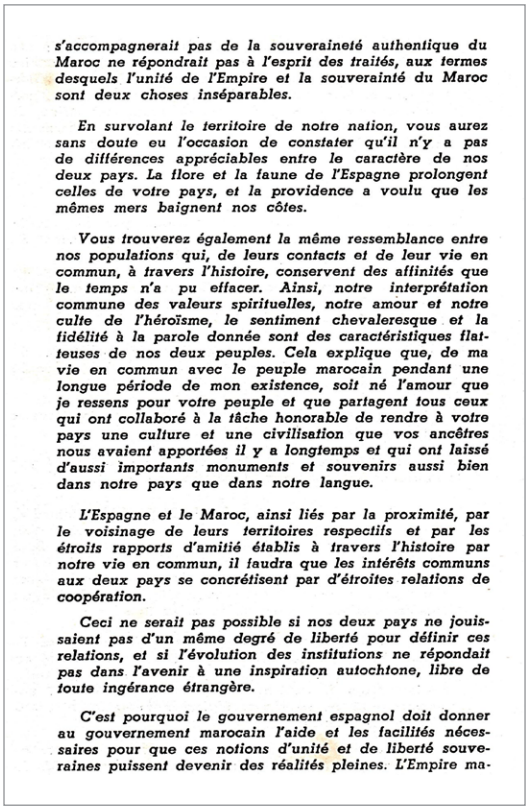
*L'une des aspirations constantes des Marocains fut depuis toujours de voir uni un territoire que, dans une heure sombre pour eux, les puissants de ce monde avaient divisé.*

*Nous devons nous féliciter de ce que cette division d'ordre administratif — en ce qui concerne l'essentiel, rien n'avait été changé — ait pu être utile, en un moment difficile au peuple marocain, dans la mesure où ce dernier et la nation espagnole ont pu donner au Sultan une preuve de leur fidélité et exprimer leur désapprobation devant la violation des traités et la méconnaissance de ses droits. Par conséquent, nous trahirions les sentiments de fraternité que nous nourrissons envers les Marocains si nous ne profitions pas de cette occasion pour réaffirmer l'expression de notre volonté de respecter l'unité de l'Empire et de mettre en œuvre tous les moyens pour qu'elle puisse devenir effective.*

*Mon gouvernement est convaincu que l'exercice plein et effectif de la souveraineté du Sultan sur son territoire fournira au peuple marocain la grande occasion de redevenir maître de sa destinée. Une indépendance qui ne*

**46**

**Anexo 4:** Extracto de discurso de Franco, pp. 47.



*s'accompagnerait pas de la souveraineté authentique du Maroc ne répondrait pas à l'esprit des traités, aux termes desquels l'unité de l'Empire et la souveraineté du Maroc sont deux choses inséparables.*

*En survolant le territoire de notre nation, vous aurez sans doute eu l'occasion de constater qu'il n'y a pas de différences appréciables entre le caractère de nos deux pays. La flore et la faune de l'Espagne prolongent celles de votre pays, et la providence a voulu que les mêmes mers baignent nos côtes.*

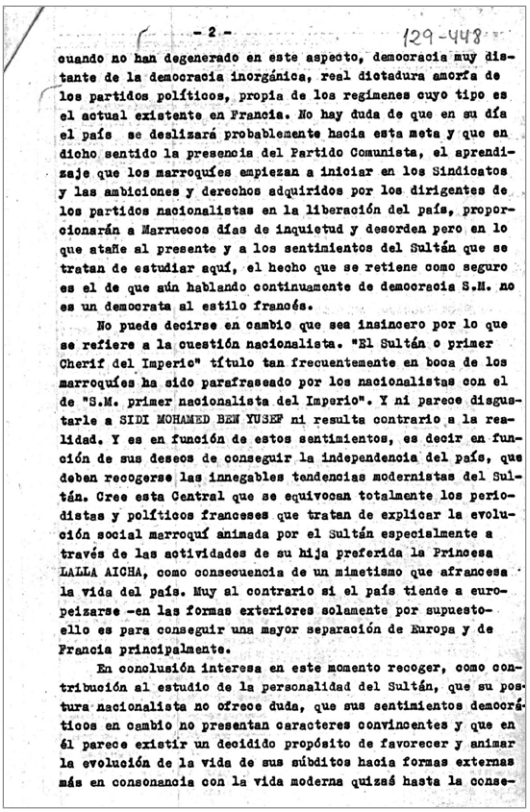
*Vous trouverez également la même ressemblance entre nos populations qui, de leurs contacts et de leur vie en commun, à travers l'histoire, conservent des affinités que le temps n'a pu effacer. Ainsi, notre interprétation commune des valeurs spirituelles, notre amour et notre culte de l'héroïsme, le sentiment chevaleresque et la fidélité à la parole donnée sont des caractéristiques flatteuses de nos deux peuples. Cela explique que, de ma vie en commun avec le peuple marocain pendant une longue période de mon existence, soit né l'amour que je ressens pour votre peuple et que partagent tous ceux qui ont collaboré à la tâche honorable de rendre à votre pays une culture et une civilisation que vos ancêtres nous avaient apportées il y a longtemps et qui ont laissé d'aussi importants monuments et souvenirs aussi bien dans notre pays que dans notre langue.*

*L'Espagne et le Maroc, ainsi liés par la proximité, par le voisinage de leurs territoires respectifs et par les étroits rapports d'amitié établis à travers l'histoire par notre vie en commun, il faudra que les intérêts communs aux deux pays se concrétisent par d'étroites relations de coopération.*

*Ceci ne serait pas possible si nos deux pays ne jouissaient pas d'un même degré de liberté pour définir ces relations, et si l'évolution des institutions ne répondait pas dans l'avenir à une inspiration autochtone, libre de toute ingérance étrangère.*

*C'est pourquoi le gouvernement espagnol doit donner au gouvernement marocain l'aide et les facilités nécessaires pour que ces notions d'unité et de liberté souveraines puissent devenir des réalités pleines. L'Empire ma-*

**Anexo 5:** Informe de inteligencia sobre la personalidad de Mohamed V y sus ideas en Archivos Varela (ver bibliografía).



- 2 -

129-448

cuando no han degenerado en este aspecto, democracia muy distante de la democracia inorgánica, real dictadura amorfa de los partidos políticos, propia de los regímenes cuyo tipo es el actual existente en Francia. No hay duda de que en su día el país se deslizará probablemente hacia esta meta y que en dicho sentido la presencia del Partido Comunista, el aprendizaje que los marroquíes empiezan a iniciar en los Sindicatos y las ambiciones y derechos adquiridos por los dirigentes de los partidos nacionalistas en la liberación del país, proporcionarán a Marruecos días de inquietud y desorden pero en lo que atañe al presente y a los sentimientos del Sultán que se tratan de estudiar aquí, el hecho que se retiene como seguro es el de que aún hablando continuamente de democracia S.M. no es un demócrata al estilo francés.

No puede decirse en cambio que sea insincero por lo que se refiere a la cuestión nacionalista. "El Sultán o primer Cherif del Imperio" título tan frecuentemente en boca de los marroquíes ha sido parafraseado por los nacionalistas con el de "S.M. primer nacionalista del Imperio". Y ni parece disgustarle a SIDI MOHAMED BEN YUSEF ni resulta contrario a la realidad. Y es en función de estos sentimientos, es decir en función de sus deseos de conseguir la independencia del país, que deben recogerse las innegables tendencias modernistas del Sultán. Cree esta Central que se equivocan totalmente los periodistas y políticos franceses que tratan de explicar la evolución social marroquí animada por el Sultán especialmente a través de las actividades de su hija preferida la Princesa LALLA AICHA, como consecuencia de un mimetismo que afrancesa la vida del país. Muy al contrario si el país tiende a europeizarse -en las formas exteriores solamente por supuesto- ello es para conseguir una mayor separación de Europa y de Francia principalmente.

En conclusión interesa en este momento recoger, como contribución al estudio de la personalidad del Sultán, que su postura nacionalista no ofrece duda, que sus sentimientos democráticos en cambio no presentan caracteres convincentes y que en él parece existir un decidido propósito de favorecer y animar la evolución de la vida de sus súbditos hacia formas externas más en consonancia con la vida moderna quizás hasta la conse-

6

# LA REPRESENTACIÓN AUDIOVISUAL DE FEDERICO GARCÍA LORCA. PROPUESTA DIDÁCTICA[1]

## *AUDIOVISUAL REPRESENTATION OF FEDERICO GARCÍA LORCA. DIDACTIC PROPOSAL*

**María Nieves Corral-Rey**

Departamento de Comunicación Audiovisual y Publicidad
Facultad de Ciencias de la Comunicación. Universidad de Málaga

Resumen curricular: Licenciada en Comunicación Audiovisual, Máster en Cinematografía y Doctora en Comunicación. Su investigación gira en torno al Cine Español, la Memoria Histórica y la Alfabetización Audiovisual. Ha publicado en Área Abierta, Creatividad y Sociedad, Vivat Academia, Film Historia Online y Opción. Ha colaborado como evaluadora en las revistas Arte, Individuo y Sociedad y Trípodos. Ha organizado y dinamizado varios talleres de Cine y Fotografía en el Ayuntamiento de Teba (Málaga).

nievescorrey@hotmail.com; nievescorrey@gmail.com

**RESUMEN:**
Esta contribución realiza un breve análisis de algunas producciones audiovisuales que presentan a Federico García Lorca como figura principal. Además se plantea una propuesta de unidad didáctica que recoge una serie de actividades interesantes para ser puestas en práctica en distintas asignaturas en las etapas de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, tras la visualización de las mismas. Así, los profesores pueden trabajar distintas capacidades y habilidades mediante una metodología participativa a través del cine como instrumento pedagógico.
**Palabras Clave: Federico García Lorca; Guerra Civil Española; Cine Español; Alfabetización Audiovisual; Memoria Histórica.**

1 Una parte de esta contribución surge como fruto de la investigación desarrollada en una estancia postdoctoral autofinanciada en la Facultad de Comunicación y Documentación de la Universidad de Granada (febrero-marzo, 2018).

**ABSTRACT:**
This contribution realizes a brief analysis of some audiovisual productions that present to Federico García Lorca as a principal figure. Besides it propost a didactic unit that gather some interesting activities for being put into practice in different subjects at Secondary Education and Baccalaureate Level, after visualization of these filmes. So, teachers can work different capacities and abilities through a participatory methodology with cinema as a pedagogical instrument.
**Key Words: Federico García Lorca; Civil War; Spanish Cinema; Audiovisual Education; Historical Memory.**

## 1. Introducción y fundamentación metodológica

La presente aportación conjuga el Cine Español y la Historia para contribuir a la Alfabetización Audiovisual y a la Educación Histórica. En concreto, aprovechamos que el presente año se celebra la efeméride del 120º aniversario del nacimiento de Federico García Lorca para hacer un recorrido por algunas producciones audiovisuales españolas que recrean una parte de su vida y las circunstancias que se rodearon en torno a su muerte.

Conviene recordar que fue uno de los escritores españoles que guardó un temperamento personal y elaboró un universo literario rodeado de simbolismos (Martínez Galán, 1990: 23). Con los cuales daba vida a sus frustraciones y a sus obsesiones, como la muerte, el amor y el erotismo, a través de la utilización de figuras como el caballo, el sol, la luna, el agua y los espejos (Correa, 1960; Arango, 2007). Aunque realmente su cuerpo todavía no ha sido encontrado y son muchos los misterios que surgen en este sentido. Tanto es así que una de las películas españolas que abordamos en este caso recrea sus últimos días e incluso plantea su hipotética supervivencia tras su fusilamiento a comienzos de la Guerra Civil Española, dando vida a un aturdido indigente.

Así pues, se llevará a cabo un breve análisis de algunas producciones audiovisuales españolas que lo toman como figura destacada, resaltando algunas cuestiones más significativas del contenido y del lenguaje audiovisual. Y, posterior a la visualización de las mismas, se plantea una propuesta de unidad didáctica que recoge una serie de actividades susceptibles de ser puestas en práctica en distintas asignaturas, como Historia Contemporánea, Historia de España, Filosofía, Lengua y Literatura y Educación Plástica, Visual y Audiovisual, en los niveles de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato. Pues estas acciones formativas se presentan desde una perspectiva transversal, ya que pueden favorecer igualmente a la formación cultural, la educación emocional, el espíritu crítico y el acercamiento a un contexto socio-histórico de nuestro país que se ubica próximo en el tiempo. Y, por la relación que guarda el fallecimiento de Federico García Lorca como víctima del alzamiento militar que ocasionó la Guerra Civil Española, se pretende alimentar el respeto hacia la Memoria Histórica desde las aulas. Tan necesaria para vivir en una sociedad democráticamente sana, pero tan cuestionada y tan fragmentada últimamente (Fernández Soria, 2006: 25-58), como

consecuencia de los enfrentamientos políticos. Lo que dificulta el logro de la dignidad para las víctimas, sus familiares, y ansiada también por el conjunto de la sociedad que se muestra sensible a otorgar el respeto y la reparación humana que merecen los fallecidos del conflicto bélico (1936-1939) y de la larga dictadura franquista que tuvo lugar en nuestro país durante alrededor de 40 años (Fernández-Crehuet López y García López, 2009).

En concreto, para este caso tratamos las producciones españolas tituladas “Lorca, Muerte de un poeta” (Juan Antonio Bardem, 1987) y “La luz prodigiosa” (Miguel Hermoso, 2002). Y, a través de la guía didáctica que anunciamos anteriormente, se pretende que los docentes trabajen con el alumnado, mediante una metodología participativa, las competencias y los objetivos que se citan a continuación:

**A) Competencia mediática:**
- Contribuir a la Alfabetización Audiovisual recomendada a nivel europeo para la interpretación de las imágenes audiovisuales.
- Utilizar el cine como estrategia educativa y como medio de conocimiento.

**B) Competencia cultural:**
- Fomentar la creatividad de los alumnos.
- Potenciar el espíritu crítico y artístico.
- Promover el hábito de la lectura.
- Acercarse a las connotaciones de los simbolismos de la obra de Federico García Lorca.
- Dar a conocer la obra de cineastas españoles y sus planteamientos cinematográficos en torno a la vida y a la muerte de una misma figura literaria: Federico García Lorca.
- Aproximar a los alumnos a la música desde un punto de vista emocional.

**C) Competencia lingüística:**
- Ejercitar el diálogo abierto a través de una actitud reflexiva y respetuosa mediante el argumento razonado.

**D) Competencia emocional:**
- Autoreconocer las emociones propias y las ajenas (empatía).

**E) Competencia social:**
- Generar interacción grupal.
- Tomar conciencia sobre una parte de la Historia colectiva reciente de nuestro país.

Por tanto, la fundamentación metodológica de esta contribución se presenta a través de un enfoque colaborativo-constructivista, cuyo fin es utilizar el medio cinematográfico para hacer partícipes a los alumnos (adolescentes y jóvenes) de una parte de nuestra Historia pasada que repercute en nuestro presente. Abordándola de forma motivadora, dinamizando el aula y desarrollando así un aprendizaje activo. Tomando

los recursos audiovisuales, con el cine como vehículo y estímulo principal, para despertar las emociones de los alumnos, fomentar su pensamiento crítico y contribuir a su crecimiento personal (Gonzalo Vallespí, 2011: 377-396). Enfocándonos especialmente, en el conocimiento de Federico García Lorca como figura literaria universal, a través de su representación en pantalla.

## 2. La representación audiovisual de Federico García Lorca

En primer lugar, la producción titulada “Lorca, Muerte de un poeta” (Juan Antonio Bardem, 1987), basada en las obras de Ian Gibson (1978, 1981 y 1985) sobre el escritor, reconstruye los últimos momentos de la vida y del contexto social de Federico García Lorca a través del formato de docudrama ficcionado. Dicho formato se caracteriza por la recreación de una historia real, usualmente trágica (asesinatos, accidentes...), a través de actores. También, esta producción presenta fragmentos de textos, poemas y canciones escritas por Federico, encarnado en esta obra por el actor Nickolas Grace.

Como inicio de este análisis, se observa la utilización del recurso del *flash back*, pues el comienzo de esta producción coincide con el punto final de la misma: el fusilamiento de García Lorca a manos de integrantes del bando nacional. Una voz narradora contextualiza al espectador en el espacio y en el tiempo en el cual se va a desarrollar la historia y describe la situación de los campos españoles. Conjugándose esta explicación con unas imágenes aéreas de los mismos. Después de este particular inicio, el film guía al espectador a la vivienda del Doctor Eusebio Oliver, amigo y médico de los poetas que integraron la Generación del 27, donde Federico lee su última pieza dramática “La casa de Bernarda Alba” rodeado de sus amistades.

En esta producción, Federico comienza residiendo en Madrid y expresa fervientemente su deseo de trasladarse a la ciudad de Granada, pese a que uno de sus amigos le comenta que aquí se agita la peor burguesía de España. No obstante, retorna a su Granada y se anima a pasear por las calles, siendo saludado por la mayoría de los viandantes. Lo que evidencia su popularidad, con motivo de su fama y de la trascendencia social de sus textos literarios. Acude igualmente a visitar a su amigo Manuel de Falla, al que denomina “maestro”, así como a la vivienda de los Hermanos Rosales, cuya familia está estrechamente relacionada con la Falange. Y junto a estos últimos se refugia hacia la mitad de la narrativa, pues es buscado por ser considerado “rebelde”, por su apoyo a las ideas marxistas y republicanas.

Por tanto, se aprecia que en esta producción se presentan dos líneas narrativas que se entrelazan: por un lado se muestra el regreso de Federico a la ciudad de Granada, y por otro, se van descubriendo claramente los pasos que el bando militar va tomando en el alzamiento, para la toma violenta del poder político contra el vigente gobierno de la Segunda República. En este sentido, resulta de interés mencionar además el anuncio expreso, a través de la radio, de la prohibición del derecho a la huelga. Lo que evidencia contundentemente el período de crispación y de represión que va a rodear

a la sociedad civil. Y que va a tener como víctima principal a Federico García Lorca, como consecuencia de sus ideas políticas y de su estilo literario particular. Un estilo que, a juicio de algunos personajes de esta producción, ha hecho mucho daño y merece la pena de muerte. No obstante, algunos son conscientes de la influencia nacional e internacional de Lorca y expresan ferviente y reiteradamente que su fusilamiento puede desencadenar ciertos problemas y bastante repercusión social.

Efectivamente reiteramos que su fusilamiento se presenta en pantalla en dos ocasiones: al inicio y al final de esta producción. Aunque de forma implícita, pues emprende camino hacia adelante volteando la mirada en varios instantes hacia los militares, y su cuerpo fallecido no es apreciado en pantalla, pero sí las armas y quienes perpetran los viles disparos. Durante esta caminata de Federico hacia adelante, se observa que en la segunda presentación tiene presencia un leve tono azulado procedente de los montes, lo que denota cierta insensibilidad o frialdad en el momento. Si bien, tratándose de un mismo impasible acto de fusilamiento, resulta extraño que encontremos una ligera diferencia en su representación audiovisual, ya que en la escena inicial se refleja cierta luz blanquecina, dando la sensación que el sol está a punto de salir tras los montes. En lo que a sonido se refiere, por subrayar alguna diferencia en la representación del fusilamiento en ambas escenas, podemos decir que el inicio está marcado por la música, que enfatiza el efecto de suspense en el espectador. Tras la cual se procede a la aparición de voces *off* de unos perros, y en la presentación de la escena final simplemente tienen presencia las voces de los mismos. Además, después de la representación de este momento de asesinato, la voz narradora de Fea derico, especialmente en la primera escena, expresa: “y no quiero llantos, la muerte hay que mirarla cara a cara”. Con esto entendemos sus vueltas hacia atrás durante su caminata. Igualmente su explicación final da cuenta de que, tras su pérdida, sus huellas perviven en esos campos de olivos.

En relación a los perros, cabe destacar que consideramos significativa la aparición de sus voces justo en este preciso momento de su fusilamiento, junto a la presencia de los montes en plano general, como testigos de esta fechoría. Una escena que puede tomar influencia del poema de Lorca titulado “Paisaje con dos tumbas y un perro asirio”, pues recuerda de alguna manera a la muerte, que lo va a envolver al final de esta escena.

Desde el punto de vista audiovisual, la mayor parte de esta producción se presenta bajo una estética principalmente oscura y contrastada. Difuminándose algunos elementos que pierden importancia, como sucede en el espacio del calabozo en el que el personaje de Federico es retenido, pernocta durante unos días y su sombra se refleja en la pared del habitáculo. Al igual que sucede en la secuencia final, en la cual Lorca, elegantemente vestido con traje de chaqueta de color blanco y una pajarita negra, se encuentra prisionero, junto a otros secuestrados, en una tenebrosa mazmorra con poca iluminación, en cuya pared se refleja su alargada figura. Aunque se advierten algunas escenas excepcionales, desarrolladas en espacios exteriores durante el día, en las cuales se observa una ligera iluminación más natural y sutil, combinada con

algún rayo de sol, como sucede por ejemplo en el exterior de la vivienda de Federico mientras la familia se encuentra reunida o en aquella escena en la cual los oficiales someten a la población civil a base de pistola, y comienza una persecución callejera.

Por otro lado, la película titulada “La luz prodigiosa” (Miguel Hermoso, 2002) se presenta en formato de largometraje de ficción. Su narrativa introduce brevemente al espectador en la última noche de Federico García Lorca. Encarnado en un primer momento por Sergio Villanueva, que resulta ser fusilado por el bando nacional a comienzos del conflicto bélico, y en pantalla se puede apreciar su asesinato de forma implícita. Sin embargo, un pastor (Iván Corbacho) observa la escena, traslada el cuerpo de este desconocido para él a las dependencias sanitarias y los nacionales pierden su rastro. El médico le presta los primeros auxilios y recomienda al joven no confesar el paradero del señor. El chico ignora su verdadera identidad, pero le conferirá el seudónimo de Galápago y, días después, lo abandona en un asilo.

Después de cuarenta años, Joaquín (Alfredo Landa) retorna a Granada a unas gestiones y recuerda aquella experiencia de su pasado, mostrada en forma de *flash back*. Le surge cierta curiosidad, indaga acerca de las huellas de aquel señor y lo remiten a la panadería de Claudio, donde le indican que los vista cada día a recoger su pan. Por los alrededores del establecimiento, el anciano aguarda y se reencuentra con Galápago, ahora encarnado por Nino Manfredi, a quien acoge unos días y lo ayuda a asearse, pues aprecia su trastorno mental. Después de información recabada a través de la documentación existente en el Archivo de Conservatorio Superior de Música “Victoria Eugenia”, la Biblioteca del Salón y la Librería Flash, Joaquín llega a la conclusión de que este indigente, que ha vivido años aislado y alejado de la sociedad, es el propio Federico García Lorca.

En este film, el personaje de Lorca se representa desmemoriado, casi afónico y con aspecto descuidado, pues su vestuario está resquebrajado. Aunque en sus paseos por la ciudad, acompañado por Joaquín, se advierte que los niños se acercan a él y le muestran su afecto, pese a que desconocen quién es y presenta este físico tan mendicante y humilde. Si bien, por ambas partes (Galápago - niños) en ningún momento se percibe violencia, intención de humillación ni ofensa, ya que los críos expresan inocentemente que solo se acercan a él porque les proporciona buena suerte.

Al mismo tiempo, el personaje de Joaquín se muestra sensible con Galápago, porque intenta hacerle recordar rodeándole la habitación de imágenes fotográficas de su juventud, de mapas por los municipios por los cuales se trasladó, de poemas, y lo acompaña a la representación teatral “La casa de Bernarda Alba”, que Federico escribió. Además, Joaquín le regala unos zapatos y, en este sentido, cabe recordar su obra inédita titulada “Muerte de la madre de Charlot”, fechada de 1928, cuyos atributos principales son el bigote, los zapatos y el sombrero (Utrera Macías, 2010: 64). Y resulta evidente que estos nuevos zapatos y el sombrero se convierten en elementos particulares de Galápago en esta película. También se observa que está rodeado de diferentes figuras que aparecen en su obra literaria en forma de metáforas o simbolis-

mos, como son los caballos (al inicio y al final del film) que recuerdan a la muerte, el campo de olivos, el espejo (en el cual el protagonista se mira y derrama una lágrima) que refleja cierta duplicidad, las palomas u otros elementos. Hasta que finalmente son el sol y la luna los testigos de la afectividad entre Galápago y Joaquín, que terminan leyendo una obra escrita por Federico, en un entorno natural rodeado de árboles que se agitan levemente con la brisa de la tarde-noche.

En líneas generales, el personaje longevo de Lorca se suele representar en esta película a través de planos medios y generales en espacios interiores y exteriores junto a Joaquín. Principalmente bajo una iluminación suave y sutil en los diferentes entornos en los cuales se mueven. No obstante, destacamos una escena que tiene lugar en el interior de la habitación en la cual Galápago está tumbado en la cama: el primer plano de su rostro atónito, casi en *shock*, que se conjuga con multitud de fotografías de su juventud, como forma de introducir al espectador en sus emociones, al sentirse rodeado de imágenes de esas personas que un día lo traicionaron. Precisamente una escena, bajo una iluminación más dura y contrastada, que interpretamos que pone de relevancia el lado oculto que guardaron en su relación ciertos amigos de Federico. Y que en definitiva, recuerda al lado oscuro de una parte de nuestra Historia, de ese pasado hiriente no sanado dignamente todavía, que al evocar produce cierto daño. Un daño enfatizado si además observamos la banalidad y la trivialidad con la cual ciertos personajes/sectores públicos lo abordan en nuestros días. Pretendiendo anularlo o borrarlo de un plumazo, como si sus huellas no formasen parte de la sociedad que hoy en día nos rodea.

## 3. Propuesta didáctica

Tras el visionado de estas producciones, se mencionan a continuación una serie de actividades que se pueden llevar a cabo en las aulas:

- Argumenta qué narra cada una de estas producciones.
- Explica qué has entendido de las mismas.
- Señala qué sentimientos te ha generado esta película: miedo - tristeza - alegría - confianza - sorpresa - ira - decepción - desprecio - remordimiento - inseguridad - Otros: ¿Por qué?
- Identifica qué sentimientos te ha transmitido el personaje principal: miedo - tristeza - alegría - confianza - sorpresa - ira - decepción - desprecio - remordimiento - inseguridad - Otros: ¿Por qué?
- En una de estas películas aparece con asiduidad el agua (fuentes, río, baño…), utilizada también por Lorca en algunos de sus poemas. Sobre esta cuestión se puede invitar a los alumnos a buscar información sobre el poder del agua en la sociedad y llevar a cabo una actividad de concienciación sobre la importancia de este recurso natural para fomentar su consumo responsable.
- Identifica los animales que aparecen en el conjunto de la obra literaria de García Lorca y recuerda si tienen presencia en estas películas. Cuestión para reflexionar: ¿Otorga Lorca algún simbolismo a alguno de estos animales?

- Indica qué te llama la atención del vestuario de los personajes que encarnan a Federico García Lorca en ambas películas.
- Uno de los aspectos del lenguaje audiovisual son los planos. En este sentido, se recomienda una explicación breve de distintas aberturas: primer plano, plano medio, plato detalle, plano americano y plano general. Y posteriormente, la proyección de varios fotogramas de ambas producciones para que los alumnos los reconozcan y los identifiquen.
- En ambas producciones audiovisuales se observa en el recurso del *flash back* en diferentes escenas. Explica para qué se suele emplear este recurso en el medio fílmico.
- En una de estas producciones encontramos una voz narradora con el objetivo de obtener diferentes efectos. Busca para qué se suele usar este recurso en el cine, por ejemplo: describir, contextualizar u otros.
- La música incidental o de fondo acompaña algunas escenas de ambas producciones. Explica qué utilidades o funciones tiene este recurso auditivo en el cine.
- Escucha atentamente la banda sonora de ambas producciones y trata de explicar qué sentimientos te produce.
- Busca la ficha técnico-artística de estas producciones audiovisuales: director, guionista, productor, montaje, música y 4-5 actores. Redacta una breve explicación de las funciones de cada uno.
- El género de ambas producciones audiovisuales: menciona las características del largometraje de ficción y del docudrama ficcionado.
- Juan Antonio Bardem y Miguel Hermoso son los directores de las producciones españolas tratadas en este caso. En este sentido, una actividad orientada al conocimiento de los mismos puede ser una breve búsqueda de la biografía de ambos, las características de su estilo y citar unas 3-4 películas de su filmografía.
- En una de estas películas, Lorca es presentado como un indigente. Y esto puede servir como precedente para abordar la situación de la indigencia en la sociedad. Se puede llevar a cabo un debate grupal que gire en torno a preguntas como: ¿Por qué crees que los habitantes de la calle no acuden a ONGs para solicitar ayuda u orientación?, ¿Con qué recursos crees que satisface sus necesidades un indigente? ¿Crees que se sienten rechazados socialmente? ¿Crees que se sienten felices viviendo de esa forma? ¿Por qué crees que son agredidos? ¿Qué observas que hace el gobierno para ayudarlos?
- En una de estas películas se aprecia un contexto de alzamiento militar. En este sentido, se puede desarrollar un debate que gire alrededor de estas cuestiones: ¿Por qué se desencadenó la Guerra Civil Española? ¿Qué consecuencias sociales tuvo? ¿Qué relaciones tuvieron la Guerra Civil y la dictadura franquista con la II Guerra Mundial? Explica las características de estos contextos socio-históricos: cómo era la vida (obligaciones de las mujeres y de los hombres), fundamentos ideológicos, políticos, violación de los derechos humanos, emigración, existencia de orfanatos y existencia de campos de concentración, de exterminio y de trabajo.

- En una escena de una de estas producciones se comenta por la radio que, como forma de recuperar el orden y la tranquilidad social, queda prohibido el derecho a la huelga. En este sentido, se puede abrir un debate acerca de este tipo de forma de protesta y los derechos sociales que se han conseguido durante el período democrático gracias a ella.
- La utilización de la radio como medio de comunicación con los ciudadanos supone un instrumento de bastante envergadura en una de estas películas. En este sentido, se puede programar una visita a una radio, para que los alumnos se familiaricen con las diferentes funciones de los trabajadores de un medio informativo como éste.
- El alzamiento militar se llevó a cabo en un contexto de República. Menciona las características de esta forma de Estado y las diferencias con otros sistemas (Dictadura, Monarquía…).
- El poeta ocultó su homosexualidad, pero diferentes escritores como Pablo Neruda hablaron sobre su orientación sexual. Este tema puede servir para llevar a cabo un minuto de silencio por todas aquellas personas que perdieron la vida como consecuencia de la homofobia. Además, durante muchos años, la Organización Mundial de la Salud incluyó la homosexualidad como enfermedad. En torno a esta cuestión, un debate grupal puede ir enfocado a la reflexión respecto a: ¿Por qué crees que se ha considerado como una enfermedad? ¿Por qué crees que se violentan a estas personas? Y así fomentar la igualdad, el respeto, la tolerancia y la no discriminación por razón de identidad sexual. Igualmente, en relación a esto se puede introducir también una explicación acerca de la existencia de la experimentación con homosexuales, que ha existido en diferentes contextos sociales e históricos y que atenta contra los derechos humanos. Y citar, incluso, algunos países en los cuales a día de hoy está penalizada, violando totalmente el derecho a la libertad sexual.
- En una de estas películas aparece brevemente Salvador Dalí, buen amigo de Lorca. Busca algunas obras de este pintor español: títulos, características de sus cuadros y estilos que trabajó. Además se puede reflexionar abriendo cuestiones como: ¿Qué opinas sobre la obra de este autor?
- Relaciones entre la Literatura y la Música. Federico García Lorca y Manuel de Falla tuvieron una relación de amistad y, en una escena de una de estas películas, el poeta asiste a un concierto y posteriormente se acerca a tocar el Piano. En la otra producción, se aprecia al maestro Falla tocando el piano. De manera que, ambas escenas clave pueden servir para iniciar a los alumnos en la obra de este músico andaluz, oír algunas de sus obras y analizar qué emociones o sentimientos les genera.
- La fotografía supone un elemento importante para recuperar la memoria individual y colectiva. Construye una parte de tu historia personal a través de fotografías propias adheridas a una cartulina.
- Busca libros sobre la biografía de este escritor y resalta algunos acontecimientos importantes.
- Organización de un teatro para recrear algún episodio importante de la vida de Federico García Lorca.

- Redacta un mini relato que tenga como personaje principal a este escritor.
- Crea un cómic que exponga un suceso de la vida de Federico García Lorca.
- Concurso que invite a la escritura de un poema que incluya algunos elementos clave de la poesía de Federico García Lorca: espejos, sol, luna u otros.
- Elaboración de un mural que recoja las portadas de obras escritas por Federico García Lorca, algunos de sus elementos clave: espejo, sol, luna… y un breve acercamiento a los significados de los mismos.
- Lectura pública y comprensión de poemas de Federico García Lorca.
- Federico García Lorca perteneció a la Generación del 27. En este sentido, estas producciones pueden servir como precedente para abordar el estilo y los escritores que integran esta corriente, así como los miembros que trasladaron estas características a otras manifestaciones artísticas.
- Excursión a la capital granadina a visitar la exposición actual del Centro-Fundación Federico García Lorca, el Parque García Lorca, la Casa-Museo, así como a las localidades de Víznar y Fuente Vaqueros (Casa Natal), en las cuales este escritor se desplazó durante su vida.

## 4. Consideraciones finales

Por último, de la representación audiovisual de Federico García Lorca en ambas producciones destacamos su reconstrucción a través de dos imágenes dispares. Por un lado, como señor elegante, hablador, metafórico, procedente de una familia pudiente y que no pierde la compostura pese a estar tentado por una muerte imputada. Y por otro, como vagabundo silencioso y confundido, que se encuentra perdido en su entorno, con un aspecto mendicante y humilde, vestuario resquebrajado, sin noción del tiempo ni conciencia de las raíces de su pasado. Un pasado marcado por la violencia, la sinrazón y la iniquidad de quienes lo querían muerto, bajo el argumento de que su pluma hizo mucho daño. No obstante, ambas producciones coinciden en varios aspectos, como es la presentación de su figura en torno a espacios naturales, tan presentes en sus obras (campos de olivos, montes…), la representación de la muerte de forma implícita y la aparición, bajo distinta forma, de una de sus obras teatrales cumbre como es “La casa de Bernarda Alba”.

Igualmente, recalcamos la importancia de no olvidar el pasado, ya que supone una pérdida de identidad: si desconocemos de dónde venimos, desconocemos a dónde vamos como sociedad. Así pues, el conflicto de identidad, la memoria y la desmemoria se conjugan en “La luz prodigiosa”: memoria individual perdida por el indigente, como consecuencia de las heridas de la Guerra, frente a la memoria reencontrada en Granada por Joaquín. Aunque la voz narradora presente en “Lorca, Muerte de un poeta”, justo después del momento de su fusilamiento, evidencia que sus huellas perviven en la sociedad hasta la actualidad, para rememorar su figura perdida como fruto de un acto traumatizante. En este sentido, subrayamos también el hecho de que ambos casos están unidos por la utilización del recurso del *flash back* en distintos momentos, como forma de trasladar al espectador a una parte de nuestra historia reciente, individual y socialmente perturbadora.

Finalmente consideramos que esta propuesta didáctica puede mejorar el proceso de aprendizaje de la figura de Federico García Lorca en torno a la Generación del 27 y de una parte de la Historia y la Cultura de nuestro país. Contribuyendo a la motivación del alumnado, a acercar la educación audiovisual a los centros educativos, a ayudar a los estudiantes a comprender tanto el entorno social que los rodea como los lenguajes expresivos de los medios audiovisuales, abrirles espacios para la creatividad individual, necesaria para comprender y apreciar las distintas manifestaciones artísticas. Y desde luego, en futuras investigaciones resultaría significativa la evaluación de los resultados de la puesta en práctica de estas estrategias, que tienen el cine como estímulo principal, para valorar los beneficios, los inconvenientes surgidos y las posibles mejoras que los docentes consideren aportar.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS


Arango, M.A. (2007). Presencia mítica de las culturas arcaicas en la obra de Federico García Lorca. *Pensamiento y Cultura* (10), pp. 159-171.

Correa, G. (1960). El simbolismo del sol en la poesía de Federico García Lorca. *Nueva Revista de Filología Hispánica*, 14 (1-2), pp. 110-119.

Fernández-Crehuet López, F. y García López, D.J. (eds.). (2009). *Derecho, memoria histórica y dictadura*. Granada: Comares,

Fernández Soria, J.M. (2006). Usos y dimensión moral de la memoria y del olvido en la historia de la educación. *Sarmiento: Anuario galego de historia da educación* (nº 10), pp. 25-58.

Gibson, I. (1978). *La muerte de Federico García Lorca. La represión nacionalista de Granada en 1936.* Barcelona: Ibérica de Ediciones y Publicaciones.

Gibson, I. (1981). *El asesinato de Federico García Lorca*. Barcelona: Bruguera.

Gibson, I. (1985). *Federico García Lorca*. Barcelona: Grijalbo.

Gonzalo Vallespí, A. (2011). Un día de cine: Alfabetización audiovisual y crecimiento personal. Un proyecto de educación en cultura audiovisual para Secundaria. En: J. Sierra Sánchez y S. Liberal Ormaechea. (Coord.). *Investigaciones educomunicativas en la sociedad multipantalla* (pp. 377-396). Madrid: Fragua.

Martínez Galán, R. (1990). El simbolismo en el Romancero Gitano. *Tavira: revista de Educación* (7), pp. 23-46.

Utrera Macías, R. (1986). *Federico García Lorca: el cine en su obra, su obra en el cine.* Sevilla: Asociación de Escritores Cinematográficos de Andalucía.

7

# LA DICTADURA DE PINOCHET Y EL CINE: UNA PROPUESTA DIDÁCTICA PARA LA MEMORIA HISTÓRICA

## *THE PINOCHET DICTATORSHIP AND THE CINEMA: A DIDACTIC PROPOSAL FOR HISTORICAL MEMORY*

**Juan Miguel Martínez Martínez**

Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales.
Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Granada.
Doctorando en la Universidad de Granada.

juanmiguelmartz@gmail.com

**RESUMEN:**
En este trabajo centraremos todo nuestro interés en el cine que trata sobre la dictadura en Chile. El cine se presenta como una herramienta valiosa para la enseñanza y el aprendizaje de la memoria. Además, llega a ser un dispositivo de la memoria colectiva que construye el pasado desde la visión de los que sufrieron la dictadura, es decir, una suerte de cine con memoria que abandona los postulados acríticos de la historia. Así, analizaremos distintas obras cinematográficas tematizadas con la dictadura y reflexionaremos sobre sus posibilidades didácticas dentro de la educación y el currículo educativo en Chile.
**Palabras clave: Educación; Cine; Memoria histórica; Chile; Historia.**

**ABSTRACT:**
In this work we will focus all our interest on the cinema that deals with the dictatorship in Chile. The cinema is presented as a valuable tool for the teaching and learning of memory. In addition, it becomes a device of collective memory that builds the past from the perspective of those who suffered the dictatorship, that is, a sort of memory film that abandons the uncritical postulates of history. Thus, we will analyze different cinematographic works themed with the dictatorship and we will reflect on their didactic possibilities within education and the educational curriculum in Chile.
**KEY WORDS: Education; Cinema; Historical memory; Chile; History.**

## 1. Introducción

La introducción de la memoria histórica en las aulas, en las instituciones educativas, no siempre es una tarea fácil, no solamente por el revuelo que en ocasiones el concepto provoca en algunos espacios de la sociedad, sino, también, por la dificultad que presenta el tratamiento de cuestiones relacionadas con las violaciones de Derechos Humanos con los alumnos y las alumnas. Asimismo, el cine a menudo suele quedar relegado a un papel secundario en los espacios educativos, como un divertimento para rellenar horas muertas, obviando su enorme potencial. El cinematógrafo —el séptimo arte—, sin embargo, se propone como un recurso adecuado para ese propósito de reconstrucción que es la memoria histórica, así como para la enseñanza de esta, no exclusivamente por el interés que puede suscitar entre historiadores, o por su atractivo como arte visual, sino también por sus enormes posibilidades como herramienta didáctica. Así, una de las cuestiones esenciales es preguntarnos si es pertinente el cine como dispositivo de la memoria dentro del contexto educativo actual.

Asimismo, tomaremos como contexto el caso chileno, para: en primer lugar, analizar concisamente cómo ha sido el proceso de reconstrucción de la memoria histórica en el país, es decir, conocer las distintas investigaciones sobre los crímenes de la dictadura de Pinochet, así como los espacios de actuación de las plataformas ciudadanas con la recuperación de lugares de la memoria, y, también, diversas obras artísticas que han colaborado en ese proceso memorialista; igualmente, examinaremos cómo y cuánto se trabaja la memoria y el cine dentro del currículo chileno vigente; por último, presentaremos dos *filmes* chilenos y analizaremos su adecuación para una propuesta educativa. El propósito final será continuar con la reflexión acerca de la utilización del cine como dispositivo para la construcción de la memoria y su implementación didáctica, para la cual sería necesario discernir entre un cierto tipo de *cine con memoria* y un cine simplemente histórico.

## 2. En contexto: la dictadura en Chile

El 11 de septiembre de 1973 —solamente señalaré algunos puntos importantes del periodo de la dictadura para esbozar un sencillo contexto sobre el tema—, el ejército liderado por Augusto Pinochet, con el apoyo de la elite económica chilena y el gobierno estadounidense, dio un golpe de estado al gobierno democrático de Salvador Allende, con la intención de acabar con los postulados socialistas. Esto culminaría con la muerte del presidente en el interior del Palacio de La Moneda. No sería el primer intento golpista contra el gobierno de la Unidad Popular, meses antes ya lo intentó cierta parte del ejercito con la operación conocida como «el tanquetazo», debido al uso de tanques en el intento.

La llegada de la dictadura supuso varias cosas. La primera fue la implementación de políticas económicas neoliberales. Los encargados de este propósito fueron un grupo de economistas conocidos como los «Chicago boys», por su relación con las teorías de

Friedman. Según cuenta Harvey (2007), estos jóvenes eran un grupo de estudiantes que habían recibido una beca para formarse en la Universidad de Chicago como parte de un programa de la Guerra Fría destinado a contrarrestar las posiciones de izquierda en Latinoamérica. La tarea de estos economistas fue negociar con el Fondo Monetario Internacional. Alguna de las medidas aplicadas fueron: revertir las nacionalizaciones y privatizar los activos públicos, abrir los recursos naturales a la explotación privada, facilitar la inversión extranjera y privatizar la Seguridad Social, entre otras (Harvey, 2007). Esto significó el desmantelamiento de todas las políticas socialistas llevadas a cabo por el anterior gobierno y, por ende, el aumento de las desigualdades entre la sociedad civil.

En segundo lugar, el golpe de estado y la instauración de un régimen militar, supuso la violación sistemática de los Derechos Humanos y la supresión de la democracia. Desde los primeros momentos tras el golpe, se llevaron a cabo detenciones, asesinatos y desapariciones de opositores al régimen. Uno de los casos más famosos fue el asesinato del cantante Víctor Jara que, tras ser detenido en la Universidad Técnica del Estado, ahora Universidad de Santiago de Chile, donde era profesor, y ser torturado en el Estadio Chile, ahora Estadio Víctor Jara, fue encontrado muerto cerca del Cementerio Metropolitano unos días después de su detención el día 11 de septiembre de 1973. Pero no fue un caso aislado —y así lo demuestran las distintas comisiones sobre la represión durante la dictadura—, las torturas, las desapariciones, los encarcelamientos y los asesinatos fueron modos de operar regulares de la Dirección de Inteligencia Nacional (DINA) y la Central Nacional de Informaciones (CNI) durante la dictadura (Landaeta, 2012: 7).

Tras 15 años de dictadura, el final llegaría con el plebiscito de 1988 en el que la sociedad chilena votó No a la continuidad de Pinochet en el poder. Después de esto se dieron los pasos necesarios para transitar a una democracia, siendo primer presidente de este nuevo periodo Patricio Aylwin en 1990.

## 3. Apuntes sobre la memoria

Presentar la cuestión de la memoria resulta una tarea difícil, no solo por el insuficiente espacio que el formato de este escrito puede ofrecer para el tema en cuestión, sino, también, por la variedad de trabajos y posturas que existen sobre la materia. No obstante, hacer referencia a la memoria histórica supone traer a colación un asunto que está muy lejos de ser algo del pasado y que, sobre todo, en los países que han sufrido dictaduras en las últimas décadas, se presenta como una cuestión esencial, del presente y del futuro, para reparar el sufrimiento y la dignidad de las víctimas, y encarar un proyecto democrático.

Los trabajos de Elizabeth Jelin (2002) o los de Maurice Halbwachs (2004) nos parecen buenos puntos de partida para reflexionar y entender de qué hablamos cuando nos referimos a la memoria. Sin entrar a fondo, podemos sostener que la memoria, en tanto que colectiva, se construye dentro de unos marcos sociales. Esto supone que la construcción de la memoria, aunque sea individual, responde a un juego constante entre

lo que se olvida y lo que se recuerda en un determinado momento histórico dentro de un contexto social, por tanto, deviene más como una construcción —en la misma línea que plantea Lazzarato (2006: 98) cuando afirma que recordar es la actualización de un virtual, es una creación— que como un recuerdo (Jelin, 2002: 20-22). Importante, por tanto, entender cómo es el proceso de construcción de esas memorias colectivas.

La memoria se entiende, entonces, como el sentido que se le otorga a ciertos hechos del pasado, con la intención de construir un futuro[1] (Jelin, 2002: 121-122). En esas miradas hacia el futuro es donde se encuentran a menudo las luchas políticas por la construcción de la memoria, lo que ha provocado que la tarea haya sido distinta en cada país, como, por ejemplo, las diferencias importantes que existen entre los países de América del Sur y España.

La tarea es adoptar una visión crítica con todos estos procesos de construcción de la memoria, supone romper con todos los relatos hegemónicos que condenan al olvido a las víctimas, elaborando, así, un prisma cada vez mayor que integre las voces de todos los que tuvieron que sufrir la historia.

### 3.1. La memoria en chile: comisiones, espacios y arte

La preocupación por la memoria, la justicia y la dignidad de las víctimas ha sido un tema importante para los gobiernos democráticos posteriores a la dictadura en Chile, así como para la sociedad en general. En este apartado enunciaremos, sucintamente, tres distintas formas que han colaborado en este propósito —entre otros que no mencionaremos por cuestiones de espacio— y que es menester señalar brevemente, como son: las dos principales comisiones sobre la represión durante la dictadura; los espacios de la memoria; y el arte (cine, música, literatura, por ejemplo), —productos culturales que se convierten en «vehículos de la memoria» (Jelin, 2002: 37)— que continúa denunciando las violaciones de Derechos Humanos y reivindicando la memoria.

Así, en 1990, con el fin de la dictadura, —no hay que olvidar que en ese momento Pinochet era Comandante en Jefe del Ejército— se realizó la primera investigación sobre las violaciones de Derechos Humanos cometidas por el estado entre el 11 de septiembre de 1973 y el 10 de marzo de 1990. Esta fue la Comisión Nacional de Verdad y Reconciliación, también conocida como Comisión Rettig. El objetivo de esta comisión era elaborar un marco sobre las violaciones de Derechos Humanos, es decir, los antecedentes y las circunstancias; y también identificar a las víctimas de esas violaciones, así como recomendar medidas de reparación y medidas legales de prevención. Sin embargo, esta comisión no fue capaz de satisfacer las demandas de reparación y justicia que pedían las víctimas. Un ejemplo es que deja de lado a los supervivientes que fueron torturados y encarcelados durante la dictadura (Sepúlveda, 2014: 221).

1 Esta idea se ve reflejada en la canción popular de *Sol y Lluvia* titulada *Para que nunca más en Chile*.

Es en 2003 cuando se crea la Comisión Nacional sobre Prisión y Tortura (Comisión Valech I), encargada de investigar las denuncias sobre encarcelamientos y torturas por motivos políticos. El informe afronta distintas tareas: determinar el contexto en el que se dieron las torturas y los encarcelamientos; examinar e identificar los periodos y las formas de represión y tortura; establecer un censo sobre los espacios de detención; analizar a las víctimas; y proponer formas de reparación (Comisión Nacional sobre Prisión Política y Tortura, 2005: 5-6). En 2010, se realizó una nueva comisión: Comisión Asesora Presidencial para la Calificación de Detenidos Desaparecidos, Ejecutados Políticos y Víctimas de Prisión Política y Tortura, conocida como Valech II. Este nuevo informe continuó recogiendo casos que no habían sido considerados o descubiertos con las anteriores comisiones.

Asimismo, es en el informe Valech I donde se identifican todos los lugares que sirvieron como cuarteles de detención y tortura durante la dictadura. Estos espacios, en su mayoría, se convertirían más tarde en lugares testimoniales de la memoria, recuperados en múltiples ocasiones gracias al trabajo de movimientos ciudadanos en contra de la destrucción y el olvido que propugna el poder. Algunos ejemplos de estos «espacios de memoria», ubicados en Santiago de Chile, son: Villa Grimaldi (cuartel Terranova) y Londres 38 (cuartel Yucatán), cuarteles clandestinos que fueron utilizados para el encierro, la tortura y el exterminio de opositores al régimen durante la dictadura de Augusto Pinochet (1973 – 1990). Al igual que las comisiones de la verdad, la recuperación de estos espacios es una tarea fundamental en los llamados procesos de memorialización y en la construcción de la memoria colectiva (Schindel, 2009: 65). Aunque los espacios de memoria no son únicamente los lugares testimoniales, como cuarteles secretos de tortura y exterminio, en Santiago de Chile también encontramos el Museo de la Memoria y los Derechos Humanos como una pieza fundamental en esa tarea de (re)construcción, así como numerosos monumentos o estatuas desplegados por la ciudad, como por ejemplo: el mural de desaparecidos y asesinados por la dictadura que se encuentra en el Cementerio General, o la estatua en forma de guitarra-mano que se encuentra enfrente del rectorado de la USACH y que rinde homenaje al exprofesor de la antigua Universidad Técnica del Estado (UTE), ahora Universidad de Santiago de Chile (USACH), Víctor Jara. Estos son solo algunos ejemplos, pero sin duda, al igual que las investigaciones oficiales sobre los crímenes de la dictadura, estos espacios de memoria son piezas imprescindibles.

Otro elemento clave, en ese propósito de crear una memoria colectiva sobre los hechos traumáticos acontecidos durante regímenes militares, es el arte. De forma muy breve, puesto que el formato de este trabajo no permite un profundo tratamiento del asunto, me gustaría señalar algunas obras artísticas en el terreno de la música, el cine o la literatura. Después de la dictadura y durante ella, son numerosas las obras culturales con crítica social hacia el régimen que han dado voz a las víctimas, como es en el ámbito de la música con grupos como *Inti Illimani* —exiliados en Italia durante la dictadura— o un ícono de los años 80 como es el grupo *Los Prisioneros*, entre otros; de la misma manera en la literatura y en el cine con libros como, por ejemplo: *Tiempo*

*que Ladra* (1991) de Ana María del Río o *La aventura de Miguel Littín clandestino en Chile* (1986) de Gabriel García Márquez; y películas como *La frontera* (1991) de Ricardo Larraín o *Machuca* (2004) de Andrés Wood.

### 3.2. La memoria y el cine en el currículo chileno

Pues bien, recuperar la memoria, con todo lo que significa, se presenta como una cuestión absolutamente necesaria para una sociedad que se denomine a sí misma como democrática, sobre todo después de periodos en los que se han violado de forma continuada los Derechos Humanos y se han cometido crímenes de lesa humanidad. Para este fin existen diversos caminos, como ya hemos señalado, pero también es importante (e imprescindible) el tratamiento que se hace dentro de la educación formal. No obstante, el abordaje de estos temas no siempre es sencillo y, en numerosas ocasiones, cuenta con grandes impedimentos por parte de algunos grupos de la sociedad y de fuerzas políticas. Ejemplo de esto es España, donde el gobierno conservador ha anulado económicamente la insuficiente pero necesaria Ley de Memoria Histórica cuyo fin es recuperar y reparar la memoria de todos los asesinados y desaparecidos durante la dictadura de Franco. Pero el currículum educativo en España es igual de resistente al tratamiento directo de la memoria histórica —suponemos que es difícil tratar el tema en el ámbito de la educación cuando no existe ni siquiera una comisión de la verdad—, si nos fijamos en el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato, la mención directa a la memoria histórica aparece solamente una vez: «Discute cómo se entiende en España y en Europa el concepto de memoria histórica» (Boletín Oficial del Estado, 2015: 303), dentro del bloque temático destinado al capitalismo y el aislamiento económico de la Unión Soviética, en la asignatura de Geografía e Historia del primer ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria. En el resto del currículo el concepto se difumina y solamente aparecen referencias vagas sobre el exilio durante la dictadura. A pesar de esto, sí que existen experiencias de trabajo sobre la memoria histórica dentro de las aulas como, por ejemplo, el proyecto Sharing European Memories at School (Errazkin y Martínez, 2012).

En el caso de Chile, el tratamiento de la memoria histórica es mayor que en el caso español, aunque sigue sin ser el deseado. Para ello hay que tomar como referencia las Bases Curriculares de 7º a 2º medio (2016) elaboradas a partir del Decreto Supremo de Educación 614/2013 y del Decreto Supremo de Educación 369/2015. Principalmente, la mención a la memoria histórica podemos encontrarla en el curso de 2º medio, el equivalente a 4º de la ESO en España, y específicamente en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Existe una unidad en esta asignatura, la unidad número 3, que está dedicada al periodo de la dictadura de Pinochet y a la transición a la democracia, y es aquí donde se hace mayor hincapié sobre la violación de derechos humanos y sobre las víctimas de la dictadura, como se puede observar en algunos de los objetivos de aprendizaje que más adelante señalaremos. No obstante,

queda evidenciado que no se trata de forma suficiente el asunto y así también lo refleja el informe que elaboró el Instituto Nacional de Derechos Humanos: «Diagnóstico de la inclusión de la educación en derechos humanos en el currículum escolar chileno al año 2015[2]».

Dicho informe nos dice dos cosas claras: en primer lugar, que no es suficiente el tratamiento que se hace sobre la memoria y los Derechos Humanos; en segundo lugar, que esto puede acarrear consecuencias negativas sobre la reparación a las víctimas y sobre el principio básico de no repetición. Así lo expone en sus conclusiones:

> «Por otra parte, en lo que respecta a la memoria de violaciones de derechos humanos por parte de agentes del Estado en la historia reciente, se ha logrado el reconocimiento de su ocurrencia, de forma más evidente en la educación media e indirectamente en la educación básica. Sin embargo, el tratamiento historiográfico que se propone no da garantías suficientes de que el abordaje en aula refuerce la injustificabilidad de tales acciones, es decir, de considerar legítimas posturas que avalan la vulneración de derechos en determinadas circunstancias históricas o políticas. Esta omisión trae aparejada dos consecuencias negativas: a) no permite redignificar a las víctimas (medida de reparación simbólica necesaria para los/as propios/as afectados/as como para la sociedad nacional) y, b) el trabajo centrado en lo histórico, no permite resguardar el principal objetivo del tratamiento de esta temática, que es generar un contexto que dé garantías de no repetición. A ello se suma la ausencia de inclusión de contenidos que den cuenta, en el presente, de la protección del derecho a la vida y a la integridad física y psíquica frente a actos de tortura, tratos crueles, inhumanos y degradantes como consecuencia del cumplimiento de la obligación de garantía de no repetición» (Azúa, 2015: 43).

En lo que afecta al cine o a las obras cinematográficas y su inclusión dentro de la norma curricular, podemos observar cómo principalmente aparece dentro de la asignatura de Artes visuales, aunque también supone un elemento de apoyo para el aprendizaje y, de esta forma, también podemos encontrarlo en distintas partes del currículo. La referencia al cine dentro de la asignatura de Artes visuales es constante, presentándose de forma transversal a través de todas las unidades. En este sentido, sin ahondar más en la cuestión, puesto que queda fuertemente evidenciado con una simple lectura de la norma curricular, no cabe duda de que el cine es un elemento recurrente dentro del currículo educativo chileno.

Así, se entiende que ambos elementos, la memoria y el cine, puedan encontrase en una propuesta didáctica dentro de la normativa educativa actual. Del mismo modo, el currículo chileno apunta ciertas ideas que refuerzan esa posible asociación. En las Bases Curriculares de 7º a 2º medio, en el apartado destinado a

2 En este informe no se incluye el Decreto 369/2015 que hace referencia a las asignaturas de Tecnología, ArA tes Visuales, Música y Orientación. Para más información sobre este decreto, consultar el siguiente enlace: https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1084868.

Artes Visuales, se hace hincapié en la necesidad de que la asignatura se aproxime a otras áreas curriculares como la Historia, por ejemplo (2016: 314). De la misma forma, en el apartado destinado a Historia, Geografía y Ciencias Sociales, se fomenta la utilización de distintos materiales para la obtención de información que ayude a los alumnos y a las alumnas a comprender mejor los fenómenos estudiados (2016: 183).

## 4. El cine como dispositivo de la memoria para la educación

El cine, como se ha hecho alusión en innumerables trabajos —por tanto, no ahondaremos mucho más en el tema—, no solamente constituye una fuente de información útil para los historiadores (Zubiaur, 2005: 218-219), sino que también supone un recurso didáctico significativo para la enseñanza (Escobar y Rodríguez, 2017: 10). Además, el *filme* mantiene enormes posibilidades de recuperar los vínculos entre el pasado y el presente, y mostrar las realidades sociales (Peña, 2012: 135). De esta forma, se presenta como un eficaz dispositivo para la construcción de la memoria colectiva a través de las oportunidades que ofrece para dar voz a las víctimas y a los oprimidos que en ocasiones quedan fuera del relato oficial (Mendoza, 2017: 187).

No obstante, a pesar de todas sus posibilidades para trabajar la historia y la memoria dentro de la educación, debemos llegar a la siguiente pregunta: ¿todo el cine es útil para trabajar la memoria? En esta línea, Tudela (2018) argumenta que no todo el cine puede cumplir este propósito, ya que existen obras cinematográficas cuya intención no va más allá del historicismo, por tanto, no incurren en la memoria histórica. Así, siguiendo el análisis de varias películas, el autor plantea ciertas características comunes que estas obras fílmicas presentan y que las diferencian del cine que podríamos llamar historicista o histórico. Estos rasgos comunes, de manera bastante resumida, serían:

a. Incorporan elementos históricos y metahistóricos: tratan momentos anteriores o posteriores al acontecimiento, pueden utilizan *flashbacks*, puede mezclase lo real con lo irreal;
b. Pueden abarcar períodos históricos extensos sin ser necesario el rigor;
c. Presentan situaciones íntimas, dramas personales;
d. La reflexión de los personajes puede desembocar en una superación del pasado traumático (Tudela, 2018).

En este sentido, podríamos aludir a una suerte de *cine con memoria*, siguiendo la idea de *historia con memoria* que plantea Cuesta (2011: 16) para reivindicar una didáctica crítica de la historia, y así hacer referencia a una clase de cine que es crítico y sensible a la memoria histórica. Así, como propuesta de este *cine con memoria*, presentaremos dos obras fílmicas chilenas que tratan sobre la represión durante la dictadura militar de Pinochet en Chile y analizaremos su encaje dentro del marco educativo chileno.

Pues bien, la primera de las películas es *Machuca* (2004) de Andrés Wood. La historia gira sobre la vida de dos niños de once años en la ciudad de Santiago de Chile, unos meses antes del golpe militar de Pinochet. Ambos niños pertenecen a clases sociales distintas: uno vive en un barrio residencial acomodado y el otro vive en una población ilegal. No obstante, estudian juntos en el mismo colegio religioso gracias al impulso de algunos padres, con el apoyo del director, por acoger a niños procedentes de las poblaciones dentro de la institución privada. De esta forma, Pedro y Gonzalo comienzan a compartir momentos únicos como amigos en una sociedad cada vez más polarizada que desembocaría en el golpe de estado de 1973.

El tratamiento de la memoria histórica dentro del currículo educativo chileno, como se pudo apreciar en el apartado anterior, se produce principalmente en el curso de 2º medio. Así, esta obra fílmica podría utilizarse perfectamente para abordar el Objetivo de Aprendizaje número 16 del curso de 2º medio en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales:

> «Explicar que durante la dictadura militar se suprimió el Estado de derecho y se violaron sistemáticamente los derechos humanos, reconociendo que hubo instituciones civiles y religiosas que procuraron la defensa de las víctimas» (Bases Curriculares de 7º a 2º medio, 2016: 211).

Con el visionado de la película, los alumnos y las alumnas serán capaces de percibir las enormes diferencias sociales que existían en la sociedad chilena de 1973, con un fuerte contraste entre las clases acomodadas y las clases pobres, a pesar de los esfuerzos del gobierno de Salvador Allende por reducir esa desigualdad. También, podrán advertir el papel de la Iglesia y su posicionamiento en favor de las víctimas y los más desfavorecidos (Veit, 2006: 76). La parte final del *filme* muestra las violaciones de Derechos Humanos que la dictadura llevó a cabo durante los años siguientes al golpe de estado contra las clases más desfavorecidas, así como contra los miembros de organizaciones políticas contrarias al régimen militar. Por supuesto, el análisis detallado de la película, junto a la pertinente reflexión que debe conducir dicho análisis, revelará un mayor número de puntos esenciales que permitirán, desde una mirada crítica, comprender las cuestiones antes mencionadas.

La segunda película que proponemos sería *No* (2012) de Pablo Larraín. La obra gira en torno al plebiscito de 1988 en el que se decidió la continuidad o no de Pinochet al frente del gobierno chileno. El protagonista es René Saavedra, un publicista que vuelve a Chile después de estar exiliado en México. René diseñará, junto a otros compañeros y compañeras, una campaña inteligente y diferente para el No con técnicas extraídas del marketing —la utilización de una estrategia de venta propia del neoliberalismo para derrotar al régimen neoliberal primigenio es toda una imagen poética que, además, nos hace replantearnos quién fue realmente el ganador en el plebiscito—. Como en la realidad, el No acabará imponiéndose en la votación, dando paso al fin de la dictadura y, por consiguiente, a la llegada de la democracia.

Así, la película podría utilizarse para trabajar el Objetivo de Aprendizaje número 20 del curso de 2º medio en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales:

> «Analizar la transición a la democracia como un proceso marcado por el plebiscito de 1988, la búsqueda de acuerdos entre el gobierno y la oposición, las reformas constitucionales, las tensiones cívico-militares, el consenso generado en torno a la democracia representativa como sistema político y la reivindicación de los derechos humanos mediante diversas políticas de reparación» (Bases Curriculares de 7º a 2º medio, 2016: 212).

El análisis de esta obra es interesante en distintos sentidos. Las alumnas y los alumnos podrán reflexionar sobre el plebiscito de 1988, que fue el paso definitivo para el fin de la dictadura en Chile. Pero también podrán conocer las exigencias de los diferentes colectivos en su afán por denunciar las constantes violaciones de Derechos Humanos que el régimen llevó a cabo desde 1973. Además, esta película tiene algunos detalles, entre otras cuestiones, que resultan interesantes, como la aparición de algunos de los verdaderos protagonistas de la campaña por el No. Así, creemos que el visionado, junto con el trabajo posterior, de esta película podrá ser una opción eficaz para trabajar adecuadamente el objetivo antes planteado y la memoria histórica.

Del mismo modo, me gusta añadir unas notas finales para contribuir a la reflexión que plantea Tudela (2018) sobre la caracterización de un tipo de cine pertinente para trabajar la memoria histórica.

En primer lugar, en esta suerte de *cine con memoria*, la cuestión de las violaciones de Derechos Humanos, de la memoria, no tiene por qué ser el elemento central del argumento de la película, sin embargo, sí que debe ser esencial para procurar sentido al contexto y al propósito de la obra, así como un elemento de reflexión. Por ejemplo, en *No* (2012), el argumento central es el plebiscito de 1988, no obstante, sin las desapariciones del pasado, las muertes, las torturas, no se entendería el contexto de la votación, la posición de los personajes en contra de la dictadura, el tipo de campaña que plantean, entre otras. Es curioso como en la campaña del No se apuesta por «olvidar», no mostrar en la medida de lo posible, todo ese pasado oscuro y enfocar la campaña en el concepto de la alegría (Chile, la alegría ya viene) que, sin embargo, al reclamarlo tan insistentemente, pone el foco de atención —ineludiblemente— en la memoria de los que sufrieron y en la necesidad de pensar en un futuro diferente, alegre y mejor. Aunque, por supuesto que existen obras donde el argumento central es la represión, como por ejemplo *La frontera* (1991) de Ricardo Larraín, pero estas son fácilmente identificables.

Del mismo modo, la narración no tiene que ser siempre desde el punto de vista de los oprimidos. Esto es, los protagonistas pueden ser meros espectadores o incluso, a veces, los opresores. Un ejemplo de esto último es la película *Das Leben*

*der Anderen*[3] (2006), en la que el personaje principal es un agente de la Stasi en la República Democrática Alemana. No obstante, estos personajes pueden tener vínculos emocionales con las víctimas y que esto les haga adoptar una visión crítica sobre los hechos. Ejemplo de esto es la película antes mencionada, pero también *Machuca* (2004) con el personaje de Gonzalo.

Estas son solo algunas ideas que pueden ayudar a seguir perfilando esta suerte de cine crítico y sensible con la memoria histórica. Evidentemente, el tema está lejos de agotarse. El trabajo en el aula de estos dispositivos de la memoria mediante la elaboración de ficheros, dosieres, debates, trabajos de investigación, en definitiva, proyectos colectivos en los que se incorporen distintos elementos didácticos, dará como resultado una educación adecuada para la adquisición de competencias clave como las Competencias sociales y cívicas, entre otras, que reclama la LOMCE, por ejemplo. Del mismo modo que todo esto, escapando a veces de la imposición de la escuela, podría ser un dispositivo de la —ahora popular— educación expandida.

## 5. Conclusiones

La preocupación por la memoria histórica ha sido uno de los ejes principales de los gobiernos posteriores a regímenes militares para construir proyectos políticos democráticos. Ejemplo de esto son Argentina, Chile, Alemania, entre otros, países en los que la apuesta política ha sido contraria al olvido. Sin embargo, en este campo político por la construcción de la memoria, también existen países que han apostado por el silencio, el olvido, como forma de cerrar heridas y transitar hacia la democracia, como en España tras el franquismo. Por supuesto, esto presenta infinidad de problema que darían para un debate mayor.

En el caso de Chile, la memoria constituye un vector central en el camino hacia la democracia. Tanto es, que ya en 1990, con Pinochet todavía pululando por las instituciones, se hizo la primera investigación sobre los crímenes de la dictadura. No obstante, esto no fue suficiente y años más tarde hubo distintas comisiones que arrojaron mayor luz sobre estas violaciones. Aunque las investigaciones son más que necesarias, la preocupación por la memoria debe estar acompañada por movimientos ciudadanos que ocupen los espacios en los que la actividad gubernamental no alcanza. Así, se recuperan espacios de la memoria y se lleva el asunto al terreno cultural, como por ejemplo el cine o la música. Del mismo modo, es necesario el trabajo dentro de las instituciones educativas.

La educación chilena tiene un déficit en este aspecto, así queda demostrado tras el análisis del currículo educativo. En este sentido, una propuesta sobre la memoria se hace más que necesaria y urgente. Nuestra propuesta en este trabajo podría ser



3 *La vida de los otros*, en España, del director alemán Florian Henckel von Donnersmarck.

perfectamente aplicable dentro del marco actual, convirtiendo al cinematógrafo en un dispositivo privilegiado, por sus enormes posibilidades, para la construcción de la memoria dentro de la escuela y fuera de ella. No obstante, se hace necesaria la reflexión en torno al tipo de cine que sería adecuado para dicho propósito.

Nuestra apuesta es la identificación de una suerte de *cine con memoria* que se presente, ante todo, crítico con la historia y sensible a la memoria histórica. Para ello, debe abandonar toda posición acrítica sobre las violaciones de Derechos Humanos y debe superar cualquier posición historicista. De este modo, estaríamos profundizando en un asunto enormemente necesario para la construcción de una ciudadanía crítica y cívica acorde a los derechos humanos y al tipo de sociedad que reclamamos.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS


Azúa, E. (Ed.). (2015). *Diagnóstico de la inclusión de la educación en Derechos Humanos en el currículum escolar chileno al año 2015*. Santiago de Chile: Instituto Nacional de Derechos Humanos.

Boletín Oficial del Estado. Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato, Pub. L. No. 925 (2015).

Comisión Nacional sobre Prisión Política y Tortura (Ed.). (2005). *Informe de la Comisión Nacional sobre Prisión Política y Tortura*. Santiago: Ministerio del Interior, Comisión Nacional sobre Prisión Política y Tortura.

Cuesta, R. (2011). Historia con memoria y didáctica crítica. *Con-ciencia social: anuario de didáctica de la geografía, la historia y las ciencias sociales*, (15), 15-30.

Errazkin, M., y Martínez, R. (Eds.). (2012). *Trabajando con la memoria histórica en el aula*. Donostia-San Sebastian: Sociedad de Ciencias Aranzadi.

Escobar, C., y Rodríguez, A. (2017). El cine y su inserción en el contexto escolar: retos del siglo XXI. *ASRI: Arte y sociedad. Revista de investigación*, (12), 7.

Halbwachs, M. (2004). *La memoria colectiva*. (I. Sancho-Arroyo, Trad.). Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza.

Harvey, D. (2007). *Breve historia del neoliberalismo*. Madrid: Ediciones AKAL.

Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Madrid: Siglo XXI de España Editores.

Landaeta, R. (2012). *La represión política en Chile 1974-1977: un estudio sobre la memoria histórica del horror.* Universidad Autónoma de Madrid, Madrid. Recuperado a partir de https://repositorio.uam.es/handle/10486/660331

Lazzarato, M. (2006). *Políticas del acontecimiento*. Buenos Aires: Tinta Limón.

Mendoza, J. (2017). Reconstruyendo la memoria colectiva de la represión en Latinoamérica: el cine como artefacto. *Iztapalapa*, *0*(63-62), 157-191.

Ministerio de Educación de Chile. (2016). *Bases Curriculares 7º básico a 2º medio*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.

Peña, P. (2012). Memoria, cine y modernidad: una propuesta crítica para aproximarse al pasado. *Polis*, *8*(1), 115-142.

Sepúlveda, D. (2014). Memoria y Reparación: El Tratamiento Institucional a las Víctimas de Violación de Derechos Humanos en Chile. *Política. Revista de Ciencia Política*, *52*(1), 211-227. https://doi.org/10.5354/rp.v52i1.33105

Tudela, A. (2018). Cine y memoria histórica: la imagen fílmica como recurso para una educación crítica. En E. López Meneses, D. Cobos Sanchiz, A. Martín Padilla, L. Molina García, y A. Jaén Martínez (Eds.), *INNOVAGOGÍA 2018. IV Congreso Internacional sobre Innovación Pedagógica y Praxis Educativa. Libro de Actas. 20, 21 y 22 de marzo de 2018* (AFOE). Sevilla.

Veit, M.A. (2006). La Iglesia chilena desde 1973 a 1993: De buenossamaritanos, antiguos contrahentes y nuevos aliados. Un análisis politológico. *Teología y vida*, *47*(1), 76-94. https://doi.org/10.4067/S0049-34492006000100004

Zubiaur, F.J. (2005). El Cine como fuente de la Histoira. *Memoria y civilización: anuario de historia*, (8), 205-219.

8

# CINE Y AUDIOVISUAL PARA TRABAJAR LA MEMORIA HISTÓRICA Y LA EDUCACIÓN CRÍTICA

## *CINEMA AND AUDIOVISUAL TO WORK HISTORICAL MEMORY AND CRITICAL EDUCATION*

**Antonio Tudela Sancho**

Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales.
Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Granada

Doctor en Filosofía por la Universidad de Murcia (España), Máster en Ciencia Jurídica y Máster en Género, Feminismos y Ciudadanía por la Universidad Internacional de Andalucía (España). Profesor en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada (España). Además de su faceta literaria, sus principales intereses de investigación se centran en los vínculos entre la ciudad, la memoria y la cultura desde la educación patrimonial, así como en la aplicación del postfeminismo y la teoría queer a la crítica de la identidad y la pedagogía.

atudela@ugr.es

**RESUMEN:**

El cinematógrafo y los diversos medios técnicos y artísticos audiovisuales, entendidos de una manera amplia (documentales, reportajes, noticieros, grabaciones del desarrollo de indagaciones y procesos judiciales, registros de voz y/o imagen, intervenciones, videoarte, etc.), representan desde hace décadas un medio eficaz para la denuncia, la reflexión y la toma de conciencia, tanto como para la investigación, la enseñanza y el aprendizaje, relativos a la memoria histórica: los complejos procesos de (re)construcción de la memoria colectiva vinculada a períodos y acontecimientos traumáticos, marcados por la violencia, la injusticia y la violación de los derechos humanos, la inscripción de cuyas huellas en el presente se corresponde con la doble exigencia crítica y educativa de crear tanto como de promover una ciudadanía consciente, comprometida, políticamente responsable y democrática.

**Palabras clave: Memoria histórica; Ciudadanía; Educación crítica; Cine; Cultura audiovisual.**

**ABSTRACT:**
The cinema and the various audiovisual technical and artistic media, understood in a broad manner (documentaries, reports, newscasts, recordings of the development of inquiries and judicial processes, voice and/or image registers, interventions, video art, etc.) represent for the last decades an effective means for reporting, reflection and awareness, as well as for research, teaching and learning, relating to historical memory: the complex processes of (re)construction of collective memory linked to periods and traumatic events, marked by violence, injustice and the violation of human rights, the inscription of whose traces in the present corresponds to the double critical and educational requirement to create as well as to promote a conscious, committed, politically responsible and democratic citizenship.
**Key words: Historical memory; Citizenship; Critical Education; Cinema; Audiovisual Culture.**

## 1. Introducción

Hace ya algunos años, en un artículo periodístico dedicado a los lugares de la memoria y escrito al calor de las velas y los mensajes populares inscritos en memoria de las víctimas del 11-M, Reyes Mate nos recordaba que atender desde el presente al pasado doloroso siempre supone reconocer la vigencia de la injusticia causada a la víctima, «de ahí que la actitud de quien recuerda es la de escucha y atención al otro» (Mate, 2005: 56). Tal actitud, aparentemente pasiva a menos que entendamos que no hay mayor verbo de acción que el de *recordar* reflexiva y críticamente, tiene mucho que ver con el espacio de ideas que, a modo simplemente introductorio, quisiéramos desarrollar en los breve párrafos que siguen, a propósito de la conjunción entre memoria histórica, educación crítica y democrática y cultura cinematográfica o audiovisual.

A nadie debe sorprenderle ya el hecho de que en las últimas décadas, el cine, al igual que sucedería con la familia más amplia de los audiovisuales (documentales, reportajes, noticieros, grabaciones del desarrollo de indagaciones y procesos judiciales, registros de voz y/o imagen, intervenciones, videoarte, etc.), se ha convertido en un medio tanto artístico como didáctico idóneo para la enseñanza en el ámbito de las distintas materias que componen las ciencias sociales de cuanto tiene que ver con la memoria histórica.

En realidad y aun sin pretenderlo de un modo directo, explícito (lo que no excluye, obviamente, la presencia de dicha intención), el cine siempre ha integrado un artificio capaz de sostener e incluso de alentar miradas críticas acerca del entorno. Sería una banalidad, no por común o repetida menos insustancial, afirmar que el cine es una absoluta mentira, o que todo es ficticio y mendaz en el cine. Obviamente, responderíamos a quien dijera esto, ya lo sabemos. Pero lo cierto o la gran verdad que tal mentira encierra coincide igualmente con la máxima propiedad del cine desde su primer momento (recordemos al público huyendo despavorido de las butacas ante el peligro de ser arroyados por un haz de luz y sombras con forma de locomotora en movimiento): la

capacidad que tal mentira o artificio tiene para presentar la realidad. Las potencias de lo falso. Aquello que con sencillez afirmaba el filósofo francés Gilles Deleuze del buen cine: su poder de hacer creer en el mundo, de desplegar las potencias de lo falso para recrear la creencia en lo verdadero: «Volver a darnos creencia en el mundo, ése es el poder del cine moderno (cuando deja de ser malo)» (Deleuze, 1987: 230). Por ello mismo, la imagen fílmica pertenece desde hace tiempo a los entornos de enseñanza y aprendizaje, ya sea de una manera destacada, ya más colateral o marginal incluso: estamos familiarizados con temáticas que tocan la conexión del cine con el aula. Sin embargo, el trabajo que aquí reclamamos, en la enseñanza de nivel universitario, aunque sin exclusividad ninguna, quisiera ir algo más allá del tratamiento que suele dársele al cine en clase, más allá de su simple ejemplaridad o ser complemento de temas teóricos. Nuestra tesis consiste en mostrar la imagen fílmica como recurso didáctico de primer orden para el tratamiento no tanto de la historia, la geografía o cualquier otra faceta de las llamadas ciencias sociales, sino ante todo para la indagación, asunción, comprensión, enseñanza, ampliación y, en definitiva, investigación en torno a un área de estudio de la historia social hoy necesariamente en auge: la «memoria histórica».

Sin duda, el territorio mismo de estudio que proponemos no deja de ser polémico. Suele acudirse al concepto de memoria histórica en contextos informativos y/o políticos donde se espera provocar confrontación, discusión sentimental más que razonada, choque anímico, enfrentamiento ideológico. Igualmente, la novedad del concepto suele dar lugar a errores e incomprensión de múltiple calado, confundiéndose a veces la memoria histórica con la memoria de la historia, o con la memoria colectiva, o con la historia de las identidades, etc. Con todo, resulta fácil acotar el terreno: será memoria histórica aquella que tenga que ver con los complejos procesos de (re)construcción de la memoria social vinculada a etapas y acontecimientos traumáticos, dominados por la violencia, la injusticia y la violación de los derechos humanos de determinadas poblaciones, la inscripción de cuyas huellas en el presente se corresponde con la exigencia crítica de creación y promoción de una ciudadanía políticamente responsable y democrática. Como quedó señalado en el resumen, muchos y universales son los ejemplos de la cinematografía implicada con los intereses de la memoria histórica que se pueden señalar. Indagar en las posibilidades de este tipo de cine, su aplicación y uso didáctico en los diversos niveles educativos, será el propósito del presente ensayo.

## 2. Qué podríamos entender por «educación crítica»

Precisaríamos del espacio de una tesis, y nos quedaríamos cortos, para tratar el tema que da título a este epígrafe, pese a lo cual hay que intentarlo, dado el desalentador entorno de ideas que a menudo encontramos en el área educativa. Hablar hoy de la necesidad de propiciar una educación crítica suficiente y capaz de alentar una ciudadanía dotada de herramientas críticas y autónomas para el análisis de los hechos y contextos sociales de que forma parte, a fuerza de figurar como propósito biempensante o como mantra jurídico-educativo en multitud de leyes, reglamentos y normativas curriculares, puede parecernos ya un tópico rayano en lo sabido o, lo que es

peor, en la vacuidad de sentido último. Sin embargo, y precisamente por ello mismo, tal vez sea en el presente más urgente que nunca la necesidad de repensar y de replantear lo que entendemos bajo tal requerimiento, más aún en contextos en que las humanidades, las artes, las ciencias sociales y, en general, cuanto tiene que ver con los modelos clásicos, modernos, de la educación del espíritu libre y crítico se hayan en franco y progresivo abandono, proceso lamentable que lo es si cabe aún más al estar orquestado en paralelo a hipócritas demandas de calidad de la enseñanza, búsquedas de la excelencia formal para circunvalar contenidos y, en definitiva, puestas a punto de la llamada realidad actual, o supuestas interacciones del ímpetu educativo con la vocación social de un futuro de emprendimiento humano al que cada vez menos voces le afean su naturaleza lacaya y sumisa a los diversos poderes empresariales y comerciales propios de la era neoliberal.

En los últimos años, el Plan Nacional de Educación y Patrimonio (PNEyP) ha señalado la necesidad de establecer «estrategias de cuestionamiento» (2013: 30) capaces de promover el espíritu crítico, reflexivo y comprometido con el legado patrimonial cultural tanto de quienes lo investigan como de quienes disfrutan del mismo, contribuyendo a la formación y desarrollo de una ciudadanía que, a la postre, se identifique con el concepto mismo de la democracia. En tal sentido, creemos desde planteamientos de la educación patrimonial —que encuentra una clara inserción en el área de la didáctica de las ciencias sociales— que una revisión de las teorías, de los usos y de las propuestas didácticas acerca del espacio público, entendido tanto como el entorno urbano y cuanto en él se dispone, como las posibilidades de restablecer la justicia en ámbitos históricos y simbólicos en que se han conculcado los derechos humanos y civiles de determinadas poblaciones, es una tarea que se impone como necesaria en el marco actual de lo que entendemos por sociedades democráticas.

Y es en dicho marco donde hemos de ubicar, ante todo, la urgencia de una educación atenta a la memoria histórica, por todo cuanto el estudio de la misma implica a nivel político, histórico, de reparación de la justicia e, incluso, de mantenimiento y defensa de un legado patrimonial, tangible tanto como simbólico, en el que nuestra identidad o la recreación de nuestras identidades se haya esencialmente comprometida. Como recurso didáctico, pensamos además que el cine puede jugar un papel fundamental en la dinamización, actualización y asimilación de procesos, conocimientos y sensaciones que están aún lejos de dejar de resultar complejos y, por ende, conflictivos.

## 3. Breve aproximación a la memoria histórica

Tratar de la memoria histórica en el contexto y el espacio de escasas páginas no solo no es fácil, sino que posiblemente resulte imposible. Por ello, nos contentaremos con establecer un breve esquema que, a su vez, nos sirva para avanzar hacia el verdadero objeto de nuestro trabajo: el pensamiento y uso del cinematógrafo como recurso de enseñanza-aprendizaje adecuado a los fines de estudio y de investigación sobre la memoria histórica.

### 3.1. ¿Qué sería aquello que podríamos denominar memoria histórica?

La socióloga argentina Elizabeth Jelin lo ha señalado con inimitable rigor y contundencia en su monografía introductoria al magnífico proyecto que, bajo el título general *Memorias de la Represión* (2002), dirigió en la primera década del siglo XXI en torno a las memorias de la represión política en el Cono Sur latinoamericano, coordinando esfuerzos de unos sesenta investigadores procedentes de Argentina, Brasil, Chile, Paraguay, Perú, Uruguay y los Estados Unidos. Para Jelin, el interés que alienta bajo los estudios de memorialización histórica y la reflexión que implica atiende a la necesidad humana de dar sentido a los acontecimientos traumáticos y a los sufrimientos que nos toca vivir, «con prácticas de rememoración, rituales de homenaje e iniciativas políticas que impulsen un "nunca más" a las afrentas a la dignidad humana» (2002: XI).

En este sentido y desde la perspectiva del trabajo, del conocimiento académico, hay que tener en cuenta que la memoria histórica se ligaría a la comprensión social de los conflictos que continuarían teniendo vida, vigencia, mucho más allá del momento concreto y del lugar de los acontecimientos que los originaron: tales conflictos sobre la memoria continuarían dando forma de un modo u otro a la vida social, política y cultural de una determinada región planetaria y, en consecuencia, del mundo entero.

Cuando ya ha transcurrido más de una década de un siglo XXI marcado desde sus inicios por la violencia global/local y a día de hoy asediado por graves incertidumbres, los procesos de recuperación y reparación de la memoria histórica se revelan como una de las grandes cuestiones transversales para la viabilidad presente y futura de sociedades dignas de ser habitadas. Sin ánimo reductor, cabe señalar (por ceñirnos tan solo al área de influencia de nuestra cultura, mediada por una comunidad de lengua) que todos los países iberoamericanos, incluyendo la península ibérica, tratan de maneras diversas —y a menudo bastante alejadas unas de otras en su suerte y resultados— de afrontar el pasado colectivo traumático fruto de dictaduras o de intensas situaciones de conflicto, recurriendo a medios tanto materiales como simbólicos de resarcimiento de las víctimas y restitución de la justicia, así como al establecimiento de lugares testimoniales de memoria y la apertura en distintos ámbitos públicos de espacios para la reflexión, la discusión, el estudio y el conocimiento de una verdad indiscernible de la herida.

Desde luego y como quedó señalado más arriba, nos movemos en un terreno que está lejos de propiciar un acuerdo epistemológico, incluso entre los eruditos que lo han trabajado. Así, no son pocos quienes han abogado intelectualmente por la reivindicación del olvido: como referencias globales, por ejemplo, David Rieff (2017) o, entre los clásicos, Tzvetan Todorov (2000), o Santos Juliá (2017) en el caso español y aplicado a una transición de ochenta años. Y esto por no referirnos al padre del viejo aserto fundador, para vivir es necesario ser capaz de olvidar: Friedrich Nietzsche (1980: 250). Por descontado, tales reivindicaciones del olvido son en cada caso matizables,

y en todo caso signo de una conflictividad intrínseca al tema que nos ocupa, pese a lo cual y frente a las mencionadas posiciones siempre reivindicaremos un plus, un suplemento, incluso un exceso de memoria histórica, considerando que tal ejercicio, singular y universal al tiempo que extremadamente atento con una realidad plural y compleja en sus particularidades, recorre campos tan diversos como la historiografía, el derecho, el pensamiento, la educación ciudadana, el patrimonio cultural, la política y el activismo por la paz, el perdón y la justicia.

### 3.2. Avanzando con la memoria histórica

En definitiva, tratar el tema de la memoria histórica implica internarse en un terreno en el que los aspectos históricos propiamente dichos se conjugan con otras facetas del actuar humano, cuya peculiaridad (a diferencia de lo que ocurre con hechos de un pasado histórico más o menos lejano, pongamos por caso) consiste en tener vigencia en la actualidad por las heridas, la fractura o la brecha abierta en su momento y no cicatrizada aún sobre el cuerpo social. Por esto mismo, se trata de una discusión que no ha cesado aún acerca de acontecimientos históricos que por sus mismas características implican un quebranto de la justicia, exigiendo reparaciones de muy diverso tipo: desde el reconocimiento y la satisfacción plena de las víctimas y sus descendientes hasta el castigo y la reconvención colectiva de los victimarios y verdugos, pasando por la necesidad de consolidar un imaginario de reflexión y crítica social a través de medios diversos de memorialización, como puedan ser la apertura de museos y zonas de musealización o memorialización (por lo general, allí donde pervivan restos o vestigios del uso de la violencia contra determinada población), la instauración de desagravios y rituales políticamente adecuados para la reparación de la memoria, la educación crítica de la población (tanto joven como adulta, dado que los espacios educativos pueden ser de muy diversa índole, formales tanto como no formales) para que la barbarie no caiga en el olvido y pueda articularse de una manera efectiva la instancia de un «nunca más», etc.

Por descontado, la simple lejanía en el tiempo de los hechos susceptibles de dar origen a procesos de memoria histórica no sirve para decretar una suerte de prescripción, ni de los delitos (recordemos que a nivel mundial y a partir de las Leyes de Nuremberg los delitos contra la humanidad no prescriben) ni de la memoria. Por definición, el tiempo transcurre y nos vamos alejando individual tanto como colectivamente del pasado, razón que puede dar lugar a argumentos espurios a favor del olvido (se escucha en más ocasiones de las debidas: ya pasó todo, es agua que ha corrido, se trata del legado doloroso de generaciones pretéritas, etc.; incluso hay artistas que barajan groseramente las cartas so pretexto de *épater le bourgeois*[1]). Igual

1 Sería el caso, por ejemplo, del novelista francés Michel Houellebecq, uno de cuyos personajes comenta la prensa diaria y reflexiona del modo siguiente: «En cuanto a *Libération*, volvía de nuevo sobre el tema de la Shoah, el deber de mantener el recuerdo, la dolorosa exhumación del pasado nazi de Suecia. Me dije a mí mismo que para eso no valía realmente la pena haber cambiado de siglo» (2000: 16).

da si los acontecimientos se produjeron en las últimas décadas del pasado siglo XX, como es el caso de las dictaduras que asolaron el Cono Sur de Latinoamérica hasta prácticamente los años noventa (ejemplo del Paraguay de Stroessner, tema excelentemente trabajado desde la perspectiva histórico-educativa y de género por Carolina Alegre Benítez[2]) o si pronto se cumplirá un siglo de los hechos que dieron comienzo a la barbarie (el caso español: la Guerra Civil de 1936 cuyos ecos llegan igualmente hasta nuestros días).

Del mismo modo, da también igual si en el transcurso del tiempo se han ido gestando acuerdos, sacrificios políticos y sociales (no hay sociedad transicional en que no se hayan dado, tanto más cuando el poder ha auto-evolucionado de la ley a la ley, como pretendiera Fernández Miranda en el caso español), leyes de reparación y reconocimiento de la memoria de las víctimas, etc. La memoria histórica demanda siempre algo más: una reposición actualizada en cada momento de la reflexión sobre lo acontecido, de la evolución de los efectos indefectiblemente causados en su momento y posteriores ramificaciones, la discusión razonada —que no excluiría, obviamente, los sentimientos, pero sí trataría de darles un cauce racional y discursivo— sobre el pasado, la gestión y multiplicación simbólica de los espacios de memorialización, ya sean espacios físicos, ya cartografías mentales (Aguilar, 2008).

Y todo ello desde una perspectiva crítica que no se hurta a nada, ni rechaza la discusión, antes al contrario, dado que de lo que se trata es de disponer del mayor número de piezas posibles para la reflexión (incluyendo la reflexión sobre sí de los sujetos y una deseable autocrítica). Incluso al precio o a riesgo de tener que dedicar mucha energía a combatir esquemas maniqueos, polarizados y simplificadores que, justamente por su carencia de zonas grises y fisuras, hallan en su transmisión un éxito y comprensión —a menudo bajo la cimentación de un popular *sentido común*— mayores que las interpretaciones adscritas a la polisemia y la pluralidad de voces (Jelin, 2002).

## 4. En torno a cierta distinción: cine para la memoria histórica versus cine historicista

Lo afirmábamos al comienzo, el cine queda aún muy lejos del agotamiento como recurso para el aula o para la investigación, y resulta especialmente indicado en el tema que nos ocupa, el del trabajo sobre la memoria histórica.

Ahora bien, no sirve cualquier tipo de filme (recordemos que, para Deleuze y ante todo, tenía que dejar «de ser malo», condición que no podemos tratar en estas pá-

2 Tanto en el marco de su Tesis doctoral, actualmente en fase final de escritura, como en el ámbito del trabajo que, en torno al documental paraguayo «108. Cuchillo de Palo», ha presentado al Simposio 1: «Cine y audiovisual como recursos para educar y trabajar la memoria histórica», que ha codirigido en el I Congreso Internacional Hisedu (Granada, mayo de 2018).

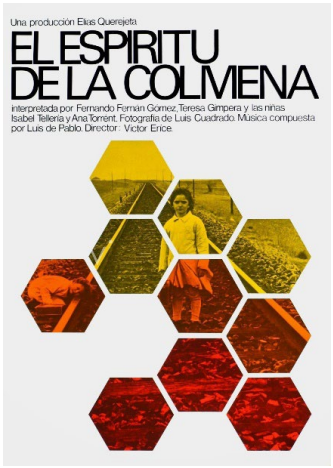
ginas), ni cualquier tipo de alusión a la época histórica que puede entenderse origen o entorno del problema, de los conflictos sociales base de la memoria histórica. Hay que tener en cuenta que incluso todo un género de películas que, en ocasiones y por descuido conceptual, suelen verse como propias de la memoria histórica se ocupan, en realidad, del tema histórico sin más: conviene separar ambas cosas. Distinguir un cine susceptible de ser tratado como recurso innovador para trabajar la memoria histórica de otro cine que, en el menor de los casos, podríamos tratar de cine histórico, o de cine historicista, capaz de servir al estudio educativo de ciertas etapas históricas, útil tal vez para ilustrar la memoria de cierta historia, pero de ninguna manera adecuado —y esta sería una tesis mayor que tendremos que defender con mayor calma y detenimiento en otro tiempo y lugar— para trabajar de manera rigurosa la memoria histórica.

Así, por ejemplo, películas entre otras como *La vaquilla* (Luis García Berlanga, 1985), *Dragon Rapide* (Jaime Camino, 1986), *¡Ay, Carmela!* (Carlos Saura, 1990), *Libertarias* (Vicente Aranda, 1996), *La hora de los valientes* (Antonio Mercero, 1998), *Los años bárbaros* (Fernando Colomo, 1998), o el clásico estadounidense inspirado en la novela homónima de Hemingway *For Whom the Bell Tolls (Por quién doblan las campanas)* (Sam Wood, 1943), por solo citar filmes que cuentan con la Guerra Civil como trasfondo desencadenante, no nos atreveríamos a relacionarlas de manera directa con la memoria histórica, en tanto que dicha memoria puede verse como una consecuencia o un supuesto fílmico de dichas obras, pero no es ni su cuestión principal ni está en su ánimo abordar reflexivamente la temática memorialista. Son películas históricas, ni más ni menos. Filmes de temática y ambientación histórica, cierto que con posicionamientos diversos por parte de los autores, que dejarán plasmados con mayor o menor acierto y adecuación al género de películas de que se trate, pero en cualquier caso no serán películas enfocadas a la memoria histórica.

¿Cómo reconoceremos, entonces, una obra fílmica apta para el trabajo con la memoria histórica, una película que vaya más allá del simple cine historicista?

No existen fórmulas precisas, desde luego, aunque tal vez puedan adelantarse algunas características comunes a este tipo de películas. Situemos antes una de las mismas, rara obra maestra de este tipo de cine español: *El espíritu de la colmena* (Víctor Erice, 1973), de la que podríamos presentar —o solicitar como actividad educativa—, una ficha semejante a la siguiente (una ficha simplificada, véase tabla 1, dado que faltan esquemas que pudieran constituir en sí una didáctica o un trabajo pedagógico necesario aunque excesivo con respecto a nuestro breve ensayo: razonamientos propios tras el visionado, conexión con otro tipo de obras de temática parecida, cuestionamiento de la técnica y de los esquemas de pensamiento en torno a la memoria histórica implícitos en las imágenes fílmicas, posibilidad de realización de diversos ejercicios tanto colectivos como individuales relacionados con el visionado del filme, etc.).

**Tabla 1.** *El espíritu de la colmena*, ficha técnica (simplificada)

| FICHA TÉCNICA | | CARTEL |
|---|---|---|
| **Título:** | El espíritu de la colmena |   |
| **Dirección:** | Víctor Erice | |
| **Producción:** | Elías Querejeta | |
| **Guión:** | Víctor Erice y Ángel Fernández Santos | |
| **País:** | España | |
| **Año:** | 1973 | |
| **Duración:** | 97 minutos | |
| **Intérpretes principales:** | Fernando Fernán Gómez (Fernando)<br>Teresa Gimpera (Teresa)<br>Ana Torrent (Ana)<br>Isabel Tellería (Isabel)<br>Laly Soldevilla (Maestra Lucía)<br>Miguel Picaza (Médico)<br>José Villasante (Frankenstein)<br>Juan Margallo (Maquis fugitivo) | |
| **Sinopsis:** | La historia transcurre en un pequeño pueblo castellano en los años cuarenta, plena postguerra española: Isabel y Ana, dos hermanas de ocho y seis años respectivamente, ven en el cine del pueblo la película El Doctor Frankenstein y la experiencia encuentra su correlato real en la relación que las pequeñas entablan con un fugitivo que se oculta en las inmediaciones, «monstruo» social cuya presencia desvela el sentido de los silencios, las ausencias y el aislamiento de la casa paterna, una vez comprometida en las consecuencias del encuentro infantil. | |

No hay fórmulas, repetimos, pero sí algunas características que dicha película —así como muchas otras— cumpliría. De alguna manera, podríamos a continuación tratar de ofrecer un pequeño esbozo, a la manera de un breve listado sinóptico de rasgos o de pautas comunes que servirían para distinguir de un cine histórico o historicista otro cine con memoria[3], el que integrarían aquellas películas capaces de dar cuenta de la memoria histórica:

- Dichas películas no estarían reñidas con el cine histórico, pero suelen incorporar elementos también de carácter histórico o metahistórico que las distinguen, así, por ejemplo:
  - Abordan momentos anteriores o posteriores (*marginales*, por decirlo en un sentido exacto) al acontecimiento propiamente dicho: la posguerra, por

3 Tomo prestada esta acertada y afortunada expresión, «cine con memoria», a Juan Miguel Martínez Mara tínez, quien la ha acuñado en clara referencia a la noción de «historia con memoria» propia de Raimundo Cuesta Fernández (2011) en su excelente trabajo acerca del cine y la memoria histórica en la dictadura chilena de Augusto Pinochet, presentado al Simposio 1: «Cine y audiovisual como recursos para educar y trabajar la memoria histórica», en el I Congreso Internacional Hisedu (Granada, mayo de 2018).

caso en relación con la Guerra Civil española. De nuevo, *El espíritu de la colmena*, o también de Víctor Erice, *El sur* (1983).

- Puede haber flashback que encuadren la historia, al modo de personajes o voces narrativas que hablen desde el presente de hechos pasados, como en el filme de Ken Loach, *Tierra y libertad (Land and Freedom)* (1995).
- Puede mezclarse en el relato «real» otro «ficticio» o surreal, fantástico, onírico, simbólico, como en *El laberinto del fauno* (Guillermo del Toro, 2006) o, sin llegar tan lejos, cine dentro del cine, de nuevo *El espíritu de la colmena*.

• Pueden enfocar extensos períodos históricos, con procedimientos parecidos a los anteriores pero con el añadido de no querer abarcar *nada* de manera específica o con rigor, fundamento clave para una mirada ácida o crítica sobre el devenir histórico en perspectiva de un país o de una clase social, como sucede en *Underground* (Kusturica, 1995).

• Suelen encarar situaciones intimistas, privadas, dramas familiares, historias humanas compuestas por silencios, fingimientos o mentiras que se hurtan o se ocultan a la mirada de los iguales, como —nuevamente— en *El espíritu de la colmena*, o en *Los girasoles ciegos* (José Luis Cuerda, 2008), o por situar un ejemplo argentino, a partir de uno de los mayores conflictos humanos (y desde luego, criminales) a que dio lugar la última dictadura cívico-militar en aquel país, *La historia oficial* (Luis Puenzo, 1985).

• En fin, pueden unir a todo lo anterior la propia reflexión narrativa de los personajes involucrados en el drama, hasta componer una suerte de catarsis abierta a un futuro que rompa definitivamente con el pasado y sus sufrimientos (sin que tal ruptura suponga en modo alguno un borrón y cuenta nueva, sin que la memoria histórica desemboque en el olvido), como en la monumental película brasileña de Tata Amaral, *Hoje (Hoy)* (2011), en que los recursos visuales ficcionales se alían con lo real y la didáctica de la reparación oficial tanto como el tormento de la protagonista salda cuentas con los reproches cruzados en una prolongada conversación espectral que logra cicatrizar la herida (véase tabla 2).

No alentamos en todo ello el más mínimo deseo de establecer categorías, obviamente.

Son tan solo algunas pistas o pautas posibles, entre otras muchas. De hecho, no desearíamos ofrecer una lista exhaustiva, sino proponer con lo anterior un esquema posible que tendría que ser prolongado como recurso de innovación pedagógica por quienes tuvieran interés en ahondar en el tema que relaciona cinematografía y memoria histórica.

**Tabla 2.** *Hoje* (Hoy), ficha técnica (simplificada)

| FICHA TÉCNICA | | CARTEL |
|---|---|---|
| **Título:**<br>**Dirección:**<br>**Producción:**<br>**Guión:**<br>**País:**<br>**Año:**<br>**Duración:**<br><br>**Intérpretes principales:** | Hoje *(Hoy)*<br>Tata Amaral<br>Caru Alves de Souza y Tata Amaral<br>J-C. Bernardet, R. Rewald y F. Sholl<br>Brasil<br>2011<br>90 minutos<br><br>Denise Fraga (Vera)<br>César Troncoso (Luiz)<br>João Baldasserini (Mozo de mudanzas 1)<br>Pedro Abhull (Mozo de mudanzas 2)<br>Lorena Lobato (Propietaria)<br>Cláudia Assunção (Antônia) | |
| **Sinopsis:** | Vera está en plena mudanza a un nuevo apartamento en São Paulo que ha logrado adquirir gracias a una indemnización oficial del gobierno brasileño tras reconocer el asesinato de su marido Luiz, durante muchos años en la lista de desaparecidos de la dictadura militar brasileña. Ambos eran militantes contra dicha dictadura en el momento de la desaparición de Luiz, que con motivo de la mudanza de Vera vuelve como fantasma para entablar con su compañera una reconstrucción de las torturas sufridas por ambos bajo el régimen militar y componer la relación en lo sucesivo de Vera con la vida. | |

Las posibilidades, por lo demás, son múltiples. Además del descarte de posibles registros fílmicos que no se ajusten al tema de la memoria histórica, se hace necesaria la propuesta y el visionado (colectivo, de ser posible) de las películas que nos parezca cumplen los anteriores requisitos. Tras lo cual resulta indispensable, en primer plano, la confección de fichas técnicas que pueden partir de las dos que ofrecemos en este trabajo como ejemplos (véanse tablas 1 y 2), pero con el ánimo de prolongarlas mucho más allá de los esquemas simplistas que por razones de espacio manejamos. La idea, de suyo, consistiría en la confección de dosieres clásicos capaces de ofrecer junto a una primera aproximación técnica, elementos de criterio propio, con metodologías y enlaces que rebasen los propios materiales imprimibles, en consonancia con las posibilidades técnicas características del presente.

Tras este primer paso, resultará igualmente indispensable ofrecer de manera articulada, argumentada y racional un discurso propio de carácter crítico comparativo, a fin de incardinar el filme en el proceso de lectura temática de la memoria histórica. Esto de manera individual, pero con el objeto de compartirlo en el seno de un grupo de trabajo y discusión establecido al efecto.

Solo con estas precauciones se logrará convertir un determinado material cinematográfico en un proceso abierto a la par que satisfactorio de enseñanza-aprendizaje sobre la razón histórica y conflictiva que era desde un principio nuestro objetivo de trabajo.

## 5. A modo de conclusión

Creemos, en consecuencia, que el cine constituye una excelente puerta de acceso a la investigación y el estudio de la memoria histórica. El cine es para ello un recurso activo e innovador de enseñanza y aprendizaje, y en modo alguno una especie de complemento, epígono paradigmático o medio para extender con mayor o menor comodidad y agrado determinadas clases cuyo desarrollo puede sospecharse abstracto o abstruso en exceso. Por desgracia, este papel secundario del cine en las aulas ha solido ser el predominante desde que se recurre a la imagen fílmica en contextos educativos, llegando de este modo hasta nuestros días. Romper con tales dinámicas (en realidad, una cumplida atrofia de lo estático) es uno de los pilares pedagógicos de nuestra propuesta, que no en vano ni por casualidad enfoca el cinematógrafo como óptimo recurso didáctico para tratar de una temática esencial y metodológicamente conflictiva aún hoy.

Haciéndose eco de las reflexiones sobre el cine del maestro Rossellini, Gilles Deleuze —el primer gran pensador del siglo XX que no tuvo el menor reparo en hacer del cine materia propicia para la reflexión filosófica— hablaba de la necesidad del artista de creer y de hacer creer en una relación del ser humano con el mundo, necesidad que crecería hasta volverse urgencia máxima en aquellos casos y momentos históricos en que el mundo pareciera mostrársenos como profundamente inhumano. Cuando el mundo pareciera ser la peor, la más terrible, la más demencial de las películas, como sucede en cuanto concierne y rodea el concepto de la memoria histórica, en ese preciso instante es cuando la ficción artística debiera crecer en calidad, pasión, técnica y razón suficiente para devolvernos (sublimes potencias de lo falso) la creencia en lo humano, la creencia en el mundo de nuevo. No será, desde luego, reparación de la injusticia, pero sí una ocasión propicia como pocas para retomar el deseo y la necesidad de dignificar la realidad.

Al fin y a la postre, lo que entra en juego en toda didáctica de las ciencias sociales que quiera y sepa emplear el recurso temático y metodológico que defendemos, es el deseo de lograr una ciudadanía crítica, responsable, reflexiva y autónoma, con extensos conocimientos del legado patrimonial que el cinematógrafo (manifestación artística por antonomasia del siglo XX) nos ofrece para llevar adelante y difundir dicho pensamiento crítico, clave como nunca antes para una democracia que se enfrenta en el presente a renovadas amenazas. Por ello y en tanto que recurso colectivo, social y político, ha de servir hoy a la esperanza y la búsqueda activa de un mundo mejor, en el que sea posible creer.

### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AA.VV. (2013). *Plan Nacional de Educación y Patrimonio*. Madrid: Instituto de Patrimonio Cultural de España / Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Aguilar, P. (2008). *Políticas de la memoria y memorias de la política. El caso español en perspectiva comparada*. Madrid: Alianza.

Cuesta, R. (2011). Historia con memoria y didáctica crítica. *Con-ciencia social: anuario de didáctica de la geografía, la historia y las ciencias sociales*, (15), 15-30.

Deleuze, G. (1987). *La imagen-tiempo. Estudios sobre cine 2*. Barcelona: Paidós.

Houellebecq, M. (2000). *Lanzarote*. Barcelona: Anagrama.

Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Madrid: Siglo XXI.

Juliá, S. (2017). *Transición. Historia de una política española (1937-2017)*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.

Mate Rupérez, R. (2005). *A contraluz de las ideas políticamente correctas*. Barcelona: Anthropos.

Nietzsche, F. (1980). *Sämtliche Werke. Kritische Studienausgabe*. En G. Colli y M. Montinari (eds.), *15 Bänden (KSA)*. Múnich: DTV.

Rieff, D. (2017). *Elogio del olvido*. Barcelona: Debate.

Todorov, T. (2000). *Los abusos de la memoria*. Barcelona: Paidós.

9

# MÉXICO / MOSCÚ: DEL EXILIO AUSENTE DE FEDERICO GARCÍA LORCA AL SUFRIENTE DESARRAIGO DE ALBERTO SÁNCHEZ

## *MÉXICO / MOSCÚ: FROM THE ABSENT EXILE TO FEDERICO GARCÍA LORCA TO THE SUFFERING ESTRAGEMENT OF ALBERTO SÁNCHEZ*

**José Luis Plaza Chillón**

Grupo de investigación: UNES-HUM-895. Universidad, Escuela y Sociedad.
Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Granada, España.

Doctor en Historia del Arte, especialista en la obra de Federico García Lorca y su correspondencia con las artes plásticas ha estudiado también el mundo de la escenografía y el figurinismo teatral en la España de las vanguardias, además de la relación del arte con el sida en el ámbito norteamericano, con numerosas publicaciones de estas temáticas.
Ha ejercido como ponente en distintos congresos nacionales e internacionales.
Fue miembro de la directiva del Comité Español de Historia del Arte.

jlplazachillon@hotmail.com

**RESUMEN:**
García Lorca nunca estuvo a México. Existen, sin embargo, referencias donde expresa el inminente deseo de visitarlo atraído por el ambiente de los estrenos de sus obras. El encuentro del granadino con el escultor Alberto **Sánchez** a principios de 1920 urdió un universo de relaciones artísticas que se extenderá a lo largo del tiempo, fraguando en distintos proyectos escenográficos. El exilio de Alberto a Moscú supuso el reencuentro con el poeta andaluz. Observaremos las afinidades estéticas entre ambos artistas como un ejemplo de reparación patrimonial y un ejercicio de memoria histórica.
**Palabras clave: República, Exilio, Escenografía, Teatro, Memoria.**

**ABSTRACT:**
García Lorca was never in México. There are, however, references where he expresses the imminent desire to visit him attracted by the atmosphere of the premieres of his works. The encounter of the granadino with the sculptor Alberto

Sánchez at the beginning of 1920 created a universe of artistic relations that will extend throughout the time, forging in different scenographic projects. The exile of Alberto to Moscow supposed the reunion with the Andalusian poet. We will observe the aesthetic affinities between both artists as an example of patrimonial reparation and an exercise of historical memory.
**Key words: Republic, Exile, Scenography, Theatre, Memory.**

## 1. García Lorca en México: un exilio imaginado

Son bien conocidos los motivos del clamoroso éxito que tuvieron las distintas puestas en escena del teatro de Federico García Lorca en Buenos Aires en el año 1934. Los seis meses de estancia en la ciudad argentina supusieron la consolidación definitiva de su personalidad literaria y profesional, además del aldabonazo decisivo para su proyección mediática en gran parte de Hispanoamérica. A partir de aquí se irá fraguando la idea de que el poeta y dramaturgo granadino representaba un valor esencial de la nueva España republicana; un país moderno y democrático que se reflejará como en un espejo en la revolucionaria obra del escritor. La gran acogida del público y la prensa porteña, además del generoso recibimiento que distintas figuras artísticas, intelectuales o amistosas le brindaron, confluyeron en una enorme y merecida campaña publicitaria que traspasó fronteras llegando los ecos a otros países de habla española, que se pusieron manos a la obra para estrenar también sus enardecidos dramas. Larrea (2015: 131-196).

El teatro Bellas Artes de Ciudad de México fue uno de los primeros en inaugurar con notoriedad representaciones de *Yerma*, *Dª Rosita la soltera*, *La zapatera prodigiosa* y *Bodas de sangre*. Durante tres meses ininterrumpidos fueron estrenadas con éxito estas obras por la compañía de Margarita Xirgu y Rivas Cherif, la misma que ya se había encargado de asegurarle el triunfo en su propio país. El ambiente generado por estas representaciones animó al dramaturgo andaluz a visitar la capital mexicana cuatro meses antes de su fatídica muerte; bien es sabido que Federico nunca llegaría a pisar dicha tierra. Schneider (1988: 9-13)[1]. La ejecución del poeta tuvo un impacto importante en Latinoamérica, y México no fue ajena a la misma. Desde el primer momento no hubo revista o diario que no recogiese la noticia, incidiendo en la condena de tan execrable asesinato. Anónimos, panegíricos, poemas o romances evocaron la tragedia, destacando reconocidas firmas de las letras mexicanas como Alfonso Reyes, Salvador Novo o Luis Cardoza, entre otros, a la sazón amigos también del poeta; incidiendo, sobre todo, en la situación crítica que estaba viviendo la república española sumergida en una cruenta y fratricida guerra civil.

El poeta argentino Salvador Novo, gran amigo y confidente, realizó un conmovedor lamento cuando se enteró del suceso; sus palabras se resignan a creer que el más

1 Anónimo. (16-IV-1936). Será invitado a venir a México el poeta García Lorca. *El Universal Gráfico*, 17; y Alverde, V. (9-VI-1973). Cuando Lorca pensaba venir a México, *El Día*, 4.

"grande poeta que ha habido desde Góngora haya caído también ante la furia sarracena y traidora de sus hermanos" (Novo, 1936: 5). Luis Cardoza y Aragón, el amigo guatemalteco que recaló en México, dedicó una de las más hermosas evocaciones dedicadas a la memoria del poeta una vez conocida la certeza de su desaparición, y que de alguna manera se erige simbólicamente en un laudatorio de la figura del desterrado español, señalando específicamente la doble tragedia de la muerte y el metafórico exilio del andaluz cuando dice: "Sufre la memoria no pudiendo restituirte a ti mismo. […] Eres Federico más memoria que fantasía. Memoria hasta lo que habrá de venir, de tal suerte en ti se siente y presiente tu pueblo" (Cardoza, 1977: 149-151)[2]. El poeta mexicano Octavio Paz intervino en la causa republicana en el año 1937 en las ciudades de Valencia, Barcelona y Madrid, donde publicó un homenaje a los poetas que abrazaron dichas ideas, y donde hizo un sucinta aunque reivindicativa referencia al poeta granadino en la que apunta la causa de su asesinato por "ideas vivas, por su poesía que reanudaba la expresión digna y universal de lo más oscuro y esencial del hombre, del pueblo español…"[3].

Citar la enorme cantidad de documentos publicados en México que se manifestaron contra el despreciable crimen de Federico trascendería los límites de esta ponencia. No puedo dejar de nombrar, sin embargo, el acontecimiento que de alguna manera aglutinó la honda admiración que sentían por el granadino: el "Homenaje a Federico García Lorca" en el Palacio de Bellas Artes, donde se habían estrenado alguna de sus obras, realizado el 14 de noviembre de 1936 y organizado por la Liga de Escritores y Artistas Revolucionarios, a la que también se unieron el Frente Popular patrio y la Juventud Comunista de México. Poetas y músicos como José Revueltas, Germán List Arzubide o Juan Marinello, entre otros, confeccionaron un programa variado en defensa de la cultura que incluía desde piezas musicales a la presentación de una antología poética dedicada al malogrado escritor.[4] Se inicia aquí un melancólico e inverosímil exilio lorquiano por tierras mexicanas al que más adelante se uniría una parte importante de la intelectualidad republicana española. El interés que suscitará el granadino a partir de ahora venía precedido por la recepción que habían tenido obras como *Romancero gitano*, *Poema del cante jondo* o la limitada edición de la *Oda a Walt Whitman* que realizara Alcancía en 1933; aunque su muerte lo transformará en un icono del exilio y de la víctimas de la guerra civil. A todo esto contribuyó la llegada de otros influyentes escritores españoles, como fue el caso de José Bergamín que se atrevió a publicar por primera vez *Poeta en Nueva York*[5]; se editaron también en México importantes revistas españolas, así *España peregrina*, *Litoral* o *Las Españas* concentraron el foco de atención de los exiliados; contribuyeron también publicacio-

2 Cardoza y Aragón, L. (30-IX-1936). In memoria probable: Federico García Lorca. *El Nacional*, 1.

3 Paz, O. (1938). Voces de España (Homenaje a los poetas españoles en el segundo aniversario de su lucha). *Letras de México*, 9-10.

4 Marinello, J. (1936). *Breve antología de Federico García Lorca*. México: Liga de Escritores y Artistas Revolucionarios con la cooperación del Frente Popular Español y la Juventud Comunista de México.

5 García Lorca, F. (1940). *Poeta en Nueva York* (prólogo de J. Bergamín). México: Séneca.

nes lugareñas como, *Letras de México* o *Excelsior*, que fueron dando cuenta de los "viajes de ida y vuelta" de Federico, en una suerte de evocativa recuperación de la memoria, amputada a los expatriados.

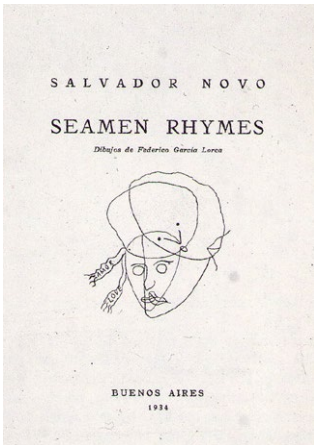
De los países sudamericanos que acogieron a los primeros refugiados políticos españoles, México se erigirá en la nación hospitalaria por excelencia; no es de extrañar que el gobierno de la república en el exilio eligiera la capital azteca para su establecimiento provisional. Miles de expatriados de todas las condiciones recalaron allí, si bien es verdad que el grueso de clase cultural y científica dominó, lo que supuso un aporte esencial para la modernización del país. Nombres muy cercanos a García Lorca comenzaron su nueva andadura vital por estas tierras: Bergamín, Moreno Villa, Luis Cernuda, Luis Buñuel, Altolaguirre, Manuel Fontanals, Ramón Gaya, Eduardo Ugarte, o Luis Saénz de la Calzada, entre otros, se convirtieron en divulgadores imprescindibles de la figura del poeta español. Este calamitoso episodio histórico cambió rotundamente la errónea perspectiva que México tenía de España hasta principio de los años treinta, que se simplificaba en dos cuestiones: la hispanidad a ultranza y la ruptura tópica de la "madre patria", salvando la actitud reverencial que siempre tuvieron para los integrantes de la "generación del 98" como modelos a imitar por el compromiso ante la nacionalidad y la moral.

Destacó especialmente el grupo poético denominado los "Contemporáneos", que se acercó sensiblemente a la cultura española, y que tuvo como referente primordial la obra y la imagen simbólica del poeta granadino; algunos de estos miembros habían sido amigos íntimos, como Salvador Novo o Jaime Torres Bodet[6], otros fueron afines a sus propuestas líricas y dramáticas, así Carlos Pellicer, Xavier Villaurrutia, José Gorostiza, Gilberto Owen o Jorge Cuesta, no solo sobresalieron como una parte fundamental de la renovación literaria mexicana sino que se encargaron de difundir la obra de Lorca a través de numerosos estudios, memorias, comentarios y múltiples elogios (Torres Bodet, 1955: 228-334)[7]. Pero fue, sin duda, Salvador Novo el escritor más afín a Federico; su estrecha amistad fraguada en la capital argentina en 1933 dio lugar una especial colaboración para la edición de la obra del poeta mexicano *Seamen Rhymes*, ilustrada con cuatro dibujos de marineros donde las palabras "love" y "amor" expresan similitudes de claro contenido homoerótico: García (1998: 80-91), que ya habían sido ensalzadas anteriormente cuando Novo evocaba en la "Oda a Walt Whtiman": "Yo llevaba fresco recuerdo de su 'Oda a Walt Whitman', viril, valiente, preciosa, que en ilimitada edición acababan de imprimir en México los muchachos de 'Alcancía' que Federico no había visto. Hablaba, cantaba, me refería a su estancia en La Habana, cuando estuvo más cerca de México y nadie lo invitó a llegar" (Novo, 1964: 293-311).

6 Schneider, L.M. (2000). "García Lorca en amistad mexicana". En: A. Soria, M.J. Sánchez Montes, J. Varo Zafra (Coords.), *Federico García Lorca. Clásico / Moderno*. Actas del Congreso Internacional (pp. 706-712). Granada: Diputación Provincial.

7 Estrada, G. (1936). Federico García Lorca, *Universidad*, 10, 15.

**Fig. 1.** Federico García Lorca. [Cabeza de Marinero, 1933]. Viñeta de cubierta segunda. Salvador Novo. Seamen Rhymes. Francisco Colombo. 1934. Buenos Aires




El fusilamiento de García Lorca tuvo una enorme resonancia en gran parte de Hispanoamérica, sobre todo en Argentina y Uruguay. Larrea (2015: 253-311). La mayoría de la opinión pública y la intelectualidad mexicana mostrará su apoyo a la república una vez conocido el estallido del conflicto civil, aunque será la ejecución del escritor granadino lo que marcará el indiscutible relanzamiento de su figura, pero sobre todo de su obra, que hasta ese momento solo era conocida por unos pocos adeptos. Simbólicamente Lorca será convertido en mártir de su propia causa, y por extensión de la frágil democracia española; aunque es verdad que ideológicamente será la izquierda mexicana la que se apropiará de su esencia para transformarla en un emblema de su lucha. Como señala Carlos Monsiváis, el nombre de Federico desencadenó en México (y en el resto de América) un sentimiento político un tanto transformado y algo presuntuoso, no por su dramática muerte en sí, sino por la forma en que fue leído e interpretado, quedándose sólo en la simpleza reduccionista del gitanismo, folclorismo y andalucismo, que tanto ha dañado su obra. El escritor mexicano argumenta una serie de razones que justifican su tesis; desde la deformación inequívoca de reminiscencia modernista que se le adjudicó hasta su desafortunada muerte dio lugar al nacimiento de una serie de imitadores que desvalijaron su lenguaje utilizándolo muchas veces sin sentido, llegando a componer auténticos “corridos a lo andaluz”. El deslumbramiento que existía en la memoria mexicana por poetas como Rubén Darío, Leopoldo Lugones, José Martí o los hermanos Machado, hizo que resultara más asequible y retentivo el Lorca de *Romancero gitano*, olvidándose del más vanguardista significado en obras como *Poeta en Nueva York*. (Monsiváis, 1986: 249-255).

Para la crítica mexicana fue el teatro de Lorca lo más influyente de su producción, señalándolo como el principal artífice del “teatro del nuevo mundo” en la modernidad contemporánea; a la vez que lo asimilaba a nombres como Lope de Vega o Calderón[8], por lo que suponía de indagación, no solo en lo textual, sino y sobre todo en lo

8 López, R. (4-V-1936). Lope de Vega y García Lorca. *El Nacional*, 1; y Solana, R. (1-VIII-1938). Mapa de afluentes en la obra poética de Federico García Lorca. *Letras de México*, 29, 5-8.

técnico y escénico, como pudo comprobarse en los montajes que hizo de los autores señalados con el grupo teatral universitario de *La Barraca*. Plaza (2001: 231-237, 243-259). Como un ejemplo representativo de lo que supusieron los estrenos teatrales en el Palacio de Bellas Artes a cargo de la compañía de Margarita Xirgu y Cipriano de Rivas Cherif, y por extensión en el resto del México, reproducimos parte de una crítica que señala el exitoso camino que deparará a la obra del dramaturgo español; un alegórico e imposible exilio en un país que nunca visitó, pero que sin embargo se apropió de su figura con el encantamiento redivivo del legado ecuménico de su poesía. Juan Bracho, crítico de *El Nacional*, le dedicó estás palabras meses antes de su muerte: "He allí por último un esfuerzo admirable, mantenido dentro de una absoluta dignidad artística, que por identificarse e intenciones esencia y disciplinas, con que lo venimos pretendiendo dar a México un teatro nuestro dentro de los conceptos de una estética revolucionaria...[…], abre horizontes al poeta dramático para lanzarlo al contacto vivo del pueblo, único que puede darle el germen fecundo de un teatro mexicano." (Bracho, 1936: 1-3).

La obra de García Lorca se constituirá en parte indispensable de la cultura literaria mexicana, y su figura se conformará como el *símbolo supremo de la tragedia* que supuso el exilio republicano español; sin embargo, su memoria ha permanecido viva para siempre: como un icono absoluto de la libertad y como uno de los mayores legados representativos de nuestro patrimonio literario al mundo.

## 2. Alberto en Moscú: desarraigo y olvido (con Federico al fondo)

Alberto Sánchez es sin duda uno de los artistas españoles más destacados del siglo XX. Su labor como escultor, pero también como escenógrafo y pintor, fue reconocida entre sus contemporáneos; el mismísimo Picasso le dedicó unas elogiosas palabras cuando murió en Moscú en 1962: "Con sus teorías y su obra suscitó una inquietud creadora e impulsó los movimientos artísticos de vanguardia que rompieron en España con el academicismo, con el conformismo reaccionario"[9]. Su figura, sin embargo, cayó en un lamentable olvido cuando la guerra civil provocó su exilio a la URSS, donde pasaría el resto de sus días trabajando en los oficios más diversos, casi siempre relacionados con su formación como artista (maestro de dibujo, escenógrafo, pintor y escultor). Su evacuación en 1938 junto a otros intelectuales y artistas españoles a la Unión Soviética estaba pensada en un principio para un corto período de tiempo, en el que se dedicaría al estudio del teatro ruso y a la confección de algunos decorados, y así fue recogido por la prensa moscovita, pero jamás regresó a nuestro país[10].

9 Palabras de Picasso sobre Alberto" (27 de octubre de 1963). Reproducidas en (1975). *Litoral*, 49-50, 108.

10 Judozhnik Alberto Sanches y Moskve. (20-X-1938). *Pravda*. Reproducido y traducido en, Byrd, S. (1984). *La Fuenteovejuna de Federico García Lorca*. Madrid: Pliegos, 13.

Alberto abandona España cuando su trabajo como artista estaba en el momento más álgido de su carrera y su compromiso con la república había dado lugar a no pocas aportaciones artísticas de gran calado político[11]. Llegará a Moscú recién subido Stalin al poder, un momento especialmente difícil para la cultura y las artes en general que comenzaba a aniquilar la extraordinaria y radical vanguardia rusa en favor de un emergente realismo socialista que acabará convirtiéndose en hegemónico. Una de las primeras amistades en este país fue el pintor Konchalovsky, su ayuda desinteresada resultó esencial para su vinculación con el ámbito artístico; de él aprendió la técnica del óleo usada en el posterior diseño de figurines y decorados para el teatro. Robles (1974: 235-236). Siempre estuvo contacto con otros exiliados españoles, incluso sus distintas viviendas fueron testigo del reencuentro con algunos amigos españoles y extranjeros que en ese momento simpatizaban con el comunismo, tal fue el caso de Pablo Neruda, Rafael Alberti, Louis Aragon, Blas de Otero, Juan Rejano o incluso Picasso. Neruda (1974: 166)[12]. Los primeros años de estancia en Rusia no resultaron f*áciles, se dedicó a la docencia* como maestro de dibujo para escolares españoles deportados, dejando prácticamente de lado su lado creativo. En 1939 logró realizar una exigua exposición con algunas obras que había traído consigo desde España en la "Fábrica Stalin" de Moscú; esto significaría el arranque de una carrera artística que brilló con luz propia, sobre todo en el ámbito de la escenografía y el figurinismo teatral.

Al igual que Miguel Ángel Buonarrotti, Alberto siempre se consideró escultor; eso no significa que sus incursiones en el mundo de los decorados teatrales no fueran igual de deslumbrantes. Durante los años de preguerra diseñó algunos de los *más sobresalientes del teatro español de vanguardia. Su trabajo para el montaje de Fuenteovejuna* por el grupo teatral *La Barraca* dirigido por García Lorca, se puede considerar un hito de la puesta en escena del teatro español contemporáneo; otras incursiones relevantes en estos años serían los trabajos para el ballet *La romería de los cornudos*, para "La Argentinita", con *música de Gustavo* Pittaluga, *Las dos Castillas* o las comprometidas colaboraciones en el "teatro de urgencia" durante la guerra civil para *La Numancia* de Cervantes o *El triunfo de las Germanías de Valencia* de Manuel Altolaguirre y José Bergamín[13]; sin olvidar el proyecto para el estreno de *Yerma* de Lorca en el convulso Madrid de1934, que finalmente se frustró por desavenencias entrambos, encargándose finalmente de los decorados y figurines el escenógrafo Manuel Fontanals, habitual colaborador del dramaturgo granadino. Plaza (1998: 387). Su labor como escenógrafo en la Unión Soviética resulta realmente apabullante, tanto en cantidad como en calidad. El primer trabajo fue un encargo para el teatro Kamerini de Moscú en 1939, de la obra *El puente del diablo* de Tolstoi, a la vez que realizaría los

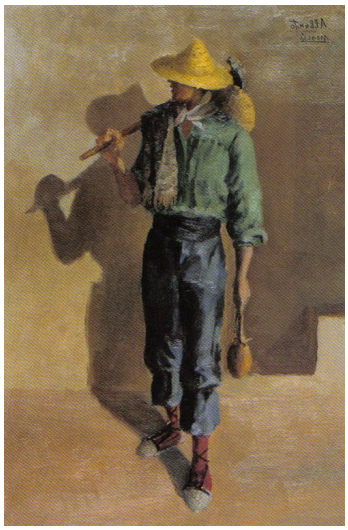
11 Bozal, V. (2001). Alberto Sánchez, el arte y la política. Lubar R. (2001). Política y polémica. Alberto Sánchez y la segunda república. En J. Brihuega y C. Lomba (Coords.), *Alberto. 1895-1962*. Catálogo-exposición (pp. 113-122 y 171-180). Madrid: Ministerio de Educación y Cultura.

12 Aragon L. y Breton A. (1973). *Surrealismo frente a realismo socialista*. Barcelona: Tusquets, 57.

13 Pérez Segura, J. (2001). El cazador de raíces. Naturaleza y compromiso vital en el teatro de Alberto Sánchez. En J. Brihuega y C. Lomba (Coords.), *Alberto…*, (pp. 167-168).

decorados para un montaje de Ramón J. Sender que se representaba en el Teatro de Miniaturas. Este mismo año comienza su fructífera relación con el afamado Teatro Gitano de Moscú (también llamado Teatro Romén), gracias a la intermediación de la actriz española Julia Rodríguez Mata que frecuentaba la compañía, y que había sido integrante del elenco actoral del grupo teatral *La Barraca* donde se conocieron allá por 1932. Curiosamente creó los decorados para *La zapatera prodigiosa* de Lorca y *La Gitanilla* de Cervantes; de esta última pieza se conservan dos dibujos que recrean un campamento gitano envuelto en montículos, horcas y formas escultóricas que recuerdan bastante a la poética popular usada durante los años veinte bajo la influencia de la Escuela de Vallecas, que compartió con Maruja Mallo, Benjamín Palencia o Caneja, entre otros. Después del regreso en 1944 de la siberiana república de Baskhiria, donde se había mudado huyendo de la segunda guerra mundial, confeccionó los decorados para *Bodas de sangre* que llevaría a cabo el Teatro Gitano y que tuvo en cartel durante 14 años seguidos; a la vez renovó los decorados para el montaje mencionado de *La zapatera prodigiosa*. Se han conservado tres lienzos de la primera obra que representan la casa de Leonardo y la novia, y de la segunda un telón donde un grupo de mujeres proliferan por un patio de evocación andaluza.

**Fig. 2.** Alberto. Boceto para “Bodas de sangre”. Acuarela sobre papel. 1954. Colección particular



En la segunda mitad de los años cuarenta y la década de los cincuenta Alberto colaboraría en varios proyectos con prestigiosas salas de Moscú, desde el Teatro de Niños hasta el de la Ópera de Stanislavski, en puestas en escena de autores como Goldoni y el también italiano Carlo Gozzi. El artista toledano tendrá una especial fijación con los autores españoles, así para el Club Ossoaviaji proyectó decorados y figurines para *El sombrero de tres picos* de Pedro Antonio de Alarcón, *Los dos habladores* de Cervantes o *La dama boba* de Lope de Vega, estás dos últimas vinculadas especialmente a Federico, que las montó en *La Barraca* y en Buenos Aires en 1934, ésta última con gran éxito. La zarzuela también formó parte de su repertorio con *La verbena de la paloma*, además de *Manuela Sánchez* y *La molinera*, las tres basadas en libretos de Ricardo de la Vega. La poética vallecana estuvo contenida en estos decorados y

figurines; aunque sus ojos estuvieron siempre puestos en la modernidad nunca se desprendió de la tradición popular, esquivando sutilmente las imposiciones totalitarias del realismo socialista que nunca llegó a comprender del todo. En una carta escrita a su sobrino Luis Lacasa escribe lo siguiente al respecto: "… hay algunos que no me dejan ver con claridad algunas de las cosas en lo se refiere al realismo socialista y muy particularmente en los que se refiere a las artes plásticas". (Robles, 1974: 236).

**Fig. 3.** Alberto. Paisaje Ruso. Acuarela sobre papel. 1947. Colección particular

Uno de los grandes hallazgos de su carrera como escenógrafo en la URSS fue sin duda la puesta en escena de *Fuenteovejuna* en 1953. Sospechamos que el montaje de la obra de Lope fue prácticamente una reposición del planteado por García Lorca para *La Barraca*. Este drama clásico español tuvo una gran predicación en la Rusia soviética, el componente revolucionario que destilaba la obra ante la lucha contra el opresor hizo que fuera muy representada. Recordemos que Lorca elaboró una agitadora y renovadora adaptación que abundaba sobre todo en la venganza contra el poderoso, transformando al personaje principal en un personaje colectivo. Aunque partió de la propia concepción popular que contiene el texto original se acomodó perfectamente a las corrientes europeas teorizadoras del denominado "teatro de masas" (García Lorca, 1990: 445). Lorca suprimió la escena en la que aparecen los Reyes Católicos, imprimiéndole una innovadora perspectiva de los nuevos valores democráticos que representaba el naciente régimen republicano; de esta manera la obra se desarrollaba en forma de protesta social contra los abusos e injusticias que ejercían el poder tiránico, y la trasladaba a una época contemporánea; así fueron concebidos los figurines de Alberto, buscando una equivalencia con la indumentaria del campesinado de aquellos años que se identificaba con el papel de los actores vestidos igual que ellos[14]. El régimen soviético concebía el teatro esencialmente como un instrumento de propaganda, y las representaciones teatrales se convirtieron en un lugar común para los ciudadanos, pero también para los artistas que obligatoriamente se vieron some-

14 Plaza Chillón, J.L. (2009). *Fuenteovejuna* de Federico García Lorca y "La Barraca". Una lectura republicana del drama de Lope de Vega. En Casas Sánchez, J.L. y Durán Alcalá, F. (Coords.), *1931-1936: De la República Democrática a la sublevación militar*. Actas del IV Congreso sobre Republicanismo (pp. 405-436). Córdoba: Diputación Provincial, Universidad, Patronato Niceto Alcalá-Zamora y Torres.

tidos por el stalinismo; las declaraciones de Ojlopkov, uno de los teóricos más influyentes de la Rusia soviética, corrobora nuestra tesis: “Me di cuenta en primer lugar de que se precisaba de obras en que la gente se reconociera a sí misma y sus vidas. Se precisaba de ideas populares, temas populares, imágenes populares, y de un lenguaje popular. Y finalmente se precisaba de una puesta en escena popular; marcada por la franqueza, la simplicidad, la desafectación, la viveza y la claridad” (Sánchez, 1999: 350-351). *Fuenteovejuna* fue considerada por los soviéticos como una obra revolucionaria, y así la imaginó Alberto, que tuvo siempre en mente la inolvidable e innovadora adaptación lorquiana.

Su labor incansable como director artístico en distintos coliseos moscovitas dio lugar a interesantes puestas en escena, como las realizadas para el Maikovski a través de las aportaciones de Calderón y *El alcalde de Zalamea* o la frustrada *Mariana Pineda*, de la que realizó algunos bocetos. Pero fue su trabajo para el Teatro Stanislavski con el montaje de *La casa de Bernarda* de Lorca, uno de los más destacados de su carrera. Solo por su atrevido y poscubista cartel anunciador de la obra merece un hueco en la historia de la cartelería teatral, además de un distanciamiento estético considerable del dominante arte oficialista; los figurines y decorados diseñados para la ocasión recuperan ciertos aires de la vanguardia española de principios de los años veinte, cuando el pintor uruguayo Rafael Barradas ejercía su “radical” maestría sobre Lorca, Dalí y el propio Alberto[15].

**Fig. 4.** Alberto. Cartel para “La casa de Bernarda Alba”. Litografía. 1958. Colección particular

Está claro que la memoria de Federico García Lorca lo acompañó en su exilio de la URSS; no solo fue su autor predilecto en los numerosos trabajos que realizó como decorador, sino que también se convirtió en su mejor valedor. Esto no resulta casual,

15 García-Sedas, P. (2004). De *El maleficio de la mariposa* al vuelo de Pegaso: Barradas-Lorca-Dalí. En *Salvador Dalí y Federico García Lorca. La persistencia de la memoria* (pp. 173-187). Barcelona: Viena Ediciones / Museu d`Història de Catalunya.

ya que ambos creadores en la búsqueda de lo artístico encontrarían en multitud de ocasiones, no solo un ideario común sino también una estética compartida. El simple hecho de que escogiera *Fuenteovejuna* y la montara teniendo en cuenta las directrices de Lorca, lo identifica en esa determinación de devolver al pueblo humilde lo que era suyo, lo que siempre le había pertenecido, anhelando la esencia juglaresca imprimida por *La Barraca*. El diálogo establecido entre lo clásico y lo popular, lo antiguo con lo contemporáneo, y lo rural con lo urbano se manifestó tanto en la obra literaria del granadino como en las creaciones plásticas del castellano (Bozal, 1986: 753-759). Existen numerosos testimonios de los dos protagonistas que constatan estas relaciones poéticas, incluso la propia evolución de sus obras plásticas camina paralela; así los dibujos de Lorca brotan desde una aparente ingenuidad en los primeros grafismos populares llegando a las complejas composiciones expresionistas y surrealistas fruto de sus viajes a Nueva York y Sudamérica; Plaza (2011: 165-172), al igual que en Alberto, cuyos bocetos escenográficos y figurines, a decir del artista, eran inaccesibles a los no "educados en las artes plásticas", pero que han sido capaces "de emocionar a una multitud de espectadores" (Carreño, 1937). Este lenguaje estético aprendido en España lo trasladará a Rusia con esa sensibilidad hacia la naturaleza y lo popular transformado, en ocasiones, en estilo "doméstico" cuando el espacio exterior quedaba integrado en el interior, como sucedería con los telones para *Bodas de sangre*, que simulaban montículos y tierra labrada con el omnipresente astro lunar sugiriendo una inapelable atmósfera lorquiana.

No podemos olvidar la trascendental incursión en el cine como asesor artístico de la película *Don Quijote* de Grigory Kozintev (1957), diseñando los decorados en los que materializó nuevamente el paisaje castellano como una auténtica declaración y seña de identidad del arraigo que sentía por su añorada tierra. Martin (1971: 26). En 1959 logró por fin exponer sus dibujos, figurines y bocetos de decorado para el teatro en la "Unión de Pintores, Escultores y Escenógrafos de la URSS", y a cuya inauguración acudieron relevantes figuras de la cultura y la política, como el pintor Gontcharov, la escritora Ilya Ehrenburg o la militante comunista española Dolores Ibarruri (La Pasionaria), además numerosos miembros del Teatro Gitano, lugar donde comenzó sus andanzas como escenógrafo.

Los avatares laborales relacionados con el mundo del teatro lo tuvieron apartado durante mucho tiempo de su quehacer preferido: la escultura. Después de algunas interesantes incursiones en la pintura en la que destacó como gran paisajista rememorando la ondulada geografía de su entrañable tierra además de introducirse genéricamente en el paisaje estepario ruso[16], hay constancia de que las primeras esculturas realizadas en Rusia son del año 1953, aunque sería a partir de 1956 cuando se dedicó de lleno a ello. Precisamente en esta fecha es cuando se está produciendo una "des-

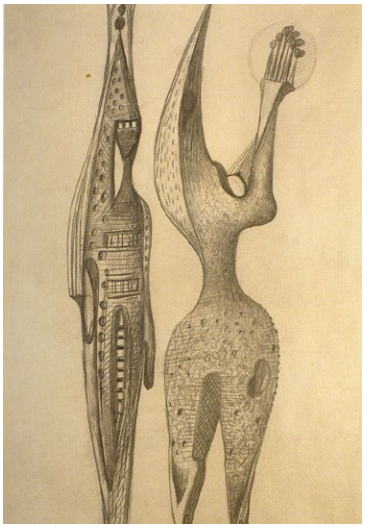
16 Lomba, C. (2001). Entre el páramo y la estepa. La poética de Alberto en la Unión Soviética: 1938-1962. En J. Brihuega y C. Lomba (Coords.), *Alberto*…, (pp. 82-84). La autora sigue en todo momento el manuscrito inédito de Alcaén Sánchez Sancha, Cartas a Soledad, Amaya, Jorge Lacasa con datos sobre la vida y obra de Alberto. Moscú, 1971-1972.

estalinización" del sistema soviético, y empiezan a evidenciarse algunos cambios que afectarán positivamente a la cultura por una nueva apertura estética. Esto será aprovechado por Alberto en sus nuevas creaciones tridimensionales que volverán la mirada a los años más convulsos de la vanguardia, especialmente a su obra más monumental y representativa, *El pueblo español tiene una camino que conduce hacia una estrella*, exhibida en el Pabellón de la Exposición Universal de París de 1937, donde también se iban a exponer los decorados y figurines diseñados para el montaje lorquiano de *Fuenteovejuna*, pero finalmente no pudo ser. Alix (1987: 152-153) La mayoría de las nuevas esculturas reinterpretan buena parte de los recursos formales de su etapa vallecana, en una reivindicación especial de lo español. Recreó las formas tortuosas de los campos castellanos, interpretaciones objetuales en la que se vislumbran objetos afines a sus creaciones de juventud: espantapájaros, toros, reclamos, campesinos, mujeres castellanas, etc. Carmona (1994: 117-155). Junto a estas imágenes surgirán nuevos formatos consecuencia directa de sus vivencias en un país tan ajeno al suyo; destacarán, ante todo, figuras humanas encarnadas en representaciones campesinas o trabajadores que se erigen en símbolos de esa "nueva" sociedad comunista alejada de cualquier utopía.

Para concluir, si acaso apuntar que la obra escultórica de Alberto fue muy prolífica a partir de 1959, y hasta el año de su muerte. Sobresalió por su variedad en cuanto a temática se refiere, pero señalamos el especial protagonismo que adquirirán las figuras femeninas muy cercanas a sus hermosas "maternidades" del período español, en las que mantuvo esas voluminosas formas orgánicas donde el hueco se manifiesta como elemento principal, y que tanto recuerdan a las creaciones de Arp, Brancusi o Henry Moore. Tampoco se olvidó de aquellas sencillas esculturas de "toros", de reminiscencias ibéricas primitivas aunque tamizadas con algo de surrealismo, si bien aquí la aguda estilización y la huida hacia la abstracción es todavía más manifiesta. González (1986: 125-128).

**Fig. 5.** Alberto. Maternidad. Técnica mixta (plastilina). 1958-1960. Colección particular

**Fig. 6.** Alberto. Boceto para escultura. Lápiz sobre papel. 1958. Museo de Arte Contemporáneo de Toledo



La muerte le sorprendió cuanto trabajaba en su última obra. *Pravda*, el mismo diario que dio la noticia de su llegada a Moscú, informó de su fallecimiento[17]. Algunos diarios mexicanos, venezolanos y chilenos también recogieron el suceso de la mano de algunos escritores amigos suyos como Pablo Neruda, Juan Rejano o Joaquín Gutiérrez. Alberto nunca pudo regresar a España, pero en su memoria herida tuvo siempre presente los cerros de Vallecas, las calles toledanas y madrileñas o aquellos yermos paisajes castellanos de los que nunca se desprendió. Nos ha quedado parte de su obra, que se ha ganado por mérito propio un espacio privilegiado en nuestro reciente patrimonio artístico, sirviendo además de generoso espejo donde se han visto reflejados algunos nombres capitales del arte de nuestro tiempo.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS


Alix Trueba, J. (1987). El pabellón español de la Exposición Internacional de París, 1937. En J. Alix Trueba (Coord.), *Pabellón Español, 1937. Exposición Internacional de París*. Catálogo de la exposición (pp. 152-153). Madrid: Ministerio de Cultura.

Bracho, J. (23-IV-1936). El teatro nuevo de España: García Lorca-Margarita Xirgu-Rivas Cherif. *El Nacional*, 1-3.

Brihuega, J. y Lomba C. (2001) (Coords.). *Alberto. 1895-1962*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura.

Bozal, V. (1986). Arte de masas y arte popular (1928-1937). *Cuadernos Hispanoamericanos*, 433-436.

Carmona, E. (1994). Materias creando un paisaje: Benjamín Palencia, Alberto Sánchez y el 'reconocimiento estético' de la naturaleza agraria. En L. García de Carpi (Coord.), *El surrealismo en España*. Catálogo-exposición (pp. 117-155). Madrid: Ministerio de Cultura.

Carreño, F. (1937). Elementos para una plástica teatral española. *Nueva Cultura*, 3.


17 - (13-X-1962) "Un grupo de amigos. A la memoria de un artista luchador". *Pravda*. (p.108). Ibíd. (p. 108).

García Gutiérrez, R. (1998). Los dibujos de Lorca para *Seamen Rhymes* de Salvador Novo: una simbología compartida. *Decires I*, 1, 80-91.

García Lorca F. (1990). *Federico y su mundo*. Madrid: Alianza Editorial.

González Vicario, M.T. (1986). Alberto: *Maternidad* o la última escultura de la imaginería española. *Boletín del Museo e Instituto Camón Aznar*, 26, 125-128.

Larrea, P. (2015). *Federico García Lorca en Buenos Aires*. Sevilla: Renacimiento.

Neruda, P. (1974). *Confieso que he vivido. Memorias.* Barcelona: Seix Barral.

Novo, S. (1936). Voces de muerte. *Jueves de Excelsior*, 15-X, 5.

Novo, S. (1964). *Toda la prosa*. México: Empresas Editoriales.

Martin, P. (1971). Alberto. *Litoral*, 17-18, 26.

Monsiváis, C. (1986). García Lorca y México. *Cuadernos hispanoamericanos*, 433-434, 249-255.

Plaza Chillón, J.L. (1998). *Escenografía y artes plásticas: el teatro de Federico García Lorca y su puesta en escena.* Granada: Fundación Caja de Granada.

(2001). *Clasicismo y vanguardia en* La Barraca de F. García Lorca. 1932-1937 (de pintura y teatro). Granada: Comares.

(2011). El dibujo como forma de expresión poética en Federico García Lorca: metodología y análisis. En A. Castro Díaz (Coord.), *La Generación del 27 en las aulas.* Actas del Congreso (pp. 165-172). Sevilla: Asociación Andaluza de Profesores de Español “Elio Antonio de Nebrija”.

Robles Vizcaíno, M.S. (1974). Aportaciones sobre Alberto. *Cuadernos de Arte de la Universidad de Granada*, 9, 235-236.

Sánchez, J.A. (1999). *La escena moderna. Manifiestos y textos sobre el teatro en la época de las vanguardias*. Madrid: Akal.

Schneider, L.M. (1998). *García Lorca y México*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Torres Bodet, J. (1955). *Tiempo de arena*. México: Fondo de Cultura Económica.

10

# UN PATRIMONIO DOCUMENTAL ENTRE LA ESPAÑA DE LA POSGUERRA Y EL MÉXICO DEL EXILIO: LOS CUENTOS DE ALBERTO SÁNCHEZ MASCUÑÁN


**Mª Guadalupe Tolosa Sánchez**

Centro Nacional de Investigación, Documentación e Información de Artes Plásticas, INBAL/Secretaría de Cultura (México)


María Guadalupe Tolosa Sánchez estudió Historia en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Desde 1976 hasta la fecha ha desempeñado numerosas tareas y cargos como investigadora en diversas instituciones: Dirección de Estudios Históricos del INAH, en el Programa de Historia Oral y en el Seminario de movimientos campesinos; Archivo General de la Nación, en la Galería de Archivos Incorporados; Fideicomiso Archivos Plutarco Elías Calles y Fernando Torreblanca; Dirección General de Bibliotecas de la SEP como coautora de la *Historia de las bibliotecas públicas en México (1910-1940)* y, desde 1989, en el Cenidiap-INBAL, centro de investigación en el que ha estudiado, entre otras actividades académicas, la obra del escultor Luis Ortiz Monasterio y en el que actualmente coordina el proyecto internacional *Un caso de fotoperiodismo en la historia contemporánea de España y México: Antecedentes del colectivo Hermanos Mayo (1934-1949)*, dentro de la línea de investigación "Artistas plásticos y críticos de arte en el exilio español en México". Es autora de varias publicaciones sobre estos temas y ha participado como ponenete invitada en congresos nacionales e internacionales. Asimismo, trabaja ámbitos relacionados con el patrimonio material e inmaterial, motivo por el que ha realizado diversas estancias docentes y de investigación de carácter internacional en España, Rusia e Irlanda, así como temas culturales y editoriales. Pertenece al Grupo de Investigación UNES en la Universidad de Granada.


guatolo@yahoo.com

**Mª Luisa Hernández Ríos**

Universidad de Granada, Granada, España


María Luisa Hernández Ríos es Doctora en Historia del Arte por la Universidad de Granada, y docente de la misma universidad en el Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales. Las líneas de investigación se centran en la Educación Patrimonial, el Patrimonio Artístico y Cultural, Museos, Emprendimiento y Turismo cultural, así como la línea dedicada a Guerra Civil, Exilio y Memoria, siendo autora de varias publicaciones sobre estos temas y participando en congresos nacionales e internacionales. Ha participado como ponente invitada en ámbito internacional en museos e instituciones culturales y de investigación en Puerto Rico, México, Rusia, Grecia o Irlanda.

Pertenece al Grupo de Investigación UNES y participa en diversos Proyectos Europeos (*Euficcs*, *Mapp my Europe*) y de Innovación docente. Actualmente participa en el proyecto internacional de investigación *Un caso de fotoperiodismo en la historia contemporánea de España y México: Antecedentes del colectivo Hermanos Mayo (1934-1949)* del Cenidiap-INBA. Ha sido Coordinadora académica del *Máster en Gestión Cultural* de la Universidad de Granada, la Universidad de Sevilla y la Consejería de Cultura de la Junta de Andalucía. También colabora con seminarios diversos en la institución norteamericana SIT de Vermont (USA). Actualmente forma parte del equipo docente y gestor del *Máster en Gestión del Turismo Cultural y desarrollo local* de la Universidad de Málaga.

mhrios@ugr.es

**RESUMEN:**

A partir de unos cuentos escritos en la cárcel por un excombatiente en la Guerra Civil española exiliado en México, contrario al bando vencedor, la intención es analizar el contenido histórico-político de los cuentos para ubicarlos dentro de una etapa crucial de España, como lo fueron la posguerra y el exilio, además de estudiar el tema relacionado con la lucha interior clandestina en la España devastada después de la pérdida de la guerra por parte del bando republicano.

Con lo expuesto anteriormente, la propuesta didáctica que planteamos es, entre otras cuestiones, recuperar un hecho histórico nacional a partir de la microhistoria, ya que la trascendencia del conocimiento histórico permite el entendimiento del presente español y recuperar la memoria a través de fuentes; todo ello con base en lo ocurrido y vivido específicamente en la cotidianidad de los presos políticos, quienes desde el encierro penitenciario continuaron luchando de manera conjunta, como una suerte de trabajo en equipo, en la elaboración de los cuentos propiamente, con lo cual al mismo tiempo reivindicaban de una manera sublime y sutil el verdadero trasfondo de su esperanza de vida para el bienestar social de su país y de sus propias vidas.

En este sentido, nos interesa la recuperación y concienciación de la importancia del patrimonio histórico documental y del testimonio oral, con base en la metodología de la Historia oral como recurso de la enseñanza-aprendizaje. Asimismo, podemos confirmar cómo fuentes documentales pueden convertirse en un producto bibliográfico que recupera un patrimonio familiar a través de la publicación facsimilar de los cuentos, por parte de la destinataria original de esos cuentos escritos por su padre y dirigidos a ella como expresión máxima de comunicación y amor.

**Palabras clave: Historia oral; Posguerra; Exilio español; Didáctica de la Historia y Literatura; Patrimonio histórico, documental y familiar.**

**ABSTRACT:**

From stories written in prison by a former combatant in the Spanish Civil War exiled in Mexico, contrary to the winning side, the intention is to analyze the historical-political content of the stories to place them within a crucial stage of Spain, as they were the postwar period and the exile, in addition to studying the subject related to the clandestine interior fight in the Spain devastated after the loss of the war on the part of the republican side.

With the aforementioned, the didactic proposal of this conference is, among other issues, to recover a national historical fact from the microhisotry, since the transcendence of historical knowledge allows the understanding of the Spanish present and recover the memory of the people; all based on what happened and lived specifically in the daily lives of political prisoners, who from the penitentiary confinement continued to fight in a joint manner, as a kind of teamwork, in the making of the stories themselves, with which the At the same time they claimed in a sublime and subtle way the true background of their life expectancy for the social welfare of their country.
In this sense, we are interested in the recovery and awareness of the importance of historical documentary heritage and oral testimony, based on the methodology of oral history as a resource of teaching-learning. Likewise, we can confirm how documentary sources can become a bibliographic product that recovers a family patrimony through the facsimile publication of the stories, by the original recipient of those stories written by his father for her.
**Key Words: Oral history; Postwar period; Spanish exile; Didactics of History and Literature; Historical, documentary and family heritage.**

> "El más poderoso de los ecos es el silencio."
> Angelina Muñiz-Huberman

## Introducción

El origen de los *Cuentos desde la cárcel* de Alberto Sánchez Mascuñán (1913-1995) es muy peculiar por tratarse de una edición contemporánea facsimilar que contiene seis cuentos con un subliminal contenido político-social de la posguerra en España. Narraciones escritas por un excombatiente, exiliado republicano y represaliado del franquismo, para su pequeña hija radicada en México, a quien a sus nueve meses de nacida la dejó con su esposa para volver a su país natal y unirse a la lucha clandestina en contra de la dictadura instaurada en España a partir de 1939, reclamado por el Partido Comunista Español. La notable y decorosa manufactura de los cuentos, dada la precariedad de medios a disposición en el entorno carcelario de la posguerra, fue posible gracias a la ayuda de algunos de sus compañeros presos en el espeluznante penal de Burgos, que se unieron en una suerte de trabajo solidario colectivo realizado por aquellos que soñaban con una España libre y republicana. Es probablemente aquí en donde radica parte de su trascendencia como recurso didáctico para la enseñanza de un fragmento clave de la Historia española contemporánea.

Las múltiples revisiones de acontecimientos pasados permiten enfrentar diversas visiones de un mismo suceso, al punto de hacer controvertida la asociación de palabras como memoria e historia en una conjunción que resulta polémica en la España del presente: *Memoria Histórica*; concepto tan necesario como propiciador de ánimos polémicos favorecidos a su vez por más que posibles manipulaciones, inventos, re-

tóricas edulcoradas, usos destructivos o politizaciones revisionistas acorde con los intereses puntuales de determinados sectores de la política, de reivindicaciones de conciencias colectivas o de manejos múltiples auspiciados por el poder propagandístico del concepto. En virtud de una memoria necesaria, pero también haciendo uso de las herramientas que propician la investigación histórica, nos enfrentamos a temáticas como la que presentamos en este texto en torno a la entrañable y dura experiencia de vida de un comprometido republicano español exiliado en México tras la Guerra Civil, y que con una actitud de ideologización comprometida con la izquierda, sufrió el tormento de la cárcel franquista en los momentos más duros de la represión dictatorial; una microhistoria dentro de la Historia que nos hace pensar en cuánto de planteamiento memorístico, histórico o patrimonial puede presentar un caso especial como éste y qué interés puede revestir desde una perspectiva educativa.

Nos "encontramos" con Alberto Sánchez Mascuñán de manera casual en el transcurso de una investigación más amplia desarrollada en archivos y fototecas de España y México sobre los fotorreporteros Hermanos Mayo, también exiliados en México (Tolosa y Hernández, 2013). Tuvimos la fortuna de conocer a sus nietas y a la hija del protagonista y, a raíz de ahí la investigación nos llevó a un intento de construcción de recuperación de una memoria familiar que tuvo un añorable punto de partida: los cuentos que Alberto Sánchez enviaba a su hija de cinco años en sucesivos cumpleaños. Estos cuentos son ahora parte del legado familiar que se extiende a la colectividad gracias a su edición facsímil, editada por Blanca, su hija, con apoyo del gobierno mexicano, y que encierra una compleja historia que nunca debiera haber sucedido. Los cuentos se conforman en la principal herencia de una familia rota por la injusticia y el oscurantismo, constituyendo un logro publicar esta memoria patrimonial por ser una oportunidad transformadora para contribuir al rescate de esta biografía necesaria y vital para toda una colectividad, mediante un ejercicio de memoria necesaria y democrática.

Fueron muchos los años que estos cuentos estuvieron resguardados en el archivo familiar, lo que llevaría a una evocación directa por medio de su edición facsímil, que tal como la plantea en sus aportaciones sobre la memoria Elisabeth Jelin se convirtieron a partir de la misma en "vehículos de la memoria", así como en un ejemplo de los miles existentes de contribución a las políticas que auxilian a la reparación de la verdad y la justicia de las víctimas. Por ello, el registro del testimonio de Sánchez Mascuñán y de su familia se convierte en fuente esencial de la historia oral y documental para trabajar temáticas como la que nos ocupa, y que siguiendo a Jelin nos parece que obedece a un reconocimiento individual que forma parte, a su vez, de un reconocimiento colectivo auspiciado por la mencionada política sobre la memoria impulsada y favorecida desde los marcos legales, por medio de la cual se pretende un doble objetivo: el resarcimiento simbólico de la víctima y una intencionalidad pedagógica de transmisión a las futuras generaciones (Jelin, 2012).

Se trata de la memoria de Sánchez Mascuñán, de una microhistoria poco conocida que nos lleva a plantear cómo es posible enfrentar conceptos como "memoria histórica", patrimonio cultural e investigación y que permite motivar y dar a conocer a

las nuevas generaciones de jóvenes alumnos y alumnas en formación del Grado de Educación Primaria, un punto de partida para reflexionar críticamente sobre la Guerra Civil y sus consecuencias, haciéndolos a ellos y a toda una ciudadanía partícipes de un hecho histórico que, por parecerles lejano a priori, no deja de aproximar a un acontecimiento clave y aún vivo de la historia contemporánea española.

## Algunas consideraciones sobre el tema de la Guerra Civil en el entorno del aula

Por lo que precede, puede parecer insustancial aproximarnos a la vida de un personaje en particular, invisibilizada por complejas circunstancias y que ha sido protagonizada por alguien que se ha significado en un determinado momento de la Historia; sin embargo, ésta puede contribuir a completar de forma multidisciplinar la visión que se tiene de un acontecimiento de mayor alcance. Por medio de una metodología que concreta en esos otros detalles que se integran en la investigación, el potencial educativo que contiene hace que sean múltiples los beneficios para el trabajo en el aula, sobre todo porque supone una innovación en el momento de enfocar el objeto de estudio y acercarse al hecho histórico más complejo por medio de la observación de episodios o personajes más cercanos a la vivencia cotidiana del alumnado. Centrarse en un individuo para comprender casos concretos y complejos concede la oportunidad empática que la Historia encierra en estas dinámicas ya extendidas en las aproximaciones a la cotidianidad de los protagonistas. El caso de la Guerra Civil y los procesos históricos que acontecieron con anterioridad y tras la contienda, han mostrado en las últimas décadas interesantes ejemplos de lo planteado, por ser uno de los episodios que tienen una mayor repercusión social hasta la fecha y cuya aproximación a las microhistorias permiten un mayor índice de empatía en todos aquellos que se acercan a su investigación y análisis. De hecho, en la actualidad abundan abordajes sobre el tema con un elocuente interés evidenciado mediante la cantidad de entradas y noticias en medios digitales y al alcance de todos, indicadores de que un número significativo de la ciudadanía sigue demandando estas temáticas de un pasado *lejano-reciente*, ya cumplidos los 80 años, pero presente en diversos medios (Eiroa: 2014). La reivindicación de la memoria forma parte significativa de dichos alcances, a pesar de los aires políticos que se empeñan en una vuelta atrás y en dejar a los represaliados enterrados en un eterno silencio. Estudios de la presencia de temas relacionados con la contienda y la memoria hacen que las publicaciones científicas, las revisiones historiográficas, artículos de investigación, divulgativos, los blog, las web, las imágenes digitalizadas de archivos y hemerotecas o las páginas de prensa digital se conviertan en un aliado perfecto en la consulta de fuentes que van a contribuir a la iniciación de las investigaciones del alumnado desde el aula.

No obstante hemos de considerar que el tema sigue planteando complicaciones desde la perspectiva educativa, tal como hemos referido anteriormente según el planteamiento de Jelin (2012) que hace reflejar, aunque tímidamente, la necesidad de abordar la temática desde el currículo de Educación Primaria, que en el caso español refleja

en los contenidos (así en la actual legislación LOMCE contenidos de referencia obligada serán los que abarcan desde la II República hasta el fin de la dictadura franquista (1931-1975). Dicho contenido se puede encontrar en la orden del 17 de Marzo de 2015 (BOJA), concretamente en el Bloque 4 “Las huellas del tiempo”, hasta alcanzar con mayor profundidad los diferentes niveles educativos. Pero el tema sigue siendo víctima de posicionamientos enfrentados o eufemismos innecesarios presentes en los relatos alejados de una verdadera restitución de la memoria histórica, con una falta de reflexión ciudadana necesitada de distancia con la visión e ideología conservadurista de un sector significativo de la política, sus representantes y parte de la sociedad que los ampara. La perspectiva de la línea trazada por la historiografía categorizada como Historia del Presente, instalada desde el último tercio del siglo XX, y que “pretende acotar aquella parte de la temporalidad sobre la que se proyecta la memoria colectiva y la experiencia socialmente vivida…” y entendida como “el tiempo de la experiencia vivida por las diversas generaciones que coexisten en un determinado momento histórico” (Hernández Sánchez, 2014: 61-62), se torna en un punto de vista necesario, al constituir el tiempo de referencia, un periodo histórico en el que, a pesar de los numerosos enfoques, aún quedan muchos estudios por hacer, sobre todo en cuanto a una metodología específica que conceda protagonismo al tratamiento de la información procedente de fuentes plurales, de no acotar sino abordar la interpretación de forma multicausal y favorecer el análisis crítico en el alumnado, que en definitiva es la nueva generación que tendrá que adquirir la competencia del “reconocimiento de los conflictos del pasado y del presente, de los diversos actores y sus orientaciones e intereses, y de la pluralidad de voces que cualquier régimen democrático tiene que contener e incorporar” (Jelin, E: 2012), y que se convierte en contenido tan necesario como complejo debido a los numerosos aspectos contaminadores de la verdad histórica. Muy preocupantes pueden ser los derroteros que desde el aula se presta al tratamiento de la Guerra Civil española, de sus precedentes y de sus consecuencias, sobre todo porque está en juego la formación de la ciudadanía del hoy y del mañana.

La realidad no es la más optimista; no al menos la más deseable. El alumnado en general, y un número significativo de maestros y maestras de Educación Primaria, desconoce profundamente el tema, ignorancia que es un “caldo de cultivo” excelente para mostrar una preferencia en obviar su objeto de estudio por influencia o transmisión de miedos familiares o de manipulaciones políticas insertas en la cultura familiar, de especulación de los medios de comunicación o los tan de moda populismos políticos; y cuando no, se opta por una interpretación muy vaga que apunta hacia la justificación de acciones que llevaron a tan dramático desencadenante o a la represión de la dictadura franquista estancada durante cuatro décadas.

Actualmente desarrollamos una investigación al respecto y en el curso académico 2018-2019, la apreciación del tema, el conocimiento sobre el mismo y la actitud de partida por parte de alumnado del grado de Maestro de Educación Primaria, no dista en los resultados obtenidos en el curso 2013-2014 por una experiencia y estudio similar desarrollado por el profesor Alberto Hernández Sánchez (2014: 66), con base en encuestas realizadas al alumnado universitario de la carrera de magisterio y cuyo

objetivo fue averiguar el nivel de conocimiento sobre hechos, procesos, personajes y lugares emblemáticos de la historia española de los últimos 75 años. Una rápida conclusión derivó en su investigación hacia las inmensas carencias observadas en el presente y una sensación de malestar general en el alumnado cuando se plantea el contenido a tratar, máxime cuando se menciona el concepto *memoria histórica*. Tanto los datos obtenidos como las primeras conclusiones muestran realidades bastante decepcionantes y ponen de manifiesto la necesidad de profundizar la investigación y enseñanza en estas temáticas en las aulas de los diferentes niveles de grados universitarios, ya que no es admisible formarse en la Universidad sin un conocimiento básico y esencial sobre un acontecimiento clave de la Historia de España –que como apreciamos diariamente en la prensa y los medios de comunicación, está en boga, no exento de problemas y manejos deficientes del análisis crítico y *objetivo* de este periodo y de alcance real en el presente–, ya que pone en riesgo el positivo cauce para la adquisición de múltiples competencias sociales y cívicas que son necesarias para el ejercicio de una ciudadanía consciente, democrática, responsable y libre.

Por ello, elegimos utilizar la temática de una de las investigaciones de archivo y testimonio oral como es la historia de Alberto Sánchez Mascuñán para darla a conocer como un recurso de aprendizaje en las aulas. Partir de una microhistoria convierte la investigación inicial del alumnado del Grado de Educación Primaria en un punto de no retorno ante el escaso interés inicial mostrado cuando procedemos al planteamiento de tratar una etapa como la Guerra Civil, sus precedentes con la aproximación a la II República y las consecuencias durante el inicio del periodo dictatorial franquista. Toda esta confluencia de elementos de interés va a provocar curiosidad, aprendizajes constructivos y significativos, interés evolutivo y empatía, siendo muy positivos los resultados a tal efecto una vez iniciado el proceso.

## La microhistoria de Sánchez Mascuñán: tejiendo narrativas para una práctica de la didáctica del patrimonio

La importancia de aproximación a la Historia por parte del alumnado pasa por la adquisición de toda una serie de competencias conceptuales y procedimentales que implica abarcar un amplio espectro que refiere al ámbito de los conocimientos sobre los conceptos, constituyendo éstos una dimensión amplia que se sustenta en las preguntas clásicas de referencia en toda metodología didáctica y que protagonizan un primer acercamiento al tema: *para qué*, *quién*, *dónde*, *cómo*, *cuándo*, *por qué*… conformándose en puntos de partida con los que se procede a la indagación en fuentes primarias y secundarias y su fiabilidad, al contexto histórico, a la perspectiva del historiador… Todos estos tópicos y otros muchos asociados a la investigación, comprensión y desarrollo de un pensamiento histórico llevarán a la materialización de prácticas específicas para desarrollar el fin consistente en el conocimiento conceptual, que se hará más eficaz cuando se despliegan las competencias técnicas para poner en valor los procedimientos necesarios en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Son numerosos los estudios e investigaciones que hoy la literatura científica presenta, incidiendo en la

necesidad de un aprendizaje basado en el desarrollo de habilidades que permitan al alumnado interpretar el pasado, tal como indican Sáiz y Gómez (2016) y que esto se posibilite "más allá de un conocimiento factual o conceptual y de carácter memorístico sobre fechas, personajes o acontecimientos", aspectos ya abordados con antelación en propuestas de Barca, 2000; Pagés, 2009; Prats y Santacana, 2011; VanSledright, 2011, entre otros.

En este sentido, el caso de Alberto Sánchez Mascuñán y los *Cuentos desde la cárcel* nos lleva a un singular planteamiento didáctico en el aula para abordar un contenido más amplio y complejo; el conocimiento de la microhistoria de un joven exiliado en México que, después de su pacto ideológico durante el establecimiento de la Segunda República, regresó a una tiránica España intransigente con la intención de ayudar a la causa en la lucha interna clandestina contra la dictadura franquista, hecho que lo llevó a vivir un sofocante y angustioso *exilio interior* cuando fue encarcelado en una de las prisiones más severas de esa autarquía: el penal de Burgos (Hernández Ríos y Tolosa Sánchez, 2015: 2), será el punto de partida para el análisis de los precedentes, el desarrollo y las consecuencias de la Guerra Civil española.

Los cuentos, elaborados en el encierro de un entorno represivo, estaban destinados para un ámbito muy distinto al del contexto español. A pesar de que se trata de narraciones infantiles, están cargados en sí mismos de mensajes político-sociales para adultos; en cierta manera Sánchez Mascuñán mostró en ellos su vena pedagógica por su probable intención de enseñar a su hija valores de justicia y fraternidad entre los seres humanos, en referencia con lo absurdo que resultó la inevitable, sobrecogedora y mezquina Guerra Civil española. Un aspecto interesante de la estructura y el contenido de los cuentos es que están escritos con el máximo cuidado del uso del español mexicano, aunque, como dice Tomás Segovia (2015: 19) en su breve ensayo que antecede a los cuentos: "[...] cuando a propósito de un panadero quiere hablar de una *canasta de pan de dulce*, pero le sale, sin querer, a la española: *una cesta de pan de dulce*". A pesar de tratarse de un mismo idioma son elocuentes las diferencias en el uso de los vocablos. En el cuento titulado *Xóchitl, la niña prietita*, ilustrado con notables dibujos realizados por sus camaradas en prisión, puede advertirse que intentó mostrar el colorido, la vestimenta y las costumbres de México, a pesar de haber estado muy poco tiempo en ese país de exilio. En este cuento, sobre la triste historia de Xóchitl, Alberto Sánchez se centra básicamente en la diferencia racial entre los niños "prietos y güeros", y muestra la sumisión del pueblo mexicano, así como la discriminación racial de que eran víctimas los pueblos originarios, con la intención de subrayar lo importante que resulta educar con base en un criterio de igualdad.

Toda narración trae consigo una buena parte de subjetividad sobre los hechos o historias que se quieren compartir. Así, el autor cuenta su versión desde la propia experiencia con base en lo acontecido; es una suerte de doble sentido de un objetivo concreto en el que el lector debe descubrir el trasfondo del contexto histórico que contiene el texto. Cuando se trata de acontecimientos en los que, como en el caso de Sánchez Mascuñán, estamos leyendo conceptos que muestran sus intereses ideológicos, re-

sulta interesante entender las circunstancias en las que elaboraba sus crónicas; para ello, sólo quien conozca algo de ese contexto podrá optimizar su contenido. Siendo este método una herramienta que lleve al alumnado a comprender la significación no sólo de la enseñanza del conocimiento, sino de la necesaria investigación que debe realizarse para profundizar en el estudio, tal y como lo señala Segovia (2015).

La trayectoria de Alberto Sánchez Mascuñán surge de la Guerra Civil española y muestra su compromiso y solidaridad republicanos. Su microhistoria nos muestra la vivencia del doble exilio que tuvo que vivir dentro y fuera de su país natal y ayuda a que el alumnado aprenda a hacer interpretación histórica. Fueron cuentos escritos por un preso político sometido en el ámbito de un sistema penal opresivo, viviendo la incertidumbre de su futuro, en circunstancias inhumanas, represivas y repletas de sufrimiento, enfermedad y miedo. Lo cual nos puede llevar a comprender cómo eran las cárceles del franquismo, en especial el penal de Burgos que era conocido como *La Universidad* pues ahí se encontraban numerosos presos, entre profesores, artistas e intelectuales (Aznar Soler, 2003).

Podemos decir que los cuentos tienen doble intención: la de educar amorosamente desde la distancia a una hija que no sabía de las andanzas de su padre, y la de transmitirle valores morales que le mostraran que no por estar lejos no la quería, sino que pensaba constantemente en ella. Fue un hombre valiente con un compromiso firme con el Partido Comunista Español; un joven que a sus 26 años de edad tuvo que dejar a su esposa y a su pequeña hija en México para perseguir sus ideales de construir una sociedad más justa y libre, el restablecimiento de la República como sistema democrático electo por un pueblo y derrocar una dictadura impuesta que, además, estableció la represión extrema tras la contienda. Pero, al igual que muchos otros españoles, nunca imaginó lo que significaría el periplo de tener que salir de España para luego volver a sufrir represalias al ser encarcelado y para, finalmente, regresar al exilio mexicano huyendo del fascismo, siempre jugándose la vida aún a riesgo de condenarla. Su periodo de encierro en el penal de Burgos, y tras sortear la condena de pena de muerte conmutada, dejó impresas en su memoria las más variadas fórmulas de deshumanización del entorno carcelario expresado por medio de actitudes que ponen de manifiesto la capacidad de supervivencia ante circunstancias deplorables de venganza, disciplina extrema, hambre, hacinamiento, injusticia, represión, enfermedad y miedo, que compartió durante años de encierro con otros presos políticos con los que no sólo empatiza, sino que llega a implicar en la realización de los cuentos para el envío a su hija a partir de su quinto cumpleaños. Para más detalles de esta microhistoria y aún en proceso inicial de investigación, ya que contamos con los materiales grabados (más de 500 horas de testimonios) y la documentación del archivo familiar en la Ciudad de México, remitimos a Hernández y Tolosa (2015), así como el contexto de las cárceles franquistas de las que nuestro protagonista se convertiría en "uno más de ese número incierto que las cifras oficiales del régimen franquista registró en un dígito determinado; uno más de entre las 300 mil personas que los listados institucionales querían hacer como resumen numérico contundente, en vías de una limpieza política e ideológica sin precedentes" (Hernández y Tolosa, 2016).

Es pues su historia, la de un personaje que experimentó diferentes tipos de exilio: el vivido como transterrado en un país acogedor de republicanos en el México del presidente Cárdenas, y el exilio interior desde las rejas de un penal carcelario en su propia tierra: Burgos. Una microhistoria que contribuye a la dignificación de los olvidados del tiempo y de la triste historia contemporánea de España (Hernández y Tolosa: 2015).

El ejemplo de Sánchez Mascuñán se muestra como un punto de partida interesante en la dinámica didáctica empleada con alumnado de Primaria para trabajar la Didáctica de las Ciencias Sociales, concretando en el carácter diverso y plural de la materia y la posibilidad que presta una aproximación a los territorios de la Historia y del Patrimonio Cultural; por medio del material de referencia, los *cuentos* se convierten en un recurso cercano a los futuros maestros y maestras que emplean en su formación la diversidad de las narraciones con aplicaciones didácticas múltiples, destacando las posibilidades para trabajar desde el ámbito diverso de las Ciencias Sociales, pero no obviando que el cuento tiene una capacidad inmensa para trabajar multidisciplinariamente.

Por ello, partir de un material facsímil permite enfrentar nuestro principal objetivo: iniciar al alumnado en la investigación histórica utilizando como centro de interés los cuentos escritos en la España carcelaria de la década de los cuarenta, años de mayor represalia franquista. Partir de una microhistoria con preguntas como qué los originó o quiénes fueron los protagonistas, qué mensaje velado aparece en los cuentos para abordar el fenómeno de la censura o las condiciones de vida de la España de la posguerra; todo ello para ir adentrando al alumnado en las causas y las consecuencias que llevaron a un país como España a vivir uno de los acontecimientos clave y dramáticos de su historia contemporánea.  La revisión y punto de partida nos permite poder vincularlos a un periodo concreto y con amplia significación en el presente, aspecto que permite documentarse para el desarrollo del debate, tan complejo y dado a manipulaciones políticas y de cultura familiar que muestran rechazo por el tema en función del bando de simpatías o pertenencia, tal y como van arrojando los análisis de datos que obtenemos en los cursos académicos 2017 y 2018, y que son objeto de estudio en la actualidad. La microhistoria electa permite empatizar con la situación vivida por miles de personas, muchas de ellas de cercanía al alumnado, que tiene la posibilidad de la investigación de archivos y bibliotecas virtuales, para tener un primer contacto con fuentes primarias, también con testimonios orales procedentes de archivos o de fuentes indirectas, para obtener recursos que le posibiliten la comprensión práctica de una materia científica desarrollando múltiples competencias necesarias para su ejercicio profesional futuro.

## Conclusiones

Los cuentos, de una belleza precaria y entrañable, se publican como un acto de recuperación de la memoria patrimonial familiar, parecido al planteamiento de Marc Augé (1998), quien expresa que para los hijos de las víctimas los intentos de recuperar y reivindicar la memoria, expresa el propio deber de la memoria y al tiempo

el deber de los descendientes. Por ello, y por una necesidad de cerrar un ciclo de comprensión emocional, su hija Blanquita será la impulsora de la edición facsímil de los *Cuentos desde la cárcel*, siendo su nieta Andrea quien tomando como herencia el patrimonio documental familiar construya un relato apasionante por medio de la producción de un documental memorialista cargado de intensidad narrativa sobre la microhistoria de su abuelo Alberto Sánchez Mascuñán con el que consiguió en su etapa de producción el Primer Premio Matilde Landeta del IV Concurso de Guiones de Largometraje para Autoras y Adaptadoras del Cine Mexicanas de 2008, con el argumento "El idealista/encuentro en Burgos" (Hernández y Tolosa, 2015). En este sentido hay que considerar que quién mejor que su propia hija receptora de los cuentos al tiempo de ser depositaria y víctima directa de un dolor acumulado en su trayectoria como familiar directo de la víctima represaliada, así como su nieta como directora cinematográfica para registrar la doble acción editorial y fílmica; la herencia patrimonial y familiar las ubican en las idóneas depositarias de una memoria material cargada de emoción, valores y memoria.

Por ello consideramos que este tipo de planteamientos han de ser visibles para el alumnado, ya utilizando el recurso conseguimos poder desarrollar el espíritu crítico y empático de los jóvenes futuros maestros, al tiempo de toda una serie de competencias asociadas al complejo proceso de enseñanza y aprendizaje.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS


Álvarez Sánchez, A. (2011). *El idealista/encuentro en Burgos*. Película documental en versión privada de la autora, en proceso de realización. Ciudad de México.

Augé, M. (1998). *Las formas del olvido.* Gedisa: Barcelona.

Carretero, M. y López, C. (2009). Estudios cognitivos sobre el conocimiento histórico: aportaciones para la enseñanza y alfabetización histórica. *Enseñanza de las Ciencias Sociales: revista de investigación*, 8, 75-89. Recuperado de https://www.raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/article/view/184396

Eiroa, M. (2014). La Guerra Civil Española en la actualidad cibermediática. *Studia Historica. Historia Contemporánea*, 32, 357-369.

Recuperado de http://revistas.usal.es/index.php/0213-2087/article/view/12540

Hernández Ríos, M.L. y Tolosa Sánchez, G. (2015). Los exilios de Alberto Sánchez Mascuñán y sus *Cuentos desde la cárcel*. *CLIO. History and History teaching* (2015), 41. Recuperado de http://clio.rediris.es/n41/articulos/hernandezTolosa2015.pdf

Hernández Ríos, M.L. y Tolosa Sánchez, G. (2016). Cuentos desde la oscuridad: la represión franquista de presos políticos en las cárceles franquistas. *Iberoamericana Tetradi*, 2. Moscú: Instituto Estatal de Moscú de Relaciones Internacionales del Ministerio de Asuntos Exteriores de la Federación de Rusia. Recuperado de https://elibrary.ru/item.asp?id=28840027

Hernández Sánchez, A. (2014). La enseñanza de la Historia del Presente en la España actual: entre el agujero negro y el relato intencional. *Studia Historica. Historia ContemporáNea*, 32, 57-74.

Recuperado de http://revistas.usal.es/index.php/0213-2087/article/view/12516/12843

Jelin, E. (2012). Revisitando el campo de las memorias. En: Prólogo a *Los trabajos de la memoria.* Lima, Perú: IEP, Instituto de Estudios Peruanos. (Reimpresión 1ª ed. 2002. Siglo XXI). Recuperado: http://memoria.ides.org.ar/publicacionespublicacion-de-actividades-realizadas-revisitando-el-campo-de-las-memorias-un-nuevo-prologo

Prats, J. y Santacana, J. (2011). Enseñar a pensar históricamente: la clase como simulación de la investigación histórica. En: *Didáctica de la Geografía y la Historia*. *GRAÓ*, 67-88.

Sáiz, J. y Gómez, C.J. (2016). Investigar el pensamiento histórico y narrativo en la formación del profesorado: fundamentos teóricos y metodológicos. En: *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19 (1), 175-190. Recuperado de http://www.redalyc.org/pdf/2170/217043419014.pdf.

Segovia, Tomás (2015). Un chantaje sentimental. *Cuentos desde la cárcel*. México, Conaculta-Juan Pablos Editor, 17-22.

Tolosa Sánchez, G. y Hernández Ríos, M.L. (2013). *Memoria e imágenes. Los Hermanos Mayo en archivos mexicanos y españoles*. Abrevian Ensayos. México: Cenidiap, INBA.

11

# LA GUERRA CIVIL EN ANDALUCÍA. ANÁLISIS DE LOS TEXTOS ESCOLARES PARA ESO Y BACHILLERATO

## *THE CIVIL WAR IN ANDALUCIA AN ANALYSIS OF THE TEXTBOOKS IN SECONDARY EDUCATION AND BACHILLERATO*

**Santiago Jaén Milla**

Departamento de Didáctica de las Ciencias. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad de Jaén, España

Profesor de Didáctica de las Ciencias Sociales en la Universidad de Jaén. Licenciado en Humanidades y Doctor en Historia Contemporánea por la Universidad de Jaén, y Máster en Historia Social y Política Contemporánea por la Universidad Internacional de Andalucía. Las líneas de investigación abordan la construcción de la democracia y la ciudadanía en el mundo rural, las culturas políticas, el movimiento republicano, y la didáctica del patrimonio de la guerra civil española.

sjaen@ujaen.es

**RESUMEN:**

Este trabajo analiza varios manuales escolares de 4º de Educación Secundaria Obligatoria y 2º de Bachillerato de Andalucía, en los que valoramos cómo se aborda la Guerra Civil Española (contenidos, recursos, metodología y actividades). Además, presentamos una salida de investigación realizada con nuestro alumnado del Máster de Profesorado de la Universidad de Jaén, que entendemos contribuye a la formación de una ciudadanía respetuosa con los principios y valores democráticos.
**Palabras clave: ESO, Bachillerato, Andalucía, Patrimonio Guerra Civil, Formación en valores de Ciudadanía.**

**ABSTRACT:**

This paper analyzes several textbooks corresponding to the 4th level of Secondary Education and 2nd level of Bachillerato in the autonomous community of Andalucía, in which we asses the approach to the Spanish Civil War (regarding contents,

resources, methodology and activities). Furthermore, we introduce information about a research fieldtrip made with our students of the Master's Teacher Program of the University of Jaén, which in our view contributes to the formation of a citizenship respecful of democratic principles and values.
**Key Words: Secondary Education, Bachillerato, Andalucía, Civil War Heritage, Training in Citizenship values.**

## 1. Introducción

Andalucía cuenta desde marzo de 2017 con una Ley de Memoria Histórica y Democrática -Ley 2/2017, de 28 de marzo- que propone, entre otras cosas, incluir contenidos relacionados con la Guerra Civil en las aulas de los distintos niveles educativos, desde Educación Primaria hasta Universidad. Concretamente, el artículo 47 establece que la Consejería competente en materia de educación "incluirá la Memoria Democrática en el currículo de la educación primaria, de la educación secundaria obligatoria, del bachillerato y de la educación permanente de personas adultas", y concreta además que los contenidos deberán basarse en las prácticas científicas propias de la investigación historiográfica. Asimismo, en el punto tercero se indica que se impulsará en colaboración con las universidades andaluzas la incorporación de la Memoria Democrática en los estudios universitarios que proceda.

Entre las cuestiones que deberán ser estudiadas en el aula está la represión y la violación de los derechos durante el periodo bélico y la posguerra, una etapa revestida de una extrema dureza, "siendo los trabajadores, las trabajadoras y las fuerzas de la cultura, junto con las organizaciones políticas y sindicales que los representaban, las principales víctimas de la misma. Aplicación de bandos de guerra, desapariciones forzadas, sentencias de muerte, cárcel, campos de concentración, multas e incautación de bienes, torturas, exilio y persecución laboral y profesional fueron comunes durante la guerra y la posguerra, junto con la resistencia en las sierras andaluzas y en algunos núcleos urbanos de grupos guerrilleros que pervivieron hasta bien entrada la década de los cincuenta del siglo XX" (Exposición de motivos). Coincidimos con esta pretensión normativa y con la opinión de Rojo Ariza et al. (2014), que señalan que lejos de omitir los temas conflictivos en el aula, debemos implementarlos en la práctica educativa, para pensarlos y aprender a participar activamente en la sociedad.

Por todo lo anterior, hemos considerado oportuno realizar un estudio y análisis de varios manuales escolares para ESO y Bachillerato en Andalucía, con la intención de valorar el tratamiento que realizan de la Guerra Civil: qué contenidos abordan, la metodología y actividades propuestas, y los recursos didácticos incluidos. En la segunda parte de la comunicación presentamos una propuesta didáctica que hemos realizado recientemente con nuestro alumnado de Máster -futuros profesores y profesoras de ESO y Bachillerato- que ha tenido como eje la visita a un campo de aviación republicano construido durante la guerra. La visita realizada ha buscado la reflexión sobre nuestra práctica docente, haciendo hincapié en que el patrimonio bélico tiene unas

enormes posibilidades didácticas para generar conocimiento sobre el hecho histórico abordado, y para contribuir a la formación de una ciudadanía comprometida con la resolución pacífica de los conflictos. Creemos firmemente que lo que no se experimenta no se interioriza, por lo que estamos de acuerdo con Feliu y Hernández, cuando señalan que una aproximación a la Guerra Civil "exige caminar, contemplar y vivenciar lugares interpretando vestigios… fuentes primarias que nos explican aspectos del conflicto", y trabajar competencias metodológicas (2013: 35).

A este respecto, Andalucía cuenta con un extenso y variado patrimonio de la Guerra Civil, que puede y debe transformarse en lugares de memoria, de formación ciudadana y democrática, y que son una prueba presencial y física del desarrollo que tuvo el conflicto en nuestra comunidad y la dura represión que se desató durante y con posterioridad a su finalización (Jaén Milla, 2012; Vacas Dueñas, 2010).

## 2. Estudio y análisis de los libros de texto escolares de Andalucía

### 2.1. Textos escolares analizados

Tras un periodo de estudio y reflexión sobre las editoriales con las que se trabaja en los centros educativos de Andalucía, decidimos analizar cuatro de ellas en base a su popularidad y uso en los centros escolares de nuestra comunidad: Anaya, Santillana Grazalema, SM y Vicens Vives.

### 2.2. Normativa educativa

En este trabajo han sido analizados los contenidos de Historia Contemporánea para Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato en Andalucía. La LOMCE (Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa) 8/2013 de 9 de diciembre, incluye el siguiente desarrollo normativo: para Educación Secundaria Obligatoria, el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, y para Andalucía el Decreto 111/2016 de 14 de junio y la Orden de 14 de julio de 2016; y el Bachillerato se concreta con el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, y en el ámbito andaluz con el Decreto 110/2016 de 14 de junio y la Orden de 14 de julio de 2016.

No obstante, como este estudio está centrado en Andalucía, vamos a usar como referencia la normativa relacionada con esta comunidad. En Educación Secundaria Obligatoria es la asignatura de Geografía e Historia, del bloque de asignaturas troncales, la que aborda estos contenidos. Esta asignatura se imparte en todos los cursos de la etapa, aunque no es hasta 4º curso cuando aparecen aspectos relacionados con la Historia Contemporánea. En concreto, el bloque 5 de contenidos titulado *La época de entreguerras (1919-1945)*, es el que incluye dos apartados relacionados con nuestro estudio: La Guerra Civil Española y la II República, y la Guerra Civil en Andalucía.

Por último, en 2º curso de Bachillerato se imparte Historia de España, una asignatura obligatoria. La temática que nos interesa aparece recogida en el bloque de contenidos 10 (Orden de 14 de julio de 2016), que bajo el título de *La Segunda República. La Guerra Civil en un contexto de crisis internacional (1931-1939)*, contiene cuestiones relacionadas con nuestro objeto de estudio.

## 2.3. Educación Secundaria Obligatoria

*Anaya* es la editorial que menos espacio, recursos y actividades propone sobre la temática de la guerra civil. Sólo dedica dos páginas al conflicto en las que aborda la sublevación militar, las etapas y fases de la guerra, y las repercusiones que tuvo, pero nada señala sobre las causas que provocaron la rebelión y el enfrentamiento civil. Y respecto a Andalucía, dedica tres párrafos a la Segunda República y la Guerra Civil.

Por su parte, *SM* le da mucha más importancia al conflicto bélico, aunque apartados importantes, como las causas del conflicto, apenas tienen espacio e incluso hay que rastrearlas en la parte final del apartado anterior sobre la Segunda República. Entre los contenidos más novedosos que aborda esta editorial podemos citar una breve reseña sobre la represión de las retaguardias, en donde dedican incluso una reseña de la masacre de la carretera de Málaga-Almería de 1937.

En el lado opuesto a estas dos editoriales nos encontramos a *Santillana,* que realiza la apuesta más decidida por generar conocimiento sobre el conflicto civil, y por contribuir a formar una ciudadanía comprometida con una cultura de paz y la resolución pacífica de los conflictos.

*Santillana* aborda un amplio abanico de contenidos (el fracaso parcial del golpe de Estado y la división del país; la política y la economía en ambas zonas; la internacionalización del conflicto; las milicianas; las etapas de la guerra y algunas batallas importantes, las consecuencias de la guerra), algunos de ellos son bastante novedosos como la vida cotidiana durante la guerra, las represalias en ambos bandos, los bombardeos sobre poblaciones civiles, la protección del patrimonio durante la guerra y la situación de la población infantil en la contienda.

Por último, *Vicens Vives* realiza una propuesta interesante -aunque no la resuelve tan acertadamente como *Santillana*- porque parte de una pregunta que va a guiar todo el tema: ¿qué ocurrió en España para que se desencadenase una Guerra Civil? En cuanto a los contenidos, no varía mucho respecto a los abordados por el resto de editoriales, aunque podemos destacar la revolución social en el bando republicano, la persecución y represión en las retaguardias, y el asesinato de Federico García Lorca en el apartado dedicado al conflicto en Andalucía.

Por consiguiente, en el apartado de contenidos para ESO hemos echado en falta -en todas las editoriales- cuestiones relacionadas con la gestión actual del conflicto y se-

ñaladas por la Ley de Memoria Histórica y Democrática de Andalucía: el movimiento por la recuperación de la memoria histórica, desapariciones forzosas, mapa de fosas comunes, exhumaciones, campos de concentración, incautación de bienes, trabajo esclavo, bebés robados, etc., omisiones que ya en 2007 denunció Sánchez-Lafuente.

En cuanto a los recursos didácticos propuestos encontramos fotografías de época, siendo la selección realizada por *Santillana* la más interesante porque recoge numerosas cuestiones como la despedida de los brigadistas internacionales en Barcelona, la protección de la fuente de Cibeles para evitar los daños ocasionados por los bombardeos rebeldes, las personas refugiadas en el metro de Madrid, republicanos marchando al exilio, las ciudades de Teruel y Guernica destruidas por los efectos de la guerra, niños republicanos llegando al Reino Unido, y soldados republicanos capturados, entre otras imágenes. También *Vicens Vives* incluye una fotografía en la que aparece Franco, Queipo de Llano y el cardenal Ilundain en el Ayuntamiento de Sevilla en agosto de 1936, que nos atrevemos a considerar como valiente ya que es poco habitual encontrar imágenes que ilustren la conexión de los rebeldes y la Iglesia Católica durante el conflicto.

Otros recursos que aparecen en casi todas las editoriales son mapas sobre la evolución de la guerra, carteles de propaganda política de ambos ejércitos, el Guernica de Pablo Picasso, algún texto de época (como el testimonio de una niña que sufrió los bombardeos, cartas de niños que fueron evacuados a Rusia o la reseña de un periodista extranjero sobre el bombardeo de Guernica, en la editorial *Santillana*). Además, esta editorial incluye el poema de Antonio Machado -el crimen fue en Granada- que trata el asesinato de Federico García Lorca, y tres canciones que se cantaban durante la Guerra Civil (como la famosa ¡Ay Carmela!).

*Vicens Vives* incluye recursos didácticos interesantes, como documentos históricos con fragmentos del discurso que Juan Negrín dedicó a las Brigadas Internacionales en su despedida, la circular que Mola envío a sus subordinados llamando a ejercer una violencia extrema contra el enemigo, y un extracto de una carta del general Sanjurjo -fechada el 11 de julio de 1936- en la que avanzaba el golpe de Estado. Entendemos que todos estos documentos favorecen la reflexión y el pensamiento crítico del alumnado, a la vez que le aproxima al método científico del historiador. Igualmente esta editorial incluye una ilustración de un refugio antiaéreo, y proponen el análisis de la obra de teatro *Las bicicletas son para el verano*, escrita por Fernando Fernán Gómez en 1977.

Por último, en cuanto a la metodología y las actividades propuestas, *Anaya* y *SM* no difieren demasiado, ya que proponen lectura de textos elaborados por el equipo editorial, y una serie de preguntas alusivas a los mismos que desde nuestro punto de vista no incitan a la reflexión y debate sobre los conflictos bélicos.

Lo más interesante que propone *SM* es el análisis y reflexión sobre la importancia que tiene hoy en día el *Guernica* de Picasso, y la búsqueda de conexiones entre la destrucción de ciudades durante la Guerra Civil y la Segunda Guerra Mundial, además de

la invitación que hacen al alumnado para que reflexione sobre el papel que el uso del terror sigue desempeñando en los conflictos actuales (aunque sin mencionar ninguno).

Por otro lado, consideramos más acertado el planteamiento metodológico de *Vicens Vives,* que aunque propone básicamente la lectura de textos y la respuesta de preguntas sobre los mismos, incluye algunas actividades más interactivas y motivadoras para el alumnado como la búsqueda en internet -incluyen la dirección web- de información sobre los niños de Rusia, y la redacción de un texto contando las experiencias de esos niños, buscando la empatía con su situación.

Al final del tema, esta editorial propone una serie de actividades para que el alumnado piense, reflexione y argumente. Por ejemplo, se le pide que realicen una valoración personal acerca de cómo les ha ayudado la obra teatral *Las bicicletas son para el verano* de Fernando Fernán Gómez- a comprender la guerra civil, y les proponen que busquen en internet información sobre el cuadro de Picasso para poder contestar a una serie de preguntas tales como identificar cada una de las imágenes señaladas con un círculo y el simbolismo que el pintor les ha querido otorgar, o averiguar en qué circunstancias fue pintado el cuadro y dónde fue expuesto por primera vez.

Por su parte, *Santillana* sí busca y pretende generar conocimiento crítico sobre el hecho abordado, por lo que interpelan continuamente al alumnado para que piense y reflexione, por ejemplo, sobre el cuadro de Picasso: ¿Por qué el Guernica se ha convertido en un símbolo?, o cuando le piden que identifique las referencias antidemocráticas del texto que recoge el discurso de José Antonio Primo de Rivera de febrero de 1936, o cuando les interpelan acerca de por qué lucho un brigadista internacional en un país que no era el suyo, o por qué los nazis y fascistas alemanes apoyaron al bando sublevado.

También les piden que imaginen estar viviendo en una situación de guerra, y que redacten un texto en el que expliquen sus sentimientos usando para ello los siguientes términos: vida diaria, frente, miedo, hambre, bombardeos, muerte, angustia, esperanza, hermanos. Además se les pide que investiguen (usando las TICs) sobre cómo murieron Miguel Hernández y Ramiro de Maeztu. Y por último, proponen algo muy interesante: buscar las conexiones y similitudes que hay entre los conflictos pasados y presentes, para lo que se sugiere que investiguen en internet sobre la situación de la infancia en el conflicto de Siria y las medidas que están tomando organizaciones como UNICEF y distintas ONGs.

## 2.4. Bachillerato

En este nivel educativo -en concreto en 2º curso y en la asignatura de Historia de España- sí se trabaja la Guerra Civil con intensidad, en cuanto a contenidos, recursos y actividades didácticas, aunque también podemos observar diferencias entre las editoriales analizadas.

La mayor parte de los contenidos son abordados en todas las editoriales (causas de la guerra, fracaso parcial del golpe de Estado, la internacionalización del conflicto, fases de la guerra, evolución política y social en las zonas controladas por ambos ejércitos, y consecuencias de la guerra), aunque eso sí, su tratamiento y resolución difiere de una editorial a otra.

En este sentido, Anaya presenta un apartado novedoso e interesante dedicado a la sociedad y la cultura en la Guerra Civil, comparando la situación de ambas zonas: censura, represión y depuración de maestros e intelectuales en la zona sublevada, y continuación del esfuerzo educativo, vitalidad creativa y cultural en la zona republicana, que nos sitúa ante dos proyectos de vida muy diferentes. Por su parte, Santillana dedica unas breves biografías a grandes personajes del conflicto (Emilio Mola Vidal, Vicente Rojo Lluch, Francisco Largo Caballero, Juan Negrín López y Francisco Franco Bahamonde). Abordan también con más profundidad las causas de la guerra, señalando incluso la trama civil que participó en el golpe de Estado y el papel jugado por la Iglesia católica en la configuración del nuevo Estado franquista. También Vicens Vives dedica un apartado a la preparación del golpe de Estado e incluye unas palabras del falangista José Antonio Primo de Rivera que incitaban a la sublevación militar.

Asimismo, Vicens Vives plantea temas muy sugerentes, como la comparación que realizan entre la España republicana y la España sublevada respecto al modelo social, político y económico, o la vida en la guerra en el que se abordan las penurias económicas, el hambre, la situación de los refugiados y exiliados, la represión de los contrarios y la realidad de la condición femenina en ambas zonas. Y comienza este apartado con dos preguntas muy apropiadas para generar pensamiento histórico: ¿por qué estalló una guerra civil en 1936? y ¿cuáles fueron sus consecuencias? No obstante, estas preguntas son resueltas de forma dispar a lo largo del tema. Respecto a las consecuencias, por ejemplo, sólo consta una brevísima reseña.

Sin embargo, y como ya hemos señalado para 4º de ESO, no aparecen contenidos -excepto en *Santillana*- relacionados con las aportaciones más recientes de la historiografía, que hacen referencia a la represión, tortura y el más absoluto desprecio por la vida del "enemigo". Coincidimos con Delgado y Estepa cuando señalan que "el compromiso docente no es compatible ni con un sentimiento acrítico ni con la subordinación a un único instrumento curricular, más aún si en éste se omiten elementos mnemónicos imprescindibles para la construcción de una ciudadanía activa y competente para la resolución de problemas actuales e históricos" (2014: 7-8).

En cuanto a los recursos didácticos, se repiten mayoritariamente en todas las editoriales: fotografías originales (la ciudad de Guernica destruida o españoles camino del exilio francés), carteles políticos de propaganda (de ambos ejércitos), líneas del tiempo (con los hechos más destacados del conflicto), mapas con las fases de evolución de la guerra, el *Guernica* de Picasso, reproducción de discursos de algunos protagonistas del conflicto, etc. A este respecto, casi todas las editoriales incluyen la carta colectiva del episcopado español sobre la guerra -fechada el 1 de julio de 1936- en la que justifican su

posicionamiento en favor del bando rebelde. También es destacable la inclusión por parte de *Anaya* de unas declaraciones de Franco realizadas a corresponsales extranjeros, manifestando que ganaría la guerra al precio que fuera para imponer una dictadura militar, pues a su parecer las elecciones nunca representaban la voluntad popular (p. 290).

Entre lo más destacado de este apartado, podemos citar una fotografía de *Santillana* sobre la exhumación de una fosa común, que sitúa al alumnado ante el debate político y público actual sobre la gestión de la memoria del conflicto, y muy especialmente, sobre la situación de las víctimas republicanas y la existencia en nuestro país de numerosas fosas comunes: sólo en Andalucía están documentadas 702. En el caso de *Vicens Vives* sobresalen -por lo que representan- una fotografía de Hitler y Mussolini en 1938 como grandes valedores de los golpistas, y otra en la que aparece Franco y la jerarquía eclesiástica realizando el saludo fascista. También son muy explicativas -porque generan conocimiento sobre el inicio del conflicto- las instrucciones reservadas del General Mola de 1936 que aparecen en este manual.

Por último, todas las editoriales proponen una metodología y unas actividades similares: lectura de textos elaborados por el equipo editorial, interpretación de mensajes insertos en los carteles de propaganda, observación y significado de las fotografías incluidas, y preguntas sobre esos recursos, que en general requieren poco esfuerzo intelectual.

Más acertadas nos parecen algunas de las cuestiones planteadas por *Vicens Vives,* que interpela al alumnado sobre las consecuencias que tiene para la población un conflicto bélico y también les pide su opinión sobre el objetivo de los bombardeos sobre la población civil desarmada -refiriéndose a la masacre de la carretera de Málaga a Almería-. Además, se intenta que compare el comportamiento de las democracias con la República y el apoyo de Mussolini a los sublevados, la situación de la mujer en cada uno de los bandos y lo que caracterizó la violencia represiva en cada una de las facciones, cuestiones y preguntas que sí generan pensamiento crítico y permiten empatizar con quienes viven y sufren una guerra.

La propuesta más interesante es la que realiza *Santillana,* que asocia preguntas -algunas que requieren reflexión y argumentación- con cada uno de los carteles de propaganda, fotografías y documentos originales incluidos en el tema. Además, se invita al alumnado a investigar en internet sobre lo que ocurrió en la capital de su provincia durante la sublevación de julio de 1936 y los días posteriores, muy acertado a la hora de motivar e interesar al alumnado sobre la temática abordada. Y por último, incluyen una página que se titula *La historia de tu vida. Comprender el presente*, en el que plantean la necesidad de reparar a las víctimas de la guerra y la posguerra, para lo que se valen de textos incluidos en la Ley de Memoria Histórica de 2007, pero también de extractos sobre la paralización de la misma con los gobiernos del Partido Popular, una fotografía de una exhumación, e incluyen diversas actividades para que el alumnado reflexione y dé su opinión personal sobre la necesidad de la ley, sobre las personas que se oponen a ella, y sobre el hecho de que apareciera de forma tan tardía (2007 y no durante la transición de la dictadura a la democracia.

## 3. Propuesta didáctica

Como señalan Feliu y Hernández “resulta difícil interiorizar o imaginar lo que sucedió en el pasado si no procedemos a recorrer, patear, tocar o vivir en persona los espacios que fueron testigo de determinados hechos” y “porque es bueno y necesario para aprender historia, los profesores y alumnos deben salir de las aulas para vivir la historia en primera persona” (2011: 83-84). Por este motivo, desde el año 2011 estamos realizando salidas e itinerarios didácticos con nuestro alumnado de Grado y Máster, que tienen como centro el patrimonio bélico de la Guerra Civil, ya que entendemos que la visita a estos espacios supone importantes beneficios para generar conocimiento sobre el hecho histórico, y en este caso además, porque contribuye a la formación de una ciudadanía democrática, respetuosa con los derechos humanos y comprometida con la resolución pacífica de los conflictos. El lugar elegido en esta ocasión ha sido un campo de aviación que el ejército republicano construyó en las proximidades de la ciudad de Andújar, y que nos ha permitido trabajar la importancia de la guerra aérea para el desarrollo y resultado final del conflicto.

Los objetivos que nos marcamos fueron los siguientes:

1. Realizar un acercamiento a la realidad geográfica más próxima al alumnado.
2. Valorar la utilidad que estas salidas tienen para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de un hecho histórico como es la Guerra Civil.
3. Promover el uso de los procesos de investigación en el aula como base para generar conocimiento entre el alumnado.
4. Crear vínculos emocionales con el patrimonio cultural.
5. Contribuir a la formación de una ciudadanía comprometida con los derechos humanos y la resolución pacífica de los conflictos.

La salida didáctica ha constado de tres fases de desarrollo, en las que el alumnado -futuros docentes de ESO y Bachillerato- han tenido un papel protagonista.

A la primera fase, que se desarrolló en el aula, le dedicamos dos sesiones en las que realizamos una aproximación a la guerra aérea y su importancia en el resultado final del conflicto. Se señaló la ayuda militar con la que contaron ambos ejércitos, y muy especialmente, la que recibieron los sublevados de la Alemania hitleriana y la Italia fascista. Además, para motivar e interesar a nuestro alumnado -mayoritariamente de la provincia de Jaén- se trataron los bombardeos sobre poblaciones civiles, la construcción de refugios antiaéreos en numerosas localidades de la provincia y la construcción de nueve campos de aviación, siendo el más importante el que se levantó a tres kilómetros de Andújar.

En estas sesiones se informó de la tarea que íbamos a realizar en la salida de aula: simulación del trabajo arqueológico mediante la prospección visual y reconocimiento e interpretación de los vestigios que pudiéramos encontrar en el antiguo campo republicano. Además, solicitamos a nuestro alumnado que el día de la salida fueran

provistos de un cuaderno de campo para resolver algunas cuestiones, tales como: análisis e interpretación del espacio geográfico; motivaciones de la ubicación del campo de aviación en aquel lugar... Igualmente, iríamos provistos de un mapa topográfico de la zona, una brújula, cámara de fotos, así como de ropa y calzado cómodo para el campo.

En esta primera fase utilizamos una metodología interactiva, tratando en todo momento que nuestro alumnado estuviera activo y participativo, y contamos con los siguientes recursos didácticos: dos vídeos sobre la guerra aérea, fotografías aéreas (antiguas y actuales) sobre el espacio a visitar, y cartografía de la época -mapas militares- de donde hemos sacado la información del campo de aviación y de las distintas construcciones que lo completaban: pista para los aviones, casa de pilotos, dormitorios para la tropa, refugios antiaéreos, polvorín...

El primer vídeo es una reconstrucción sobre el ataque que sufrió el aeródromo republicano de Els Monjos por parte de varios aviones de la Legión Cóndor alemana.[1] , con la intención de aproximarles al espacio que íbamos a visitar durante la salida. El segundo vídeo es una reconstrucción que hemos realizado sobre el bombardeo rebelde que sufrió la ciudad de Jaén el 1 de abril de 1937, y que guarda una estrecha relación con el espacio a visitar en la segunda fase, y que se justificó como una reacción a una acción militar sobre Córdoba llevada a cabo por aviones republicanos que despegaron del campo de aviación de Andújar.[2]

En cuanto a las fotografías aéreas, nuestro alumnado pudo visionar y comentar varias imágenes que recogen el momento exacto en que las ciudades de Jaén y Andújar estaban siendo bombardeadas por la aviación rebelde.

La segunda fase de la salida nos llevó hasta el campo de aviación de Andújar. Dividimos al grupo (35 estudiantes y 2 profesores) en dos, con la pretensión de abarcar el mayor espacio posible y poder localizar algún vestigio de la guerra. Cada uno de los grupos iba provisto de cartografía de época con la posible ubicación de las construcciones militares.

El espacio que ocupaba el campo republicano en los años treinta es hoy una enorme planicie con numerosas parcelas agrícolas a orillas del Guadalquivir, donde se ubican también construcciones de recreo. A los 45 minutos de comenzar la visita un grupo localizó en un espacio vallado y abandonado un refugio antiaéreo, que se encuentra en perfecto estado de conservación, probablemente porque ha sido reutilizado para otras funciones desde que finalizó el conflicto. Este hallazgo justificó la visita realizada, porque supuso una fuerte carga emotiva para todos los presentes, que desconocíamos la existencia de esa construcción.

1 https://www.youtube.com/watch?v=8Z_igMtimh8

2 https://www.youtube.com/watch?v=SVuduytLbhw&feature=youtu.be

El refugio fue inspeccionado y documentado por todos los presentes. Además, fue interpretado, tanto su ubicación, materiales de construcción como la posible reutilización que ha tenido en el tiempo.

A continuación todo el grupo-clase (en asamblea) respondió a varias preguntas relacionadas con la ubicación del aeródromo. De entre las respuestas, destacamos las siguientes: espacio alejado lo suficiente pero aún así cercano a la ciudad de Andújar (sólo tres kilómetros), amplio y llano para levantar el campo de aviación y las distintas construcciones del mismo, cercano al río Guadalquivir, cercano a la línea de frente, cercano al Santuario de la Virgen de la Cabeza, etc. Es decir, cuestiones relacionadas con la estrategia militar, la accesibilidad y la disponibilidad de agua.

Finalmente, en el aula se desarrolló la tercera fase de la salida didáctica, con una sesión de duración, que consistió en una valoración general y sosegada de la visita realizada, del grado de motivación, compromiso y responsabilidad del alumnado con la actividad propuesta, y muy especialmente del grado de cumplimiento de los objetivos marcados. Además, se expuso un mapa de localización con los campos de aviación construidos por ambos ejércitos en toda España y realizamos un balance del número de ataques aéreos que se perpetraron contra las poblaciones civiles, el número de fallecidos y el grado de destrucción provocado, con la intención de que nuestro alumnado pudiera valorar acertadamente el peso que tuvo la guerra aérea en la victoria franquista.

Por último, solicitamos a nuestro alumnado que nos aportara sugerencias y propuestas didácticas para mejorar la visita, que nos fue entregada con posterioridad debido a la falta de tiempo.

## 4. Conclusiones

Los conflictos bélicos han sido una constante en la historia de la Humanidad, por lo que su trabajo en las aulas debe ser entendido como una obligación -tanto por las administraciones educativas como por los docentes- si queremos generar conocimiento sobre los mismos. Además, consideramos que estas cuestiones, socialmente relevantes, pueden contribuir a formar una ciudadanía comprometida con la resolución pacífica y negociada de los conflictos, siempre y cuando se implementen actividades que mantenga al alumnado activo y participativo, y que sea él quien construya su propio conocimiento.

Movidos por la expectación que nos ha suscitado la aprobación de la Ley de Memoria Histórica y Democrática, hemos realizado un estudio y análisis de varios manuales escolares, y hemos concluido que todos abordan el tema de la Guerra Civil, tanto en 4º de ESO como en 2º de Bachillerato, todos presentan una amplia variedad de contenidos y utilizan numerosos y variados recursos didácticos, pero hemos detectado grandes diferencias entre editoriales, especialmente entre las actividades propuestas,

que a nuestro modo de ver no generan toda la reflexión y el pensamiento crítico que la temática debería suscitar entre el alumnado. Entendemos que el apartado de causas del conflicto tendría que tener mucho más peso, y que se deberían incluir reseñas biográficas de los protagonistas con la intención de humanizar el conflicto -tanto en sus aspectos positivos como negativos-. Entendemos que deberían tratarse aquellas cuestiones que desde hace quince años plantea la historiografía española y extranjera (fosas comunes, trabajo esclavo, campos de concentración, juicios sumarísimos, incautación de bienes de los vencidos, resistencia en el monte...) que aparecen en la exposición de motivos de la Ley andaluza y que aún no aparecen en los manuales escolares. Esos contenidos pueden generar un debate enriquecedor en el aula, porque sitúa al alumnado ante la necesidad de tomar decisiones sobre cuestiones actuales aunque relacionadas con la guerra de los años treinta: la gestión actual del conflicto y sus memorias.

También hemos detectado una ausencia casi total de los recursos digitales para abordar la contienda, y no sólo la búsqueda de información en direcciones webs, sino la utilización de aplicaciones como Google Maps o Visores Sigpac para interpretar la estrategia militar o localizar y analizar elementos patrimoniales como trincheras, casamatas, nidos de ametralladoras, reductos... También está infrautilizado el visionado de películas, un recurso didáctico que emplea un lenguaje al que tan acostumbrado está el alumnado. En definitiva, consideramos que fundamentalmente es la editorial *Santillana* la que ofrece una propuesta, tanto para ESO como Bachillerato, que sí puede generar conocimiento y contribuir a la formación de una ciudadanía crítica y comprometida con una cultura de paz.

Y por último, aunque las editoriales no plantean salidas didácticas, consideramos que es fundamental complementar el trabajo de la guerra civil en el aula con una visita a alguno de los numerosos vestigios patrimoniales que el conflicto nos legó, y que han quedado como testigos incómodos de un conflicto que aún hoy divide a la sociedad española. En este sentido, coincidimos con la opinión de Feliu y Hernández, que apuestan por combinar nuestras extensas programaciones con propuestas en las que se prime el método científico de la Historia (2011: 150-151). Nuestra experiencia en este sentido avala esta propuesta: la generación de conocimiento es mucho más productiva y duradera, así como la motivación e interés del alumnado, que termina buscando formas de ampliar el conocimiento sobre el resultado del conflicto en su medio más próximo.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS


Delgado Algarra, E.J. y Estepa Giménez, J. (2014). El patrimonio como huella de la memoria histórica: análisis didáctico de dos monumentos en España y Japón. *Clio. History and History Teaching*, 40.

Feliu Torruela, M. y Hernández Cardona, F.X. (2013). *Didáctica de la Guerra Civil Española*. Barcelona: Graó.

Feliu Torruella, M. y Hernández Cardona, F.X. (2011). *12 ideas clave. Enseñar y aprender historia*. Barcelona: Graó.

Jaén Milla, S. (2012). *Un patrimonio por descubrir. Vestigios arquitectónicos de la Guerra Civil en la provincia de Jaén*. Jaén: Universidad de Jaén.

Ley 2/2017, de 28 de marzo, de Memoria Histórica y Democrática de Andalucía. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, nº 63, 3-4-2017.

Rojo Ariza, M.C., Cardona Gómez, G., Romero Serra, M., Feliu Torruella, M., Jiménez Torregrosa, L., Iñíguez Gràcia, D. y Hernández Cardona, F.X. (2014). Patrimonio, conflicto y relevancia histórica. Una experiencia formando a los futuros profesionales de la educación. *CLIO. History and History teaching*, 40.

Sánchez-Lafuente Recena, J. (2007). ¿Qué tratamiento se da a la II República, a la Guerra Civil y al Franquismo en los libros de texto de historia de 4º de ESO? pp. 196-201. En Acosta Bono, G., Del Río Sánchez, A. y Valcuende Del Río, J.M. (Coords.), *La recuperación de la memoria histórica. Una perspectiva transversal desde las Ciencias Sociales* (pp. 195-201). Sevilla: Centro de Estudios Andaluces.

Vacas Dueñas, M. (2010). Los últimos testigos. Restos de la Guerra Civil en Córdoba. *Andalucía en la Historia*, 30, 86-89.

12

# PATRIMONIO FÍLMICO Y DIDÁCTICA DE LA HISTORIA. LAS POSIBILIDADES DEL COLOREADO COMO UNA NUEVA ESTRATEGIA DE APROXIMACIÓN A LA GUERRA CIVIL ESPAÑOLA

## *FILM HERITAGE AND HISTORY TEACHING. THE POSSIBILITIES OF FRAME COLORING AS A NEW STRATEGY FOR APPROACHING THE SPANISH CIVIL WAR*

**Rafael Marfil-Carmona**

Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Granada, España.

Doctor en Didáctica de la Expresión Plástica (2015) y en Comunicación Audiovisual y Publicidad (2017) por la Universidad de Granada. Licenciado en Comunicación Audiovisual por la Universidad de Málaga y máster en Artes Visuales y Educación, es profesor ayudante doctor en la Facultad de Ciencias de la Educación. Su línea investigadora se centra en el análisis y la didáctica de las artes visuales y audiovisuales, así como la Educación Mediática y Artística, la fotografía, el cine, la publicidad, la Narrativa Audiovisual y la Cultura Digital. Su página web es Imaginado.es

rmarfil@ugr.es

**RESUMEN:**

El patrimonio fílmico es un recurso de gran valor para la enseñanza y la comprensión de la memoria del siglo XX. En este texto se realiza, desde las posibilidades del Análisis Fílmico y de la Educación Audiovisual, un estudio de caso centrado en la serie documental de televisión “España dividida: la Guerra Civil en color” (Gaitán, Escribano y Carrizo, 2016). El análisis de contenido ha atendido al valor del coloreado de las imágenes como elemento formal y expresivo, así como a la estructura narrativa. Se trata de una reinterpretación audiovisual que ofrece posibilidades de gran interés para desarrollar una actividad educativa interdisciplinar.

**Palabras clave: Guerra Civil española; Patrimonio fílmico; Educación Audiovisual; Educación patrimonial, Análisis de Contenido.**

**ABSTRACT:**
Film heritage is a valuable resource for teaching and understanding 20th century memory. In this text, a case study focusing on the television documentary series "España dividida: la Guerra Civil en color" (Gaitán, Escribano and Carrizo, 2016) is presented from the possibilities of Film Analysis and Audiovisual Education. Content Analysis has focused on the value of frame coloring as a formal and expressive resource, as well as narrative structure. This is an audiovisual reinterpretation that offers possibilities of great interest for developing an interdisciplinary educational activity.
**Key words: Spanish Civil War; Film Heritage; Audiovisual Education; Heritage Education, Content analysis.**

## 1. Introducción y justificación

La representación de la historia en los medios audiovisuales siempre es una oportunidad para el aprendizaje, no solo de los hechos que se exponen, como puede ser la Guerra Civil en la serie analizada en este trabajo, "España dividida: la Guerra Civil en color" (Gaitán, Escribano y Carrizo, 2016), sino del reflejo de una sociedad actual que mira al pasado y, en esta producción de manera concreta, colorea unas imágenes que adquieren nuevas connotaciones y múltiples posibilidades para su uso educativo. Las imágenes, renovadas estéticamente, se perciben con otros matices informativos y emocionales. Una sociedad poco acostumbrada ya al blanco y negro las recibe mejor y parece prestarles más interés. Supuestamente, se gana en veracidad o, al menos, en capacidad para contextualizar una época ya lejana.

Historia y relato audiovisual tienen en común el hecho de su permanente avance, un continuo "estar pasando". Cualquier narración "… es un discurso, o sea, un discurrir, un pasar temporalmente los acontecimientos en el decir o en el representar" (García García, 2006: 112). En este sentido, no debemos perder de vista el valor metadiscursivo que tiene un documental sobre historia. Esa historia y los medios audiovisuales responden a una misma esencia de evolución en el tiempo. Aportar imágenes coloreadas es una reflexión sobre la propia capacidad que tenemos a la hora intervenir en el patrimonio, reinterpretándolo. Por encima de su intención realista y testimonial, ese permanente fluir sigue siendo un viaje a otro tiempo. En la producción estudiada se han utilizado los fondos de la Filmoteca Española y otros archivos, como los fotográficos de ABC y La Vanguardia. Todo ello, sin embargo, no deja de seguir siendo una ilusión perceptiva, es decir, una elaboración o revisión contemporánea:

> "Al contrario de lo que ocurre con la lengua, el cine se conjuga obligatoriamente en presente, pues para nosotros, sujetos a la ilusión propuesta en la pantalla, las formas que se van sucediendo solo pueden hacerlo en nuestro propio presente, desde el cual como máximo evocaremos o anticiparemos el pasado o el futuro".
> Monterde, Masoliver y Arguimbau, 2001: 34-35

Esa representación de la Guerra Civil en color llega a nuestras pantallas como una propuesta actual, una nueva construcción que confía en el coloreado para hacer más cercano y realista el contenido de las imágenes. Un procedimiento, por cierto, que nunca tuvo demasiado éxito en el cine clásico de Hollywood. El primer compromiso como analistas debe ser, por tanto, aplicar una visión crítica que no otorgue, a priori, la carta de veracidad solo por implementar mejoras en un elemento formal de las imágenes, como es el color. En este sentido, resulta básico atender a la representación mediática desde la cultura de la sospecha, es decir, fomentando que cada construcción cultural sea interrogada de forma crítica. Cada persona debe leer, pensar y familiarizarse con los medios, formulando sus propias preguntas (Ferguson, 2017: 16). Es un punto de partida que conecta el propósito de analizar desde la integración interdisciplinar propia de un marco educomunicativo. Aprendemos con las imágenes, pero sobre todo aprendemos de ellas multitud de contenidos transversales. La fusión de las didácticas a través de la Educación Mediática implica, en primer lugar, diferenciar la realidad histórica de su representación.

Desde la idea inicial de confianza en la originalidad y la reproducción que permitía la base técnica del medio cinematográfico (Bazin 1958/1990: 27), la reflexión en torno a la imagen fue anteponiendo cierta desconfianza en torno a la supuesta pureza de la representación con respecto al referente real (Barthes, 1989: 69). Así, el poder de la imagen fotográfica y, por extensión, del cine, para ser utilizado como “documento social”, debido a su capacidad para reproducir “de forma exacta” la realidad externa (Freund, 1974/2001: 8), fue evolucionando hasta la consideración de las imágenes como “tergiversaciones intencionadas de la realidad” (Acaso, 2007: 15). No es necesario adoptar, de inicio, ninguna postura extrema, evitando ser apocalípticos o integrados, siguiendo la terminología de Umberto Eco (1965/1990).

Este análisis parte del interés por todas las conexiones que ofrece una producción de estas características a partir del estudio de las imágenes coloreadas de la Guerra Civil. Se ha de tener en cuenta, en cualquier contexto educativo, la omnipresencia de la cultura visual como uno de los rasgos principales de la sociedad contemporánea. Hoy día, el imaginario actual sigue teniendo mucho de aquella “civilización de la imagen” que definió en cineasta Enrico Fulchignoni (1964). Ese imaginario es un recurso de gran valor en cualquier iniciativa que tenga un sentido didáctico, sea cual sea el área específica de trabajo, permaneciendo atentos a una cultura mediática que ha convertido la sociedad en una gran pantalla global (Lipovetsky y Serroy, 2009: 268).

Aprovechar esa inflación de imágenes y de pantallas es una ocasión para la investigación y la innovación docente, como es el caso de la serie analizada, que trae una nueva aportación a la idea de “iconosfera conteporánea”, término utilizado por Gilbert Cohen-Séat (1959: 8), reutilizado por Román Gubern para plantear esa necesidad de capacidad crítica ante unas imágenes que nunca son neutras o inocentes (1987: 405). En esa línea de análisis crítico, es imprescindible diferenciar la realidad de su representación (Aparici y Barbas 2010: 37), un aspecto clave en el estudio del reflejo de la historia en los medios audiovisuales.

En cualquier caso, sea cual sea el grado de visión crítica ante iniciativas de este tipo, resulta indiscutible el interés por trabajar con materiales como una serie documental que reinterpreta y utiliza las imágenes que forman parte del patrimonio y de la memoria colectiva. El punto de partida de este estudio es el análisis de la imagen. El desarrollo posterior se basa en el aprovechamiento de las oportunidades interdisciplinares que ofrece el trabajo con el patrimonio fílmico desde el punto de vista educativo.

## 2. Educación mediática y análisis de la imagen como punto de partida

La Educación Mediática es un área docente e interdisciplinar que ofrece un ámbito de trabajo idóneo para la integración de diferentes líneas de trabajo y contenidos a trabajar desde la educación transversal. Esa fue siempre su esencia (Freire, 1970; Kaplún, 1998; Orozco, 1994). El análisis crítico de la televisión, eje central durante décadas (Aguaded, 1993; Vilches, 1993) ha evolucionado hasta resultar inaplazable el trabajo para la competencia mediática como acción educativa (Aguaded, 2012). En pocos años, se producido una integración de medios y soportes, debido a la convergencia de medios (Jenkins, 2008). La actual cultura digital se caracteriza por representar un entramado continuo de “hipermediaciones” (Scolari, 2008), con el permanente *feedback* real que permiten hoy día unas tecnologías caracterizadas por la interconexión y el factor relacional (Marta-Lazo y Gabelas, 2016). Hoy, la audiencia ha pasado de ser pasiva a activa, consolidando lo que se conoce como sociedad prosumidora (Toffler, 1980) Ante una serie de televisión que, además, tiene su máxima divulgación durante los siguientes años en Internet, no se puede pensar en receptores/as pasivos.

Partiendo de ese marco educomunicativo, sigue siendo fundamental analizar la imagen de forma crítica (Aparici y García Matilla, 2008; Vilches, 1984), una línea de trabajo que está más vigente que nunca, aunque se ha tenido que actualizar al entorno digital, ya que ha cambiado el propio dispositivo de recepción. La perspectiva semiótica centrada en “pensar la imagen” (Zunzunegui, 1998) debe integrar hoy día con el estímulo de la dimensión creativa de esa sociedad prosumidora, tal y como se sugiere en el apartado de propuestas de acción educativa. En el siglo XXI, la ciudadanía no solo ve, sino que también hace y crea. En la propia creación visual se pueden encontrar las bases de una interesante línea investigadora en Educación (Marín Viadel y Roldán, 2017; Roldán y Marín Viadel, 2012).

En esa línea de trabajo, lo que durante décadas se centró en la capacidad crítica se ha convertido, en la actualidad, en el estímulo de la competencia mediática y digital, así como en cada una de las dimensiones que se integran en ella: lenguajes, tecnología, interacción, producción, ideología y valores, junto a la estética (Ferrés y Piscitelli, 2012). Por este motivo, este trabajo se centra en analizar, comprender y proponer algunas líneas de trabajo didáctico, esencialmente educomunicativo, pero situado también entre la Didáctica de las Ciencias Sociales y de la Historia, un área de cono-

cimiento y de investigación que sigue centrándose en un aspecto tan esencial como favorecer la toma de conciencia del propio devenir de la continuidad que es el tiempo y de la clarificación conceptual de la propia condición humana y de la sociedad, una línea de trabajo aplicable desde la propia Educación Infantil, "… tomando conciencia de que en el mismo lugar que nosotros vivimos ahora antes lo hicieron otras personas" (Bonilla Martos, 2018: 169).

De ese entorno educomunicativo, por aportar algunos ejemplos de conexión en un marco de trabajo interdisciplinar, los contenidos audiovisuales como los de la serie documental seleccionada pueden abordarse en una "escuela como espacio de paz y resolución de conflictos" (Palma Valenzuela, 2018) o, dentro de la perspectiva del aprendizaje de los procesos industriales y de producción fílmica, como estímulo para el fomento de la cultura emprendedora, concebida desde esa óptica educativa como "… fuente generadora de desarrollo económico y una de las vías para el futuro bienestar social" (Hernández Ríos y García Ramírez, 2017: 101), una motivación que resulta especialmente oportuna, ya que establece conexiones con el patrimonio cultural y las industrias culturales y creativas. Los enfoques aportados son solo dos líneas de conexión temática interdisciplinar, vinculadas al estudio realizado en este texto, aunque la visualización más clara de su fundamento conceptual es, sin duda, la conexión entre enseñanza de la Historia y cultura audiovisual.

## 3. Historia y cultura audiovisual

Si el valor de la imagen como recurso didáctico es indiscutible, la enseñanza de la Historia se debe fundamentar en un aprendizaje significativo, que debe "… potenciar el desarrollo de las capacidades intelectuales de los estudiantes y propiciar la construcción del aprendizaje en los contextos culturales y sociales vividos" (García Ruiz y Jiménez López, 2006: 453). En este sentido, nada más próximo al alumnado del siglo XXI que las producciones audiovisuales y digitales. Un ejemplo de ello es el trabajo con series de ficción para acceder a esa visualización de la Historia, con materiales tan interesantes para trabajar como las posibilidades didácticas series *Isabel* (Banacolocha, Bas, Olivares y Frades, 2012-2014), *Carlos, Rey Emperador* (Banalocha, Romero y Ferrer, 2015-2016) y *El Ministerio del Tiempo* (Gutiérrez et al., 2015-2017), ejemplos que combinan una "visión épica de la historia en los dos primeros casos y una revisión crítica en el tercero, con una gran potencialidad para su uso en contextos docentes educomunicativos" (Marfil-Carmona, 2018: 275). La revisión crítica de este tipo de contenidos es un verdadero estímulo para la comprensión de la propia realidad social contemporánea.

Además de la contextualización audiovisual sobre la producción audiovisual contemporánea, es interesante también destacar la abundante producción de obras cinematográficas, tanto de ficción como de carácter documental, que se generaron esos años en España, teniendo en cuenta las limitaciones que encontraba el sector en una contienda de esas características. En esa iniciativa, existía, sin duda, una inquietud

propagandística, auspiciada por las instituciones de ambos bandos, tal y como explica Emilio C. García Fernández: "… tanto en un bando como en otro, la intervención política y administrativa del sector estaba encaminada a favorecer la difusión de aquellas películas y documentales que «mantuviesen muy alta la moral del pueblo»" (2002: 264). En esa misma línea, Magí Crusells explica la importancia del cine en aquel momento, su valor como testimonio de una época:

> "Las películas filmadas en España entre 1936 y 1939 transmiten testimonios de primer orden de la vida cotidiana, tanto en la retaguardia como en los frentes de batalla. El bando republicano se mostró más innovador y consciente del papel propagandístico del cine. Las diversas productoras cinematográficas españolas existentes durante el conflicto bélico nos recuerdan que el cine tuvo un lugar importante como medio de comunicación" (2003: 17).

Para aproximarnos a esa realidad, las imágenes restauradas y reconstruidas en color son la base estética para visualizar la contienda. La explicación se fundamenta, además, en numerosos recursos gráficos y un texto explicativo acompañado de datos. Un ejemplo de la cultura audiovisual contemporánea que sirve como punto de partida, desde el análisis de la imagen, para la articulación de una propuesta interdisciplinar que nos ayude a comprender la Historia de España en el siglo XX.

## 4. Objetivos

- Realizar una aproximación analítica a las posibilidades que ofrece la transformación estética de unas imágenes asimiladas en blanco y negro en el imaginario colectivo.
- Conocer y explicar el proceso de producción documental desde el aprovechamiento del patrimonio fílmico.
- Establecer conexiones entre el análisis fílmico y el valor del documental audiovisual como recurso para la enseñanza de la Historia.
- Realizar una propuesta de acción didáctica que integre el análisis crítico de contenidos audiovisuales y la Educación Mediática y Audiovisual.

## 5. Metodología

Este trabajo se basa en el desarrollo de un sistema de trabajo ensayístico y cualitativo, aplicado a la producción audiovisual analizada, considerada como estudio de caso, realizado desde la metodología del análisis de contenido (Bardin, 1986; Krippendorff, 1990) como marco general de investigación. De forma más concreta, se aplican los fundamentos teóricos del Análisis Fílmico (Aumont y Marie, 1990; Casetti y Di Chio, 1991) y la Narrativa Audiovisual (Chatman, 1978/1990; García García, 2006; García Jiménez, 1993; Prósper Ribes, 2004), considerando el estudio textual de esta producción desde las posibilidades de su aplicación en contextos educativos de carácter formal o no formal. Así, al análisis se une una propuesta de criterios de acción centrada

en las posibilidades transversales de la Educación Mediática y en el aprovechamiento de los medios audiovisuales como recurso para la didáctica de la Historia.

El estudio realizado se basa en la diferenciación entre contenido y expresión, es decir, la esencia del significado, por una parte, así como los elementos constitutivos del relato; y la naturaleza de las imágenes y el desarrollo discursivo y formal por otra (Hjelmslev (1943/1971: 79). A pesar de pertenecer a la tradición clásica estructuralista, esta estructura de aplicación teórico-práctica tiene una gran vigencia en su aplicación analítica a producciones audiovisuales contemporáneas. En esa diferenciación entre contenido y expresión (bloques subdivididos en sustancia y forma) o en la diferenciación similar entre historia y discurso, este trabajo parte del análisis formal, fundamentado en los principios de análisis de la imagen, es decir, criterios formales y compositivos, para establecer diferentes conexiones interdisciplinares desde el punto de vista educativo.

La serie documental seleccionada, titulada “España dividida. La Guerra Civil en color” (Gaitán, Escribano y Carrizo, 2016), se corresponde también con la producción titulada para su difusión “España en dos trincheras. La Guerra Civil en color”. Es una producción de Minoría Absoluta para la cadena Discovery Max, canal exhibidor perteneciente a Veo Televisión S.A., en la que se revisaron 400 títulos y más de 90 kilómetros de negativo (mil latas de 35 milímetros, equivalentes a más de 65 horas de duración), pertenecientes al patrimonio de la Filmoteca Española, además del visionado de fotografías correspondientes los archivos de ABC y La Vanguardia. Se trata de una iniciativa de gran valor para el conocimiento y la difusión del patrimonio, ya que el incendio de los laboratorios Cinematiraje Riera, en Madrid, en agosto de 1945, donde se almacenaba el material de ambos bandos, fue el causante de la pérdida de más de un 80% del total de filmaciones y realizadas durante la Guerra Civil española. Por ello, en 1996, tras un proceso de catalogación que duró más de una década, Filmoteca Española agrupó un total de 920 títulos en el Catálogo general del cine de la Guerra Civil española, con los que se trabajó posteriormente para la elaboración de esta serie documental, que contó con una banda sonora elaborada por Israël Marco y una locución por parte de la actriz de doblaje Mercè Montalà.

Finalmente, se colorearon 150.000 fotogramas, en una narración de la contienda meticulosamente documentada y basada, como referencia principal, en el trabajo del historiador Antony Beevor (2005), aunque es un documental que ha requerido un guion, basado en ésta y otras fuentes, elaborado por Manuel Lucas. Se trata, por su esencia de adaptación estética a los tiempos, de un material de gran interés para la integración de criterios pertenecientes a la Educación Mediática y Audiovisual, por un lado, y a la Didáctica de las Ciencias Sociales y, en concreto, de la Historia, por otro. La calidad del trabajo y la notoriedad conseguida en su difusión, constituyen las razones de la selección de este caso concreto para la realización de este análisis. Los precedentes directos son, sin lugar a dudas, las tres series documentales sobre la Segunda Guerra Mundial en Color (Barret, Oliphant y Martin, 2009; Binns y Bide, 1999; Vaudeville, Clarke y Costelle, 2009), entre las que se combina el uso de imá-

genes originales tomadas en color con el coloreado de fotogramas. Se trata de un material de un indudable interés no solo en su análisis, textual o comparativo, sino en su aplicación didáctica.

## 6. Resultados del análisis

### 6.1. El color como elemento formal

En primer lugar, como es lógico en un trabajo cuya seña de identidad es la aportación del color a imágenes originales en blanco y negro, la dimensión formal y estética tiene un valor destacado en la serie analizada. Así, este elemento discursivo es una propuesta de "revisión" de la historia desde su representación visual. Es cierto que, en muchos planos, la imagen gana en iconicidad y se aproxima más al referente histórico representado. En este sentido, esos fotogramas sirven como testimonio que, en cierto modo, parece ganar en veracidad por la aportación de los colores originales minuciosamente estudiados por el equipo de producción, como pueden ser los propios uniformes militares de la época, cuyos tonos resultan novedosos para la audiencia (Figura 1).

**Fig.1.** Imagen promocional de la serie, con ejemplos del tratamiento del color.
Sin duda, el realismo de los uniformes confiere una nueva dimensión a imágenes ya conocidas

Fuente: https://goo.gl/q4MJ5i (Fecha de consulta: 5/5/2018)

El trabajo centrado en la veracidad del color original de la indumentaria o de otros elementos, como pueden ser edificios, carteles, banderas, etc., se convierte en una información visual que nos acerca más a la época y al contexto concreto, aunque la pauta cultural interiorizada, relativa a la asociación del blanco y negro como lenguaje formal del realismo en ese tiempo, hace que no se pueda evitar la sensación de artificialidad en las imágenes resultantes. A pesar del estudio y de la asesoría histórica relativa a cada detalle de aquellos años, incluyendo las referencias visuales directas con las piezas y uniformes que se conservan en el Museo del Ejército de Toledo, es importante señalar que esas imágenes en color provocan la identificación de un proceso artificial de intervención creativa. En otras palabras, el resultado final genera una sensación de mundo

onírico o "construido". En este sentido, el color sirve tanto para reforzar el realismo como para recordar que se trata de un proceso de restauración y posproducción, sumado a lo que siempre es una acotación parcial y representación subjetiva de la realidad en el ámbito cinematográfico. Si la imagen original ya era un proceso de selección parcial, la nueva intervención se aleja, en este sentido, algo más del referente original.

Es importante destacar cómo la ruptura del "código" asociado a la imagen documental de la época puede generar cierto acercamiento a nuevas generaciones de espectadores/as que valoran las imágenes en color, a pesar de que el resultado final no es exactamente una imagen realista, sino el resultado de un proceso de coloreo *frame* a *frame* que, por otra parte, no ha gozado tradicionalmente de prestigio en la industria cinematográfica, ya que se ha vinculado más a la búsqueda de espectacularización que a la credibilidad y fidelidad de la imagen. No obstante, con esos antecedentes en el cine, el resultado final impresiona por toda la realidad visual que aflora de un mundo absolutamente gris y oscuro. Se trata, sin duda, de una nueva forma de mostrar la Guerra Civil española.

El análisis de un elemento formal, como es el color, hay que ubicarlo dentro de la propia forma de la expresión, es decir, de la decisión estética del discurso, pero también tiene que ver con la propia sustancia, entendida como el tipo de imágenes que conforman una producción audiovisual. La materia prima del montaje ha cambiado: de usar imágenes en blanco y negro se ha pasado a usar imágenes en color. Desde ese punto de vista, lo que aparentemente es una aproximación formal, sin entrar en contenido, conlleva inevitablemente una reflexión sobre la condición testimonial de la imagen. Se trata, en realidad, de una reinterpretación, creativa en cierto sentido, de los documentos originales del patrimonio de la Filmoteca Española y del resto de archivos de fotografía. En este sentido, hay que destacar las oportunidades para la alfabetización visual y mediática, centrada en conceptos tradicionalmente aplicables al análisis de la imagen. Un material audiovisual de estas características es muy útil para el estímulo de la comprensión estética y de la interpretación de las connotaciones de la imagen. En esa línea de reflexión, el estudio realizado resalta, por un lado, la homogeneidad de color y, por otro, el detalle de otros elementos formales, como la forma o el contraste, además de rasgos específicos del lenguaje fotográfico y fílmico, como la profundidad de campo, tal y como se explica a continuación.

La acción de colorear ofrece un nuevo sentido a las imágenes. En muchos casos, tal y como es el objetivo principal de esta serie documental, hace más precisa y detallada la información sobre cualquiera de las escenas o grupos de personas que aparecen en numerosos planos. Sin embargo, esa precisión no llega a ser tan diversa como la propia realidad, sino que utiliza plantillas de color que crean cierta homogeneidad, un parecido entre gamas tonales de uniformes, texturas de piel, tonos del azul de un cielo que, realmente, está más próximo a la creación de la imagen digital que al propio reflejo de una imagen realista y de un colorido diverso. Ese "parecido" entre elementos que, de inicio, deberían ser similares pero no idénticos, no desmerece la magnífica ejecución técnica del proyecto, aunque nos advierte que color

y realidad no son siempre dos variables directamente proporcionales. El presente análisis es, en sí mismo, una reflexión sobre la propia iconicidad.

Sin embargo, se crean determinadas líneas dominantes de color que, nunca lo sabremos, pueden asemejarse o no a la realidad. Este efecto es una prueba del hecho de estar, de nuevo, ante una representación visual que, como cualquier reflejo de la realidad en las pantallas, no es más que una construcción basada en arquetipos culturales. La era de la reproductibilidad técnica a la que hizo referencia Walter Benjamin (1936/2003) sigue generando esperanza en el realismo, pero es solo eso: esperanza ante lo que es una permanente construcción mediática, resultante en este caso de una intervención indirecta. Se ha coloreado una representación originalmente en blanco y negro, sin posibilidad de comprobar de forma directa el color de la situación registrada. Todo ello, más que un obstáculo para la comprensión de la historia, debe ser lo contrario: un aliciente para trabajar la capacidad crítica ante los medios a la vez que se reflexiona sobre la reinterpretación que supone cualquier ejercicio de historiografía, sea cual sea el medio utilizado para esa narración de los hechos, que es nueva en cada producción cultural o mediática.

Junto a la sensación de parecido entre personas, situaciones, etc., las imágenes de la serie documental analizada llevan a la persona que las contempla a comprobar cómo el color, como elemento formal complementario al resto de rasgos de la imagen, resalta la forma y el contraste en determinados momentos, lo que favorece la percepción visual. Los propios rasgos de la expresividad del rostro de muchos combatientes parecen adquirir un mayor detalle y mayores cotas de emoción. El color nos hace percibir mejor la realidad representada, comprenderla espacialmente, pero también refuerza esa emoción, tal y como es propio de este tipo de característica de la fotografía y de la imagen fílmica. Si las tradicionales imágenes en blanco y negro nos sumergían en una España oscura, que parece salir de ese tenebrismo solo en las últimas décadas de la dictadura franquista, en estas imágenes del 36 al 39 vemos que, en realidad, el destrozo provocado fue el de un mundo lleno de color y viveza, en el que destacan los campos cultivados de una España en la que, gracias a esta producción, se imaginan más fácilmente bajo un cielo azul. Así, a lo largo del relato, la ruptura de la esperanza es todavía más impactante, porque es una verdadera inmersión en la oscuridad. Eso es, al fin y al cabo, cualquier guerra.

En este sentido, lo que ahora se percibe de forma diferente son las originales imágenes en blanco y negro, a las que se puede reprochar el ocultamiento de una época en la que, hasta el último instante, se creyó en la salvación. Eran unos años llenos de colores vivos, de banderas y cartelería que destacó especialmente en el aparato propagandístico de cada bando, de un entorno rural que, por lo natural de la propia época, ofrecía parajes de una gran riqueza visual y paisajística. Toda esa realidad, que incluye la inocencia de un niño al que se le ha inventado un jersey azul o morado -cualquier color hubiera sido válido- (Figura 2) se sumió en un universo gris del que solo se salió realmente en los años 70. La limitación técnica de la imagen fílmica que conocíamos nos había hecho olvidar una realidad de una gran belleza tonal, cuya destrucción duele aún más al poder ser contemplada en color.

**Fig. 2.** Imagen correspondiente a la defensa de Madrid

Fuente: Captura de pantalla del tráiler, disponible en https://youtu.be/mnhpkJ-74oQ (Fecha de consulta: 5/5/2018).

**SIMBOLOGÍA**

Otro de los aspectos que conectan expresión y contenido, desde el uso del color, es el refuerzo de la simbología en la representación de determinados elementos, abundantes en un contexto de narrativa propagandística, como es una guerra. Además, en el caso de la Guerra Civil española, esa iconografía fue especialmente relevante, ya que servía como referencia para la identificación de cada una de las dos Españas. Destaca, como ejemplo, el sentido que adquiere la imagen de la bandera, extraída originalmente de contenidos propagandísticos, en la defensa de Madrid o en la toma de nuevos territorios por parte de los golpistas (Figuras 3 y 4).

**Figs. 3 y 4.** Frente a la homogeneidad de otros colores (prendas de vestir, edificios, etc.), las banderas destacan especialmente, en una narrativa documental que, indudablemente, se nutre de la belleza de la simbología propagandística

Fuente: Imagen promocional de la cadena DMAX, recuperada de https://goo.gl/amT6Et y captura de pantalla del tráiler de la serie, disponible en https://youtu.be/mnhpkJ-74oQ (Fecha de consulta: 5/5/2018)

Haciendo comprensible esa guerra de símbolos, el color ayuda a acercar esos contenidos a nuevas generaciones, tal y como se ha comentado, ya que es imposible asimilar la fuerza de unas banderas desde su percepción en blanco y negro. De hecho, en este caso impresiona la lectura semiótica de dos banderas que son tan similares, de tropas que, aun viéndolas en color, no se diferencian tanto en su indumentaria. La

sensación es que son las mismas personas enfrentándose entre sí, siendo fortuito el bando para el que lucharon. Así ocurrió, de hecho, en gran parte de las tropas y de las personas que residían en determinadas ciudades. Al contrario de lo que podría pensar, el color ofrece más similitudes que diferencias entre los bandos, como sucede en determinados azules y verdes de uniformes, tonalidades presentes en ambos bandos.

## 6.2. Análisis narrativo

Dando un paso más allá de lo meramente formal, un estudio narrativo, estructurado en los existentes de la diégesis (personajes, acciones, espacio, tratamiento temporal), nos muestra una gran cantidad de planos en los que aparecen muchas personas, lo que refuerza el sentido de un protagonismo coral, combinado inevitablemente con la presencia destacada de las figuras que lideraron la contienda por ambos bandos. Planos cortos, desde el plano medio hasta el primer plano, abundan en lo que es una valiosa información del drama humano. En ese sentido, no hay equívocos. Muchas personas realizan acciones que evidencian sufrimiento. La muerte, por ejemplo, se muestra en algunos planos que dejan poca duda en torno a la tragedia que supuso la contienda. Posiblemente, el coloreado de las imágenes ayuda a reforzar esa dimensión humana, no solo por la gestualidad, sino por la variedad y contraste de indumentarias y situaciones, que se presentan como algo inusuales ante nuestra mirada, pero esencialmente realistas.

Sin embargo, no destaca tanto la representación de la figura humana como la combinación de ésta con el contexto bélico. Comprobar el drama de niños y niñas que huyen de las bombas o lloran tras un bombardeo, situar una celebración en ciudades o entornos rurales, son momentos que reivindican su existencia con más fuerza al mostrar su color. Esos lugares toman protagonismo. Hasta entonces, habían sido un simple fondo gris. Esas sensaciones son algunas de las impresiones que provoca la percepción de una guerra civil en color, inventada en cierto sentido, pero realista en lo que se refiere a su eficacia para trasladar una de las claves de esta producción: las emociones y la empatía. Ya será por la credibilidad, o bien por la propia extrañeza, es indudable que son unas imágenes que causan un gran impacto emocional, se perciban o no como memoria coloreada. Cualquier detalle: una sombra mejorada en una expresión facial, el óxido de una bomba o la pintura de la carrocería de un coche o un tanque, nos sumerge en una recreación que, sin ninguna duda, significa una revisión de las imágenes que asociamos a un capítulo tan reciente y dramático de la historia de España.

En este estudio, que se ha desarrollado desde lo formal hasta la sustancia del contenido, no se puede desatender tampoco la existencia de una visión concreta de los hechos, de un enfoque a la hora de seleccionar lo ocurrido durante esos años. Así, además del uso del color, también es destacable la visión ofrecida por el historiador británico Antony Beevor, ya que el documental se apoya en la narración de hechos que este autor realizó, mejorando y ampliando en 2005 la visión de la Guerra Civil

que ya ofreció en 1982. Seguramente, el trabajo de optimización y coloreado de imágenes no hubiera tenido demasiado sentido sin la apuesta, siempre difícil, por una visión desapasionada de los hechos. El propio historiador recuerda, en su trabajo sobre la Guerra Civil, que la primera víctima, en ese proceso de oscurecimiento, fue la verdad:

> "Indiscutiblemente, la verdad fue la primera víctima de la guerra civil española, un conflicto que, mucho tiempo después de que acabara, ha generado una controversia más intensa y más polémica que cualquier otro conflicto moderno, segunda guerra mundial incluida. El historiador que, desde luego, no puede ser totalmente desapasionado, no debe ir más allá de tratar de comprender los sentimientos de los dos bandos, demostrar hipótesis previas y ampliar las fronteras de lo que ya sabemos sobre la guerra civil. Los juicios morales deben quedar a la conciencia del lector" (Beevor, 2005:12).

No es fácil valorar el rigor histórico desde el punto de vista del análisis de contenido, siendo además un propósito que supera este trabajo interdisciplinar que responde a fines didácticos. Sin embargo, tal y como se propone en el apartado de discusión, es importante contemplar el *transfer* narrativo que supone la elaboración de documentales apoyados en determinados ensayos de carácter histórico. En este sentido, hay que destacar un aspecto concreto de la serie, como es su adaptación al lenguaje y código propios del medio audiovisual. De manera inevitable, se aplican las leyes del género televisivo, un lenguaje concebido desde lo fílmico y, por tanto, desde la ficción. Un claro ejemplo es el tono de narración bélica que tiene el montaje de imágenes, lo que supone toda una enseñanza sobre la relatividad de los límites que realmente hay entre realidad y ficción. "España dividida" lleva a las personas que están ante el televisor o ante cualquier dispositivo a la sensación de haber contemplado una recreación ficcionada o, al menos, a la sensación de que se han construido decorados y ambientes (Figuras 5 y 6), quizá por la costumbre de ver otro tipo de documentales, apoyados en la recreación con actores. Por otra parte, lo impactante de las imágenes dificulta la credibilidad del testimonio, casi como un mecanismo de rechazo. Sin embargo, son imágenes reales que otorgan un gran valor testimonial a la narración audiovisual.

**Figs. 5 y 6.** Protagonismo colectivo y ambientación. La primera imagen se tomó en los primeros momentos de resistencia al alzamiento, en Barcelona; la segunda en un entorno rural de la contienda en Extremadura

Fuente: Captura de pantalla del tráiler, disponible en https://youtu.be/mnhpkJ-74oQ y del capítulo 1, disponible para su visionado en https://goo.gl/DN3dwG (Fecha de consulta: 5/5/2018)

Por último, es importante destacar el sentido didáctico y la claridad del mensaje, que cuenta con una estructura secuencial y cronológica fácil de asimilar y seguir. Tras explicar los antecedentes, sitúa continuamente a los/las espectadores/as en la evolución de la contienda a través de infografías. Todo ello apoyado en una banda sonora con una música que huye de lo épico y del tópico fácil, gracias a la composición original de Israël Marco, que le otorga unas señas inconfundibles de identidad y dramatismo a la producción. Además, destaca la voz de una mujer en la locución, lo que le confiere otro signo inequívoco de modernidad. El sentido pedagógico hace que esta producción se pueda comprender en otros países, ya que no da por sabidas algunas cuestiones básicas de la guerra. Se trata, en definitiva, de una serie de gran interés, tanto por su expresión formal como por el contenido, donde el análisis de la imagen es solo el primer paso para debates mucho más complejos y para el estímulo de una ciudadanía crítica en cualquier contexto educativo. Por ello, tras esta síntesis de los resultados del análisis, se ofrecen algunas sugerencias para el trabajo educativo con este tipo de documentos de historia contemporánea.

## 7. Algunas ideas para la didáctica interdisciplinar

Analizar la imagen, valorar la dimensión expresiva del color como elemento formal, es solo una de las posibilidades de trabajo educativo interdisciplinar. En esa línea, la base es la alfabetización visual, audiovisual y mediática, para conectar lo aprendido con la capacidad crítica ante una interpretación y reinterpretación fílmica de la historia. Esto último también ofrece un amplio marco de trabajo en lo vinculado a la Educación para la Paz y la Educación en valores, entre otros aspectos de gran relevancia en la enseñanza de las Ciencias Sociales. Integrando siempre un modelo de aprendizaje dialógico, centrado en la comprensión crítica, se detallan algunos enfoques concretos de trabajo con un material tan valioso como la serie analizada:

- Educación Mediática y enseñanza de las artes visuales. Aprendizaje sobre técnica y lenguaje audiovisual. En un nivel mayor de profundización, se puede trabajar con el *making of* de la serie[1], de cara a conocer los procesos de edición fotograma a fotograma y los perfiles profesionales de una industria tan especializada, como el caso de rotoscopistas y coloristas, con dedicación a la fragmentación de un encuadre en partes y aplicación de color de forma selectiva. Además, este tipo de producciones profundizan en los procedimientos y ofrecen una interesante comparativa visual entre la imagen original y el resultado final.
- Una línea de trabajo específica, vinculada a la propuesta anterior, es el debate en torno a las posibilidades expresivas del blanco y negro y el color, una sesión que puede ser realmente interesante si se plantea desde el debate intergeneracional. ¿Qué piensan los mayores en torno al coloreado? ¿Cómo

1 *Making of* de la serie disponible en https://goo.gl/ccEhdq (Fecha de consulta: 5/5/2018).

lo perciben? ¿Y las personas más jóvenes? ¿Qué connotaciones les otorgan ambos perfiles a las imágenes originales en blanco y negro?

- Exploración intertextual y búsqueda de otros documentos sobre la Guerra Civil. Comparativa sobre el propio proceso de representación de la contienda, incluyendo películas españolas y extranjeras, documentales, así como fotografías. Solo esa exploración de otros géneros y lenguajes visuales o audiovisuales es enriquecedora para el propio proceso de aprendizaje.
- Propuestas para la creación a partir de la narración analizada: dibujo, coloreado directo, *collage*, storyboard, diseño de escenas, etc. Se abren múltiples posibilidades desde el ámbito específico de la Didáctica de las Artes Visuales. Esa línea de trabajo, activa y práctica, puede incluir la propia reinterpretación crítica o remezcla de imágenes, desarrollando ejercicios para transformar el sentido a través del montaje. Hay que tener en cuenta la importancia de implicar de forma activa a un alumnado que, hoy día, pertenece a una sociedad prosumidora.
- Recreación y propuesta de entornos y ambientes sonoros, más escasos en una época en la que las grabaciones eran silentes. Búsqueda de documentos sonoros de la época. También, por qué no, análisis de la propia banda sonora de esta serie. Esta línea de trabajo, siguiendo el marco teórico-práctico establecido por los autores de referencia en análisis fílmico (Chion, 1993 y 1997), también puede atender a la expresión y al contenido, resultando de gran interés en áreas como la Educación Musical. Igualmente, es interesante conocer cuál era la banda sonora real de aquella época, qué escuchaban las tropas en el frente y la ciudadanía en las poblaciones bombardeadas. Todo un ejercicio de recreación sonora, como en sí mismo ha sido el documental analizado. Hay amplitud de posibilidades para ese "coloreado sonoro", que también sería una acción creativa vinculada al aprendizaje artístico.
- Valoración del patrimonio fílmico y aproximación didáctica al cine como elemento de gran valor cultural para la memoria de una sociedad. En este sentido, es importante destacar que el trabajo con el patrimonio, sea o no artístico, no presta demasiada atención al enorme potencial de las imágenes fílmicas, lo que representa una línea interdisciplinar por explorar desde el punto de vista investigador y educativo. Conocer y valorar las filmotecas es también Educación Mediática. Además, el valor de la restauración de documentos fílmicos está también presente dentro de los perfiles profesionales anteriormente comentados.
- Indagación transversal en el análisis de contenido: emociones, valores, género, paz, etc. Se abren multitud de posibilidades educativas al ampliar el estudio realizado.
- Utilización del medio audiovisual como recurso para la enseñanza de la historia. No podemos olvidar que este tipo de materiales siguen siendo muy útiles como complemento didáctico, aunque no sean motivo de análisis y aprendizaje en sí mismos. "La Guerra Civil en color" es un documento antropológico y sus imágenes un verdadero testimonio de una época.

Como puede comprobarse, la utilización de los medios audiovisuales como recurso didáctico en la enseñanza de las Ciencias Sociales es solo la última de las líneas de trabajo propuestas, sin ser excluyente, ya que es compatible con el resto de actividades. Se trata, en definitiva, en acercar unos hechos históricos, complejos y dramáticos, desde el valor interdisciplinar de la Educación Audiovisual y Mediática.

## 8. Conclusiones y discusión

El análisis y la interpretación de las imágenes coloreadas de la serie “España dividida: La Guerra Civil en color” ha generado un resultado contradictorio, que combina rigor y creación. En un principio podría asegurarse que el color garantizaba un incremento del realismo y, por ello, un acceso más preciso y veraz a los hechos históricos. De este modo, en determinados detalles sí que se puede afirmar que el valor informativo es excepcional, aportando una nueva valoración del contexto de calles y trincheras; ciudades y entornos rurales; personas, banderas y uniformes, durante la Guerra Civil española. Esa nueva manera de percibir cada plano, sin embargo, no es tan útil para conocer mejor la historia como para aprovechar este documento en el estímulo de la valoración crítica de la narración audiovisual, necesaria en cualquiera de las etapas educativas o en diversos contextos de educación no formal. Dialogar en torno a las connotaciones de la imagen, al valor de un elemento formal como el color, es una oportunidad excepcional para fomentar las competencias relacionadas con el estímulo de una ciudadanía crítica, atenta al valor de los lenguajes estéticos y visuales en la representación mediática de contenidos que se ofrecen inicialmente como hechos reales.

No es objeto de este trabajo realizar una categorización sobre el grado de veracidad, sino explorar esos territorios que son realmente útiles para el trabajo interdisciplinar que integre Educación Mediática, Educación Artística y Didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales. Valorando los aspectos discursivos, es decir, el “cómo”, el uso del color es uno de esos elementos formales. Es interesante de estimular una revisión crítica de la propia narración histórica que presenta imágenes o hechos como indiscutibles, diferenciando realidad de representación. Además, por si el estudio textual fuera poco, la valoración del esfuerzo técnico en el ejercicio del coloreo, en el contexto de producción, nos lleva a comprender el porqué de un esfuerzo por convertir unas imágenes en blanco y negro, testimoniales absolutamente, pero anodinas y poco atractivas para muchas generaciones.

Esas imágenes se transforman en un nuevo elemento motivador, compatible con el rigor histórico, respetuosas con la veracidad de ese contenido, pero que son el resultado de un proceso de reinterpretación creativa que, en sí mismo, es de gran interés para muchas personas que se sienten motivadas por la actividad tecnológica y por la propia industria audiovisual. Se trata de un nuevo sector que favorece el emprendimiento, enmarcado en lo que se denominan industrias culturales y creativas. Conociendo las nuevas técnicas, los procedimientos de posproducción, para aquellas personas que quieran profundizar en los niveles de alfabetización y cultura audiovisual, también valoramos lo que es la actividad del coloreo en la propia historia del cine y

de los medios audiovisuales. El valor transversal del uso educativo de producciones de estas características es indudable, trascendiendo el debate en torno al valor de rigurosidad histórica.

Junto a la transversalidad posible desde la alfabetización mediática, visual y audiovisual, es muy importante la oportunidad para la valoración del patrimonio cinematográfico. Lo fílmico se cuida menos que otras tipologías de patrimonio artístico. En el ámbito de la Educación Mediática, la mención a este tipo de contenidos y la atención al propio valor de la imagen como memoria es prácticamente inexistente, por lo que esta línea de trabajo supone un campo de enormes posibilidades educativas e investigadoras, donde hay un largo camino por recorrer, siempre conectado a la transversalidad de una educación en valores centrada en fomentar una ciudadanía crítica.

El análisis de contenido ha sido la metodología empleada para comprender el modelo de representación de la historia que propone una serie documental como la estudiada. Así, desde el punto de vista formal, el valor del color ha reforzado la percepción de algunos aspectos fundamentales, como el que tiene que ver con las emociones y la empatía, generando posiblemente la curiosidad de una generación más mayor y el interés por parte de las personas más jóvenes. Igualmente, ha dotado de realismo la ambientación y los rasgos más individuales y humanos, como la expresión facial o el vestuario, potenciando especialmente el color como elemento clave en la simbología propagandística, tal y como sucedió en esos años. Ejemplos como carteles y banderas no dejaban duda al respecto.

Igualmente, el color ha homogeneizado, como creación o recreación, gran parte de los grupos y entornos, pero a su vez a servido de ayuda para destacar el papel de otros recursos formales y compositivos, como el contraste o la pregnancia, es decir, la capacidad para trasladar una forma clara. De igual forma, ha ayudado a la percepción de algunas imágenes que contaban con profundidad de campo, pero en las que la nitidez no era suficiente para diferenciar elementos en el original blanco y negro. Se trata, en resumen, de un universo fílmico que es, a la vez, veraz y recreado; real e inventado.

Desde el punto de vista narrativo, es indudable el valor de credibilidad y el tono bélico que, por la crudeza de las imágenes, adquiere el documental en determinadas secuencias, adaptándose a un lenguaje fílmico que, en gran medida, se ha construido durante más de un siglo sobre la base de la ficción dramática. En este sentido, el valor emocional de la banda sonora y de la narración, aspectos ajenos a lo visual pero enmarcados en un mismo texto audiovisual, han generado un estilo muy concreto, apoyado como relato en el protagonismo coral de un pueblo en unos lugares mucho más creíbles, menos oscuros, gracias al coloreado. El ambiente sonoro y, en concreto, la música, ha huido de la épica, generando también una identidad muy específica a este trabajo documental. Se trata, en definitiva, de la ruptura del tópico de un imaginario, con un resultado final que, sin ser más o menos realista que las imágenes primitivas, constituyen un material de interés de primer orden para profundizar en la historia de la Guerra Civil y en toda la potencialidad interdisciplinar de un recurso de este valor. Por

ello, el sentido didáctico de la propia obra analizada confluye con las posibilidades de desarrollo educativo que ofrece esta serie.

Siendo solo una aproximación ensayística y cualitativa, esta investigación plantea más interrogantes que soluciones, con enormes posibilidades de ampliación, de cara a futuras investigaciones. Sería posible, por ejemplo, aplicar un conjunto de variables cuantitativas de una forma más detallada, profundizando en el criterio de selección de planos, en el orden del montaje, etc. También, dentro de la sugerencia de futuras investigaciones complementarias, podría realizarse una comparativa con alguna serie similar que haya utilizado imágenes coloreadas en una producción sobre la Segunda Guerra Mundial. Igualmente, para las personas interesadas en la esencia del contenido histórico y en el tratamiento de los hechos, el habitual análisis del *transfer* narrativo, es decir, de la adaptación de textos escritos al formato audiovisual.

La aportación más significativa de este trabajo, por tanto, es plantear el interés que tiene llevar a un aula o a otro contexto de educación no formal un material que, por sus características, no solo es reciente en el tiempo, sino que puede ser un material motivador que favorezca una enseñanza significativa de la imagen, las artes visuales y audiovisuales, los valores, la ética y, por supuesto, la historia. Si es posible, aprovechando la dimensión activa de una ciudadanía que hoy exige aprender creando e implicarse de forma activa. Mirar estas imágenes, valorar esta reinterpretación, es aproximarnos al reflejo de nuestro mundo en las pantallas.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS


Acaso, M. (2007). *Esto no son las torres gemelas. Cómo aprender a leer la televisión y otras imágenes* (2ª ed.). Madrid: Catarata.

Aguaded, J.I. (1993). *Comunicación audiovisual en una enseñanza renovada*. Huelva: Grupo Pedagógico Andaluz “Prensa y Educación”.

Aguaded, J.I. (2012). La competencia mediática, una acción educativa inaplazable. *Comunicar*, *20*(39), 7-8. https://doi.org/10.3916/C39-2012-01-01

Aparici, R. y Barbas, A. (2010). Estereotipos, ideología y representación mediática en la construcción de los relatos. En R. Aparici (Coord.), *La construcción de la realidad en los medios de comunicación* (pp. 35-63). Madrid: UNED.

Aparici, R. y García Matilla, A. (2008). *Lectura de imágenes en la era digital*. Madrid: Ediciones de la Torre.

Aumont, J. y Marie, M (1990). *Análisis del film* (C. Losilla, trad.). Barcelona: Paidós.

Banacolocha, J., Bas, J. (Productores); Olivares, J. (Creador) y Frades, J. (Director) (2012-2014). *Isabel* [Serie de TV]. España: Diagonal TV y TVE.

Banalocha, J.; Romero, N. (Productores); Ferrer, O. (Director) (2015-2016). *Carlos, Rey Emperador* [Serie de TV]. España: Diagonal TV y TVE.

Bardin, L. (1986). *Análisis de contenido* (C. Suárez, trad.). Madrid: Akal.

Barret, M. (productor), Oliphant, A. (editor) y Martin, J. (creador) (2009). *World War II in Colour* [Serie documental TV]. Reino Unido: NM Productions & American Heroes Channel.

Barthes, R. (1989). *La cámara lúcida: Nota sobre la fotografía* (J. Sala-Sanahuja, trad.). Barcelona: Paidós.

Bazin, A. (1990). *¿Qué es el cine?* (J.L. López Muñoz). Madrid: Rialp. (Obra original publicada en 1958).

Beevor, A. (2005). *La guerra civil española* (G. Pontón Gómez, trad.). Barcelona: Crítica.

Benjamin, W. (2003). *La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica* (A. E. Weikert). México: Ítaca. (Obra original publicada en 1936).

Binns, S. (productor) y Bide, P. (director) (1999). *The Second World War in Colour* [Serie documental TV]. Reino Unido: Freemantle Media.

Bonilla Martos, A.L. (2018). La actividad humana y los elementos que forman el entorno social y cultural. En A.L. Bonilla Martos y Y. Guasch Marí (Coords.), *Entorno, sociedad y cultura en Educación Infantil. Fundamentos, propuestas y aplicaciones* (pp. 165-176). Madrid: Pirámide.

Casetti, F. y Di Chio, F. (1991). *Cómo analizar un film* (C. Losilla, trad.). Barcelona: Paidós.

Chatman, S. (1990). *Historia y discurso. La estructura narrativa en la novela y en el cine*. (M.J. Fernández Prieto, trad.). Madrid: Taurus. (Obra original publicada en 1978).

Chion, M. (1993). *La audiovisión* (A. López Ruiz, trad.). Barcelona: Paidós.

Chion, M. (1997). *La música en el cine* (M. Frau, trad.). Barcelona: Paidós.

Cohen-Séat, G. (1959). *Problèmes actuels du cinéma et de l'information visuelle I Problèmes sociaux*. París: Presses Universitaires de France.

Crusells, M. (2003). *La Guerra Civil española: Cine y propaganda* (2ª ed.). Barcelona: Ariel.

Eco, U. (1990). *Apocalípticos e integrados* (A. Boglar, trad.). Barcelona: Lumen y Tusquets Editores. (Obra original publicada en 1965).

Ferrés, J. y Piscitelli, A. (2012). La competencia mediática: propuesta articulada de dimensiones e indicadores. *Comunicar*, *19*(38), 75-82. http://dx.doi.org/10.3916/C38-2012-02-08

Ferguson, R. (2007). *Los medios bajo sospecha. Ideología y poder en los medios de comunicación* (O. Castillo, R. González del Solar, G. Ubaldini, A Bixio, I. Olgallar y M. Polo, trads.). Barcelona: Gedisa.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido* (J. Mellado, trad.). México: Siglo XXI.

Freund, G. (2001). *La fotografía como documento social* (J. Elias, trad.). Barcelona: Gustavo Gili. (Obra original publicada en 1974).

Fulchignoni, E. (1964). *La moderna civiltà dell'immagine*. Roma: A. Armando.

Gaitán, M. (Productora); Carrizo, L. y Escribano, F. (directores) (2016). *España en dos trincheras. La Guerra Civil en Color* (Nombre de exhibición: *España dividida*…) [Serie documental TV]. España: Minoría Abstoluta y Discovery Max.

García Fernández, E.C. (2002). *El cine español entre 1896 y 1939. Historia, industria, filmografía y documentos*. Barcelona: Ariel.

García García, F. (2006). Los tiempos de la narración audiovisual. En F. García García (Coord.), *Narrativa Audiovisual* (pp. 109-120). Madrid: Laberinto.

García Jiménez, J. (1993). *Narrativa Audiovisual*. Madrid: Cátedra.

García Ruiz, A.L. y Jiménez López, J.A. (2006). *Los principios científico-didácticos (PCD): Nuevo modelo para la enseñanza de la Geografía y de la Historia*. Granada: Editorial Universidad de Granada.

Gubern, R. (1987). *La mirada opulenta: Exploración de la iconosfera contemporánea*. Barcelona: Gustavo-Gili.

Gutiérrez, L., Yubero, A. y Roy, M.; (Productores); Olivares J. y Olivares P. (creadores); Vigil, M. (Director) (2015-2017). *El Ministerio del Tiempo* [Serie TV]. España: Onza Partners, Cliffhanger y TVE.

Hernández Ríos, M.L. y García Ramírez, R. (2017). Emprendimiento en la formación de maestros de Educación Primaria: proyección en el ámbito del patrimonio cultural. En M.E. Cambil Hernández y A. Tudela Sancho (Coords), *Educación y patrimonio cultural. Fundamentos, contextos y estrategias didácticas* (pp. 101-116). Madrid: Pirámide.

Hjelmslev, L. (1971). *Prolegómenos a la teoría del lenguaje* (J.L. Díaz de Liaño, trad.). Madrid: Gredos. (Obra original publicada en 1943).

Jenkins, H. (2008). *Convergence Culture. Una cultura de la convergencia* (P. Hermida Lazcano, trad.). Barcelona: Paidós.

Kaplún, M. (1998). *Una pedagogía de la comunicación*. Madrid: Ed. LaTorre.

Krippendorff, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica* (L. Wolfson, trad.). Barcelona: Paidós. (Obra original publicada en 1980).

Lipovetsky, G. y Serroy, J. (2009). *La pantalla global. Cultura mediática y cine en la era hipermoderna* (A.P Moya, trad.). Barcelona: Anagrama.

Marfil-Carmona, R. (2018). Historia de España y series de televisión. Posibilidades didácticas de 'Isabel', 'Carlos, Rey Emperador' y 'El Ministerio del Tiempo'. En R. Marfil-Carmona, S. Osuna-Acedo y P. González-Aldea (eds.), *Innovación y esfuerzo investigador en la Educación Mediática contemporánea* (pp. 275-292). Sevilla: Egregius y Grupo de Investigación GI-CID de la Universidad de Zaragoza. Recuperado de http://hdl.handle.net/10481/51362

Marín Viadel, R. y Roldán, J. (Eds). (2017). *Ideas visuales. Investigación Basada en Artes e investigación artística*. Granada: Universidad de Granada.

Marta-Lazo, C. y Gabelas, J.A. (2016). *Comunicación digital. Un modelo basado en el Factor R-elacional*. Barcelona: UOC.

Orozco, G. (1994). *Al rescate de los medios*. México: Fundación Manuel Buendía - Universidad Iberoamericana.

Palma Valenzuela, A. (2018). La escuela como espacio de paz y resolución de conflictos. En A.L. Bonilla Martos y Y. Guasch Marí (Coords.), *Entorno, sociedad y cultura en Educación Infantil. Fundamentos, propuestas y aplicaciones* (pp. 177-192). Madrid: Pirámide.

Prósper Ribes, J. (2004). *Elementos constitutivos del relato cinematográfico*. Valencia: Universidad Politécnica de Valencia.

Roldán, J. y Marín Viadel, R. (2012). *Metodologías artísticas de investigación en educación*. Archidona (Málaga): Aljibe.

Scolari, C. (2008). *Hipermediaciones: Elementos para una Teoría de la Comunicación Digital Interactiva*. Barcelona: Gedisa.

Scolari, C. (2013). *Narrativas transmedia: Cuando todos los medios cuentan*. Barcelona: Deusto.

Toffler, A. (1980). *La tercera ola* (A. Martín, trad.). Barcelona: Plaza & Janés.

Vaudeville, M. (productor); Clarke, I. y Costelle, D. (2009). *Apocalipsis. La Segunda Guerra Mundial* (*Apocalypse: La 2ème Guerre Mondiale*) [Serie documental TV]. Francia: CC&C, ECPAD, France 2 y National Geographic Channels International.

Vilches, L. (1984). *La lectura de la imagen*. Barcelona: Paidós.

Vilches, L. (1993). *La televisión: Los efectos del bien y del mal*. Barcelona: Paidós.

Zunzunegui, S. (1998). *Pensar la imagen* (4ª ed.). Madrid: Cátedra.

13

# LA GUERRA CIVIL ESPAÑOLA Y LA EDUCACIÓN EN VALORES. TRES PROPUESTAS METODOLÓGICAS FUERA DEL AULA

## *SPANISH CIVIL WAR AND EDUCATION IN VALUES. THREE METHODOLOGICAL PROPOSALS OUTSIDE THE CLASSROOM*

**Gemma María Muñoz García**

Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales, Sociales y Matemáticas. Facultad de Educación – Centro de Formación del Profesorado. Universidad Complutense de Madrid, España.

Gemma Muñoz es Profesora Asociada en el citado Departamento. Es Licenciada en Historia por la UCM, donde presentó su tesis doctoral en el ámbito de la Didáctica de las Ciencias Sociales. Compagina su labor docente, como Coordinadora Académica en la Fundación IES Madrid. Facultad de Educación-Centro de Formación del Profesorado.

gemunoz@ucm.es

**Esther Jiménez Pablo**

Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales, Sociales y Matemáticas. Facultad de Educación – Centro de Formación del Profesorado. Universidad Complutense de Madrid, España.

Esther Jiménez Pablo es Ayudante Doctora del mismo Departamento. Licenciada en Historia por la UAM de Madrid, se doctoró en 2011 con una tesis sobre los Jesuitas en Época Moderna. Desarrolló su contrato Juan de la Cierva en la Universidad de Granada, donde coordinó un Proyecto de Innovación Docente.

**RESUMEN:**

Las metodologías activas fuera del aula pueden facilitar el aprendizaje significativo. Éstas son más eficaces aplicadas a contenidos de nuestra historia reciente como la Guerra Civil Española y su Postguerra, que evoca un periodo traumático que arrastra, todavía hoy, cierta confrontación social e ideológica. Para mejorar las competencias transversales del alumnado, fomentando la reflexión en valores cívicos y democráticos, presentamos tres propuestas; el análisis de un objeto de la época, el testimonio oral de un familiar y el recorrido histórico por el campo de batalla.

**Palabras clave: Educación en valores; didáctica del objeto; Historia oral; itinerarios históricos; Guerra Civil.**

**ABSTRACT:**
Active methodologies outside the classroom contribute to meaningful learning. These active methodologies are more effective when applied to contents of our recent history, such as the Spanish Civil War and its post-war. These events evoke a traumatic period that still today, causes certain social and ideological confrontations. To improve the transversal competencies of students, promoting reflection on civic and democratic values, we present three proposals, the analysis of an object of that period, the oral testimony of a relative and the historical journey through the battlefield.
**Key Words: Education in Values; Object Based Learning; Oral History; Historical Itineraries, Civil War.**

Acercar una etapa bélica de nuestra Historia más reciente al alumnado universitario que se prepara para ser profesor de Educación o que estudia Pedagogía no es tan fácil. Más cuando ese momento histórico está salpicado de diversas ideas políticas y de opiniones encontradas. La Guerra Civil Española duró casi tres años que dejaron una huella de destrucción patrimonial, de ruptura de convivencia y de una historia de vencedores impuesta a los vencidos que perduró en las aulas con el franquismo hasta treinta y cinco años más tarde.

Semejante acumulación de emociones, supervivencia, odios y represalias, no se puede obviar para aprender lo que supuso la Guerra Civil. Pero, paradójicamente, la parte socioafectiva que continúa viva hoy en día, desaparece o queda oculta en los libros de texto y manuales de Historia, que lo simplifican describiendo una sucesión de batallas, división de bandos, personajes destacados y fechas clave. Estos libros no ayudan ni al profesor ni al alumnado a aprender a pensar históricamente. Aún hoy en día los aspectos tratados son políticos, militares o ideológicos, con líderes sublevados y republicanos, que ocultan a las mayorías sociales y sus intereses. Una metodología de enseñanza-aprendizaje tradicional que no va más allá de las causas, hechos y consecuencias de la Guerra. Datos sin reflexión alguna, ni posible debate, que acaban por desconectar el interés del estudiante abocado a memorizar dicho periodo histórico, tan relevante para nuestra forma de entender el presente. Las fechas y personajes son importantes, pero falta que el alumnado se acerque más a la vida cotidiana en un periodo de guerra y postguerra, conocer las vivencias de personas humildes, de soldados, de exiliados, de familiares para valorar las secuelas horribles de una guerra: el hambre, el miedo al bombardeo, la tensión en las trincheras, en los bunkers, la represión posterior, etc. (Tribó, 2013: 1-3) En definitiva, un positivismo tradicional que se aleja de los conceptos y la metodología educativa actual.

Desde la didáctica de las Ciencias Sociales existe un serio compromiso en las aulas universitarias por tratar de acercar la Guerra Civil y la Postguerra a la Enseñanza Superior de un modo que despierte la curiosidad del estudiante. Siguiendo una metodología activa en la que se interpreten los hechos, con un fuerte componente reflexivo

por parte del estudiante, se trabajan propuestas didácticas que permiten la creación y gestión del conocimiento por parte del universitario, con la supervisión del docente. Esta metodología presenta como pilar fundamental una mayor autonomía del alumnado que aprende, poniendo énfasis no sólo en los conocimientos adquiridos sino en el proceso de aprendizaje realizado. Un proceso que se caracteriza por seguir un planteamiento constructivista, emocional y activo que confluye claramente en un aprendizaje más significativo (Rodríguez, 2012: 1). De la misma manera, que esta metodología está intrínsecamente unida a la actitud motivadora de los docentes, con iniciativa para elaborar nuevas fórmulas de enseñanza (Vaello, 2009).

Surgen así, por ejemplo, interesantes dinámicas de enseñanza-aprendizaje acudiendo a recursos iconográficos y artísticos como el análisis de las obras de Arte de aquel trágico momento (Fernández Valencia, 2003: 2) tratando de analizar a los personajes y el paisaje de guerra, y buscando el contexto en el que fue pintado el cuadro. O bien la mirada docente y discente puesta en el diálogo que ofrecen los carteles propagandísticos de los bandos que emitían mensajes compresibles hacia la población (Anadón, 1999: 40). Así como el recurso a la filmografía con tramas y personajes que reflejen el periodo 1936-1939 para utilizar como recurso de debate en el aula (Luque, 1999: 65; Gómez Fernández, 2010: 1-2), o proponer novelas ambientadas en la Guerra Civil que despierten la curiosidad investigadora del alumnado universitario (Bertrand, 1996: 88).

En este artículo partimos de una base muy simple y contundente: para no repetir las guerras es necesario conocerlas, explicar el sufrimiento y las consecuencias traumáticas para la sociedad. También es importante apartar la visión parcial de los vencedores que ha monopolizado la educación en toda la etapa franquista, y conocer los distintos testimonios de quienes vivieron la guerra y la postguerra. Recuperar las distintas visiones e interpretaciones de la guerra para pensar de manera madura y crítica.

En un sentido educativo se trata de reforzar más las competencias actitudinales y los valores democráticos y pacíficos, y conocer nuestro pasado colectivo, que es parte de nuestra identidad, para rechazar en el presente cualquier atisbo de violencia especialmente por diferencia ideológica o política, como ocurrió en la Guerra, así como el fomento y desarrollo de mecanismos y habilidades para la resolución pacífica de conflictos. Formar en competencias cívicas que eviten sentimientos de venganza o victimismo en los jóvenes. Conseguir concienciarles de que lo que nosotros hagamos hoy, condicionará a nuestros descendientes, en esa relación intrínseca entre el pasado y el presente, que nos obliga a buscar la mejora en el futuro.

Reforzar la idea de la importancia de vivir en Democracia para el desarrollo de una sociedad pacífica y respetuosa (Esteban, 2006: 23), capaz de interiorizar valores éticos que nos lleven a fortalecer los vínculos de convivencia y crear un proyecto común de mejora (Sartori, 1987: 15-30). Es importante, por tanto, profundizar en la Guerra Civil para reflexionar con nuestro alumnado sobre el “todos juntos” que destila la palabra Democracia, donde cabe una ciudadanía diversa y plural, con respeto a las distintas ideologías políticas. Con frecuencia la Guerra Civil aparece en los medios de

comunicación haciendo aflorar sentimientos trasnochados que acusan a un bando u otro. El profesor tiene que ser capaz de dinamizar, gestionar y flexibilizar los contenidos, y atender tanto a la exposición de las etapas de la Guerra, como a la reflexión del alumnado.

Con las propuestas didácticas que aquí presentamos, nuestro objetivo es propiciar la mejora de las herramientas críticas y reflexivas de nuestro alumnado, que les permita argumentar sobre cualquier hecho de nuestro pasado (Tudela, 2017: 191-192). Educar en valores, en derechos humanos, en desarme, en no violencia, sensibilizar en el respeto a la ciudadanía (Rodríguez Jiménez, 2012), así como salvaguardar la diversidad de nuestro patrimonio histórico-cultural, en el que también entra el periodo de la guerra y la postguerra, y desde luego, reconocer la Paz como un principio educativo fundamental (Martín Solves et al., 2014). Porque la Guerra Civil claramente es un tema que parece no resuelto.

Nuestra metodología nos lleva a trabajar desde un contexto educativo formal, tomando como referencia algunos recursos propios de la educación no formal. Seguramente los museos sean los espacios más trabajados para temas históricos, puesto que crean una conciencia colectiva al custodiar objetos y piezas de nuestro pasado común (Hernández, 2017: 224). Sin embargo, buscamos otras alternativas en las que los estudiantes pudiesen palpar el periodo de Guerra y Postguerra a través del análisis de los objetos y sus utilidades, de recopilar los recuerdos preservados en el tiempo acudiendo a las fuentes orales, y de conocer de cerca los itinerarios y lugares de la Guerra Civil. Nos movemos, así, entre lo material e inmaterial, con una metodología socioafectiva que permite imaginar al estudiante cómo se vivió la guerra y la postguerra. Tres tipologías de actividades educativas distintas, participativas y cooperativas, que llevan a la reflexión y a la madurez crítica de nuestros estudiantes de Educación y Pedagogía, y que presentamos a continuación.

## 1. La prensa escrita como punto de partida

Nuestra propuesta nace de la formulación de una pregunta al alumnado en el aula: *¿Qué trascendencia crees que tiene en la actualidad la Guerra Civil en la Historia de España?¿Y en tu propia Historia?*

Tras un primer período de intervenciones y debate en torno a dicha pregunta en el aula, se introduce al alumnado una noticia periodística cuyo titular es: *Cautiva y desarmada, la ESO se olvida de la Guerra Civil,* publicada por El Confidencial el 30 de Marzo de 2014. La noticia expone los resultados de un estudio realizado en 2011, que revela un acentuado olvido por parte de los jóvenes adolescentes en la ESO, Bachillerato y Grados vinculados con la formación del profesorado de lo que supuso la Guerra Civil. Tras presentar, comentar y debatir los resultados arrojados en el estudio del que se hace eco la noticia, se concluye el desconocimiento por parte de jóvenes y futuros maestros del pasado reciente.

En base a la constatación de esta realidad, que el propio alumnado asume al comprobar su desconexión histórica, se presenta en una sesión de aproximadamente dos horas los aspectos esenciales que definen la Guerra Civil en base a sus antecedentes inmediatos en la II República, el camino hacia el golpe de estado de 1936, causas de la Guerra, la confirmación de los dos bandos enfrentados, el desarrollo del conflicto y el final del mismo, así como sus consecuencias.

Tras el desarrollo de dichos contenidos se invita a los alumnos a visionar de manera individual el documental *Las Cajas Españolas,* dirigida en 2004 por Alberto Porlán. Ello permite una aproximación a los contenidos de la contienda, no sólo desde una perspectiva histórica, sino introduciendo el factor artístico y patrimonial.

Una vez puestos de relieve los aspectos disciplinares más relevantes en relación a la contienda, dirigimos nuestra propuesta a dotar de significatividad el aprendizaje adquirido por el alumnado, a través de las siguientes tres propuestas metodológicas.

## 2. La Historia oral como técnica de aproximación a la Guerra Civil española en la formación del profesional de la educación

### 2.1. Conectamos nuestro presente con el pasado a través de la oralidad

La Historia Oral es una técnica de investigación cualitativa que emplea como fuentes las orales (Aróstegui, 2001: 413). Disfruta por tanto de una necesaria conexión con la historia relativamente reciente, al emplear como fuente -preferiblemente primaria- a individuos que han vivido en primera persona la historia narrada. Todo ello facilita la identificación del educando desde su presente con su pasado inmediato, estimulando la motivación del conocimiento histórico a través de un tipo de aprendizaje activo en el que adquiere cierto rol protagonista a través de la reconstrucción narrativa de la Historia.

Esta técnica de investigación histórica está vinculada con otras disciplinas como la Sociología, la Antropología o la Psicología, lo cual la convierte en una técnica muy enriquecedora e integradora.

La memoria del informante, tal y como Feliu Torruella y Hernàndez Cardona la describen (2013: 23-33), constituye una fuente de información de primer orden, si bien debemos tener en cuenta que ésta es subjetiva y selectiva. Ante un mismo hecho existen múltiples interpretaciones. Sin embargo, en este aspecto reside en buena medida la fuerza didáctica que atribuimos a las memorias expresadas a través de la oralidad, ya que se emplea como recurso didáctico el carácter evocador del discurso del *otro,* al ser narrado en primera persona.

Esta técnica pone de manifiesto su importante relación con otra forma de hacer historia, que es la microhistoria, definida por Giovanni Levi (en Burke, 1993: 119-143) como una práctica historiográfica, que se caracteriza por la búsqueda de una descripción

más realista del comportamiento humano, por la reducción de la escala como procedimiento analítico aplicable en cualquier lugar, y muy especialmente por la creencia de que la observación microscópica revelará factores anteriormente no observados.

Habitualmente se ha achacado a esta técnica lo necesario de un proceso exhaustivo de recogida de información, y de reproducción de la misma. Es importante que en todo caso quede evidenciada la diferencia entre la literalidad de la información proporcionada por el informante, y la parte narrativa e interpretativa que aporta el propio investigador (alumnado).

Partiendo de los supuestos previos citados ¿Por qué consideramos que la Guerra Civil Española y la Postguerra confieren mayor valor didáctico frente a otros escenarios a la hora de poner en práctica esta técnica cualitativa? Los motivos son varios. Entre ellos destacamos la importancia que representa en nuestra historia reciente desde el punto de vista disciplinar. Igualmente asumimos su relevancia en tanto que ejemplificó la ruptura del orden democrático establecido, la división y polarización de la sociedad, además del desgarrador resultado de miles de víctimas cuyas memorias han sido silenciadas.

¿Qué objetivos, en términos genéricos, permite alcanzar la puesta en práctica de esta técnica en el aula? En palabras de Kathryn Walbert (2004), Profesora vinculada a proyectos de investigación en torno a la Historia Oral en la Universidad de North Carolina (Estados unidos), la puesta en práctica de esta técnica en el aula permite el aprendizaje de contenido histórico de manos de sus propios protagonistas, del aprendizaje relatado, permite sentir una conexión especial con el pasado y con la vida de la comunidad, así como desarrollar habilidades de escritura, investigación, pensamiento crítico y el fomento de las habilidades interpersonales.

A dichos objetivos, nuestra propuesta añade de manera más concreta, otros como:

- Aproximar al alumnado a la Historia de España a través de uno de los episodios más dramáticos de nuestra historia, la Guerra Civil Española.
- Aproximar al alumnado a la Historia desde un punto de vista en el que éste ejerce un papel o rol activo en la construcción y transmisión de la historia narrada.
- Aproximar al alumnado a la comprensión de la Historia desde el punto de vista de la microhistoria, resolviendo lo dramático de los conflictos bélicos desde el relato y las historias cotidianas.
- Aproximar al alumnado al conocimiento y familiarización del tiempo histórico contribuyendo a superar algunas de las dificultades de aprendizaje que implican los factores espaciotemporales.
- Estimular en el alumnado la empatía y el acceso a la memoria familiar.
- Fomentar las relaciones interpersonales fundamentalmente entre abuelos-nietos.
- Estimular las competencias comunicativas y lingüísticas para expresar un capítulo de la historia desde el punto de vista narrativo.
- Aproximar al alumnado a las técnicas de investigación histórica.
- Fomentar el pensamiento crítico y analítico en torno a los procesos históricos.

## 2.2. Aprendemos Historia, haciendo Historia

La actividad que presentamos a continuación ha sido implementada a lo largo del curso 2017-18 en un grupo de alumnos de último año del grado de Pedagogía, formado por 48 estudiantes.

Trazada ya esta línea en la que el alumnado se ha adentrado conceptualmente en el desarrollo del contenido disciplinar en torno al cual se pretende trabajar, planteamos en la siguiente sesión la propuesta en forma de actividad práctica. Ésta consistirá en el desarrollo de una experiencia basada en la Historia Oral a través de la microhistoria y generando microrrelatos. Se fija una extensión máxima del trabajo en 3 hojas. Cada alumno deberá entrevistarse con un familiar, preferentemente un abuelo/a, quien deberá transmitir al alumno/a el recuerdo más significativo que venga a su memoria de la Guerra Civil.

Para ello se empleará como técnica la entrevista y/o el cuestionario, así como el empleo de los siguientes instrumentos. Por una parte, los organizativos, como la planificación, investigación y la búsqueda del escenario adecuado para la realización de la entrevista; y en segundo lugar instrumentales, como sería el empleo de una grabadora o libreta, y bolígrafo.

Dirigimos esta actividad en torno a la Historia Oral/ Microhistoria en el espacio de Educación Superior, muy especialmente en el ámbito de la formación del profesorado, pero igualmente y de manera general podría hacerse extensivo a los grados de Ciencias Sociales y Humanidades.

## 2.3. ¿Qué hemos aprendido?

Los resultados obtenidos de esta experiencia a través de los ejercicios prácticos y de los debates en el aula, revelan el cumplimiento de los objetivos planteados. Pero añaden varios factores no objetivados en la planificación de la actividad, que suponen un valor añadido a la misma. Nos referimos al significativo clima que la actividad genera en el aula a la hora de compartir la experiencia entre todos los miembros del grupo. Se ponen de relevancia diversos personajes históricos a través de los relatos en primera persona de los informantes, como por ejemplo: Severo Ochoa, Dolores Ibárruri o José Antonio primo de Rivera. Igualmente, los informantes trasladan en su memoria capítulos de la Historia como: las cartillas de racionamiento, el estraperlo, la dicotomía entre el campo y la ciudad, el trueque, el indudable ingenio para esconderse del enemigo y conservar la vida, la represión y la deserción, las listas negras y los chivatazos, o un capítulo del bombardeo de Guernica. Por este motivo se establece una conexión directa entre la micro y la macrohistoria como forma de construir un relato histórico de un modo distinto al convencional. En segundo lugar, se evidencia cómo la actividad ha roto la desconexión y en ocasiones la falta de comunicación entre abuelos y nietos. Reconocer y expresar en voz alta este hecho en el aula resulta muy emocionante para

quienes así lo han experimentado a través de la actividad, a la vez que transmite una serie de situaciones empáticas que refuerzan el sentimiento y cohesión del grupo. La crudeza de muchos de los relatos traslada al alumnado la dificultad de la puesta en práctica de las técnicas e instrumentos empelados en la labor del historiador en todas sus dimensiones. Asumen la importancia de crear un clima y atmósfera adecuada para este tipo de técnicas, que proteja la intimidad y estado emocional del informante.

Los estudiantes toman conciencia del dramatismo de las vivencias y experiencias de sus familiares más próximos, de su infancia robada de la distancia entre sus experiencias propias y las de sus abuelos, y adquieren un sentido de conciencia y responsabilidad crítica hacia la Guerra Civil. Los relatos del alumnado señalan expresiones, en boca de sus informantes, como *el miedo, el hambre, la valentía, la admiración, la miseria, la desconfianza, la emoción, la pobreza, el luto, la inseguridad e incertidumbre o la injusticia.*

La propia forma y estilo que adquiere el relato estimula la comunicación y el desarrollo de habilidades y técnicas de expresión escrita.

La realización de esta experiencia puede enriquecerse proponiendo de manera más dirigida la entrevista y preguntas cerradas que el alumnado formule a sus familiares. Pero en nuestra opinión habría restado naturalidad y espontaneidad al relato de las fuentes, motivo por el cual no se decidió dirigir de una manera cerrada dicha entrevista. Al mismo tiempo esta actividad debe tener en cuenta la posibilidad de que parte del alumnado pueda ser extranjero y no tener por tanto familiares que hayan tenido vinculación con la Guerra Civil, o bien alumnos/as cuyos familiares que vivieron la guerra hayan fallecido. Estos alumnos pueden resolver esta situación y entrar dentro de la actividad de diferentes formas, pero básicamente buscando un informante, aunque éste no sea familiar directo.

## 3. Preguntamos a los objetos

La segunda de las alternativas metodológicas propuestas en este trabajo parte de la Didáctica del Objeto. Convertidos en parte de nuestro patrimonio histórico cultural, los objetos permiten desarrollar capacidades en el alumnado como la observación, la descripción, la comparación, el análisis y la interpretación. Desarrollando dichas actitudes y procedimientos, los estudiantes pueden *historiar,* aproximándose al método científico aplicado a Ciencias Sociales.

Partiendo de estas ideas y de los trabajos en torno a la Didáctica del Objeto formulados por García Blanco (2009) y, posteriormente, los desarrollados por Santacana y Llonch (2012: 27-30), tomamos como referencia sus argumentos didácticos a favor del empleo de esta metodología: En primer lugar, “el objeto fija la imagen del concepto convirtiéndose en elemento de referencia”. Además, “atrae la atención del alumnado con más facilidad”, y “permite la enseñanza a través del método hipotético-deductivo”

(base del análisis histórico). Pero muy especialmente la didáctica del objeto supone la puesta en práctica del "método inductivo". Se convierten, los objetos, en un "recurso para desarrollar la imaginación provocando situaciones empáticas". El docente puede "emplear los objetos como inclusores de la mente y tejer una red de conceptos". Santacana y Llonch señalan además cómo "el objeto actúa como soporte de la memoria", y finalmente, destacan la "importancia del objeto como elemento real, tangible" (especialmente destacable en un contexto de dominio de lo *virtual*). Añadiríamos desde nuestra perspectiva, la capacidad que otorga esta metodología de fomentar el aprendizaje colaborativo desde una metodología activa fuera del aula. Nos permite trabajar a través de la indagación, investigación y del fomento de la curiosidad partiendo del método inductivo.

La puesta en práctica de estas metodologías en torno al objeto en el aula, nos permite inferir numerosos aspectos culturales en base a las características formales, técnicas, funcionales, económicas, sociológicas y simbólicas del propio objeto que nos permiten conocer aspectos de sociedades del pasado.

Evidenciado el importante valor del objeto como recurso didáctico, nos proponemos aproximar al alumnado al contexto de la Guerra Civil Española y su inmediata Postguerra. Para ello facilitamos a los alumnos de diferentes cursos y Grados -dentro del ámbito de la formación del profesorado- un objeto doméstico de época, concretamente una pitillera de madera grabada y pintada que se presenta físicamente en el aula, y se refuerza su presencia a través de fotografías desde diferentes puntos de vista.

Al alumnado se le facilitarán una serie de pistas a través de las cuales deberá indagar e investigar respecto a las claves que permitan descifrar el mayor número posible de cuestiones en torno al objeto. Esta actividad cobra especial fuerza al ser llevada a cabo de manera colaborativa estructurando al alumnado en grupos. Desde el lugar de producción de la pieza, al recurso material del que está realizada y sus posibles implicaciones, la calidad e interpretación del grabado o pintura que contiene, la biografía del artista, la propia función del objeto, si éste sería de uso personal o estaría destinado a otra persona por citar algunos ejemplos.El empleo de este tipo de objeto concreto no es fortuito. Este tipo de obras hacen referencia a pequeñas tallas de madera pintada o grabada, realizadas por presos republicanos en las cárceles durante la Posguerra. La importancia de dichas producciones queda puesta de manifiesto en la tesis doctoral de Ramón Bosqued Biedma, publicada en 2008 por la Universidad Complutense de Madrid bajo el título: El dibujo, el color y la talla en madera como medio de supervivencia de los presos republicanos en las prisiones de la posguerra civil en España (1939-1943).

En muchas ocasiones estos objetos no resultan familiares para el alumnado, teniendo que manipularlos formulándose preguntas o realizando comparaciones con otros objetos similares conocidos. A través de las pistas ofrecidas en un primer momento y tras las indagaciones realizadas por el alumnado a través de la fase de investigación, se revela en un clima de diálogo y colaboración, la información obtenida. Se construye un relato, una historia coherente, en base a todos los elementos que el

alumnado ha construido, como si de un puzle se tratara. En dicha construcción, el docente debe ejercer un rol que permita dirigir la puesta en común de la información hacia la historia real del objeto.

La puesta en práctica de esta actividad permite al alumnado reconocer en los objetos cotidianos el patrimonio histórico artístico de nuestro pasado más reciente. La aproximación al mismo nos permite una labor de concienciación que ponga de relevancia la importancia de dicho patrimonio para construir la Historia, y para preservar la memoria del pasado, la tolerancia y el respeto por las diversas muestras de expresión cultural.

## 4. Caminar por la Guerra civil: la ciudad universitaria

Recurrir al estudio de la memoria viva de la Guerra Civil que queda en nuestra ciudad es un buen recurso para lograr que el estudiantado construya un conocimiento que luego visitará en directo (Anadón, 1996: 59). La Universidad Complutense ofrece a nuestro alumnado un escenario de guerra, sembrado de trincheras, de impactos de metralla en las fachadas de las Facultades, de ladrillos destruidos y restituidos, de símbolos republicanos y franquistas. Imágenes que pueden trasladar al alumnado, a unos cuantos pasos de su aula, a un espacio de guerra, donde se evidencia el desastre y sufrimiento de una dura batalla que llevó a la pérdida del patrimonio y a la violencia ciudadana en Madrid.

Históricamente, la Ciudad Universitaria sufrió los avatares de la Guerra Civil quedando prácticamente destruida, reduciendo algunas de sus facultades a escombros. Durante los años que duró la Guerra, el Campus universitario se convirtió en uno de los frentes más resistentes –el Oeste- por el simbolismo de victoria o pérdida de la guerra que significaba ocupar Madrid. La recuperación fue lenta, no sólo arquitectónica, sino también la restitución de los Estudios superiores y la imposición de un nuevo modelo educativo a aplicar. La Ciudad Universitaria antes de 1936 prometía ser la imagen de un país avanzado en estudios, en la que profesores y también arquitectos se habían fijado en prestigiosas universidades europeas y americanas para levantar un gran proyecto educativo y arquitectónico. Pero del día a la noche se convirtió en un lugar de lucha, muerte y destrucción: “Libros contra balas; tinta contra plomo; cultura contra odio” (Campos, 2004: 120). Desde noviembre del 36 el Campus perdía su sentido educativo para ser un espacio de contienda civil: la Brigada Internacional se situaba en la Facultad de Filosofía y Letras, mientras que las tropas nacionales iban ocupando el Hospital Clínico, el Asilo de Santa Cristina, el Instituto de Higiene, la zona de residencias, las Escuelas de Agrónomos y Arquitectura, la Casa de Velázquez y el Palacete. Por su parte, las milicias republicanas se situaron en el Parque Oeste y en el resto de los edificios universitarios que quedaban (Fernández de Sevilla, 2008: 97-99). Las tropas de ambos bandos utilizaron las aulas a modo de almacenamientos armamentísticos y de laboratorios donde componer la química de sus artefactos de guerra. Esto llevó a que los bombardeos, las granadas y las minas prácticamente no dejaran espacio sin devastar.

A partir de aquí, comienza la Postguerra y el discurso unidireccional de los vencedores. La Universidad Complutense pasa a ser parte fundamental del régimen franquista concebido como un espacio de adoctrinamiento social. Y el campus de la Moncloa se transforma en el escaparate perfecto para las manifestaciones de exaltación nacional. Tal y como señala Campos "la meta perseguida era ofrecer un lugar ameno para el estudio, pero que sirviera como paisaje natural resurgido de las cenizas de la guerra, aprovechándolo como una suerte de santuario donde homenajear a los héroes caídos en el frente" (2004: 128).

De todo este contexto permanecen aún hoy en día numerosas huellas en nuestro Campus que, con los estudiantes, podemos rescatar para valorar y reflexionar sobre la utilidad de la Guerra y la necesidad de mantener una sociedad democrática.

### 3.1. Rescatamos y luego visitamos

Para poder efectuar el itinerario histórico que los alumnos van a ir explicando después por grupos, previamente, han realizado una investigación para buscar en el Campus el rastro de la Guerra. Se dividen por grupos y cada uno escogerá el aspecto que más le interese analizar. A modo de ejemplo proponemos los cinco siguientes:

1. Facultades de Ciencias en guerra: su utilidad y sus consecuencias.
2. Las Facultades de Artes y Humanidades en guerra: su utilidad y su final.
3. Campo abierto: la Ciudad Universitaria en bandos.
4. La Universitaria en la prensa: noticias de la Guerra y Postguerra.
5. Docentes y alumnado ¿Qué ocurrió con ellos? Algunas historias particulares.

Pretendemos que sea un trabajo muy visual, que recopilen imágenes antiguas y las sepan explicar, dado que luego en directo, por el Campus, cada grupo explica a sus compañeros los restos de la guerra que vamos visitando en el itinerario por la Ciudad Universitaria.

Para recopilar las imágenes y su información, el/la docente y el estudiantado nos trasladamos a la Biblioteca de Educación –es igualmente válida la de Geografía e Historia- donde buscar los libros que traten sobre la Guerra Civil en el Campus universitario. Son un total de 6 horas en la Biblioteca. Recopiladas las imágenes – tanto la bibliografía (entre otros, Rodríguez-López, 2015; Calvo, 2014) como la prensa sobre el tema es amplia- crean un dossier por grupos compuesto de fotografías, mapas, carteles, noticias de prensa, etc.

En el aula, hacemos una puesta en común para trazar el itinerario que más nos haya sorprendido y que mejor visualice los vestigios de la guerra y postguerra para, con los dossiers de imágenes en la mano, comenzar la ruta por la Ciudad Universitaria. Este día es un aprendizaje que evidencia la conmoción del alumnado que desconocía que el espacio que hoy concibe como un lugar de aprendizaje y de encuentro social, ayer fue un sitio de destrucción y símbolo sombrío de la victoria de un régimen. El debate

y la reflexión que se genera en clase hace surgir los sentimientos cívicos y de convivencia que generan expresiones tales como “ojalá no se vuelva a repetir” y “esto hoy no puede suceder”. Se van fomentando así las competencias actitudinales de repulsa hacia la Guerra, y más allá, de todo tipo de violencia.

El itinerario histórico parte del aula y eso crea un entusiasmo, una motivación y una curiosidad por ver en directo, a tan solo unos metros de distancia, la información recopilada de la Guerra. En el recorrido continuamos generando un conocimiento construido en base a una fórmula colaborativa. La duración de la visita es de 2 horas aproximadamente. Con los dossiers en mano se van haciendo paradas en aquellos lugares que más les han inquietado, pasando a exponer el grupo que tenga asignada la explicación de ese espacio, del personaje a destacar o del suceso ocurrido. El dossier sirve para que el resto de compañeros/as observen las imágenes del antes, durante y después de la Guerra, en definitiva, cómo quedó y cómo se ha reconstruido.

Sin duda, a nuestro alumnado de Educación, lo que más le llama la atención son los impactos de metralla en las fachadas de las Facultades y en los zócalos de las ventanas. Los ladrillos que se mantuvieron en pie durante los bombardeos y que hoy conservan un color oscurecido. Así como observar el rastro de las innumerables trincheras en el Parque del Oeste. Y comprobar por la prensa la utilidad de la Ciudad Universitaria como espacio ceremonial durante el franquismo con imágenes de la visita de Eva Perón a Madrid, donde aparece todo el despliegue de la parafernalia en los desfiles de las tropas nacionales, o la visita fugaz de Ernesto Che Guevara al Campus, caminando casi en solitario por las Facultades, en una de sus escalas aéreas cuando viajaba a El Cairo.

El dossier que preparan con documentos e imágenes de fuentes primarias y secundarias, se convierten en un material didáctico de gran alcance para lograr un aprendizaje significativo. El recorrido histórico pone en práctica lo aprendido y permite un emotivo ejercicio de reflexión por parte de nuestro alumnado, al caminar y contemplar el pasado más reciente lleno de cicatrices y recuerdos.

De manera resumida, los principales objetivos que se logran con este itinerario histórico, previamente analizado por el estudiantado, son los siguientes:

**Conceptuales:**

- Recuperar las imágenes de la Guerra Civil en un espacio conocido para el alumnado como es la Ciudad Universitaria.
- Comparar el antes y el después de una Guerra.
- Conocer un periodo histórico (guerra y postguerra) desde una metodología activa basada en la construcción del conocimiento de manera grupal.

**Actitudinales:**

- Ejercitar la madurez al tener que construir su propio aprendizaje.
- Trabajar en común por aprender, lo que enriquece no sólo el conocimiento sino las actitudes de respeto a las expresiones o decisiones de los compañeros.

- Mirar el pasado con una actitud crítica que evite en el futuro actitudes poco democráticas y alejadas de la convivencia cívica.
- Valorar el patrimonio histórico y las huellas del pasado como recurso de aprendizaje.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS


Anadón Benedicto, J. (1999), Los carteles como fuente primaria para el estudio de la República en la Guerra Civil, *Íber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 19, pp. 39-48.

Anadón Benedicto, J. (1996), Las ruinas de Belchite: memoria y enseñanza, *Íber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 10, pp. 59-70.

Aróstegui, J (2001), La Investigación histórica: Teoría y método. Barcelona: Crítica.

Bertrand de Muñoz, M. (1996), Las novelas de la Guerra Civil. Textos iluminadores de la Historia, *Íber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia,* 10, pp. 87-106.

Bosqued Biedma, R. (2008), El dibujo, el color y la talla en madera como medio de supervivencia de los presos republicanos en las prisiones de la posguerra civil en España (1939-1943). Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

Campos Calvo-Sotelo, P. (2004), 75 años de la Ciudad Universitaria de Madrid. Memoria viva de un campus trascendental. Madrid: Editorial Complutense.

Calvo González-Regueral, F. (2014), La Guerra Civil en la Ciudad Universitaria. Madrid: La Librería.

Esteban Villar, M. (2006), Robustecer la ciudadanía: un nuevo reto para la política educativa en España. En C. Naval y M. Herrero (eds.), Educación y ciudadanía en una sociedad democrática (122-134). Madrid: Educación Encuentro.

Feliu Torruella, M., Hernàndez Cardona, F.X. (2013), Didáctica de la Guerra Civil española. Barcelona: Grao.

Fernández de Sevilla Morales, M. (2008), La Ciudad Universitaria de Madrid. 80 años de Historia. Madrid: Edisofer.

Fernández Valencia, A. (2003), Una aproximación didáctica al Guernica de Picasso, *Ebre 38*, 1, pp. 1-10.

García, A. (2009), La exposición: Un medio de comunicación. Madrid: Akal.

Gómez Fernández, A. B. (2010), El cine como metodología docente en la enseñanza de la Historia Contemporánea de España: la Segunda República y la Guerra Civil española, Iniciación a la Investigación, nº extra 5/1, pp. I-VI.

Hernández Ríos, M. L. (2017), La Educación Patrimonial en contextos de educación no formal: un desafío para maestros en formación. En Mª de la Encarnación Cambil Hernández y Antonio Tudela Sancho (coords.), Educación y patrimonio cultural. Fundamentos, contextos y estrategias didácticas (217-238). Madrid: Pirámide.

Levi, G. (1991), Sobre microhistoria. En Peter Bruke (ed.), Formas de hacer historia. (119-143). Madrid: Alianza.

Luque Silvestre, J. C. (1999), La República y la Guerra Civil en el cine. Una propuesta didáctica, *Iber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 19, pp. 63-79.

Sartori, G. (1987), ¿Qué es la democracia? Madrid: Taurus.

Martín Solves, V. M., Castilla Mesa, M. T., Vila Merino, E. S., (2014), Educar es convivir. Ciudadanía, interculturalidad y cultura de la Paz. Málaga: Ediciones Aljibe.

Rodríguez-López, C., (2015), Paisajes de una guerra: la Ciudad Universitaria de Madrid. Madrid: Publicaciones Complutense.

Rodríguez Jiménez, R. M. (2012), Educación en valores en el ámbito universitario. Propuestas y experiencias. Madrid: Narcea.

Tudela Sancho, A. (2017), La ciudad en la memoria: desafíos para la educación patrimonial y cultural. En Mª de la Encarnación Cambil Hernández y Antonio Tudela Sancho (coords.), Educación y patrimonio cultural. Fundamentos, contextos y estrategias didácticas (177-199). Madrid: Pirámide.

Santacana, J, Llonch, N. (2012), Manual de didáctica del objeto en el museo. Gijón: Trea.

Tribó Traveria, G. (2013), Didáctica de la historia y educación para la paz en tiempos de crisis. ¿Cómo construir un futuro compartido basado en el diálogo y la paz?, Policy Paper 9, pp. 1-6.

Vaello, J. (2009), El profesor emocionalmente competente. Barcelona: Graó.

Walbert, Kathryn (2004), Oral History Projects, recuperado el 12 de Mayo de 2018 en http://www.socialstudies.org/sites/default/files/publications/yl/1604/PulloutScanned.pdf

*Cautiva y desarmada, la ESO se olvida de la Guerra Civil* publicada por El Confidencial el 30 de Marzo de 2014 https://www.elconfidencial.com/cultura/2014-03-30/cautiva-y-desarmada-la-eso-se-olvida-de-la-guerra-civil_109005/ Recuperado el 12 de Mayo de 2018

14

# LA UTILIZACIÓN PEDAGÓGICA DE LAS FUENTES AUDIOVISUALES COMO DOCUMENTO. ANÁLISIS DEL NODO EN EL AULA COMO RECUPERACIÓN DE LA MEMORIA HISTÓRICA

**Jose-Enrique Monasterio-Morales**

Universidad Complutense de Madrid
jmonas01@ucm.es

**RESUMEN:**

Los medios de comunicación elaboran una narración, continuada en el tiempo, que tiene un alcance y una influencia sobre la sociedad cada vez mayor. Podríamos decir que trasladan una realidad, transformándola en un discurso narrativo, para su consumo y aceptación presentes. Sin embargo, ese factor tiempo, aludido anteriormente, termina por dejar una huella que produce un valor añadido, el de fuente documental audiovisual de la historia. Los conceptos físicos relacionados con la percepción sensorial, aplicados al término "audiovisual", dieron finalmente paso al lenguaje y la comunicación. Ese lenguaje, cuya punta de lanza está localizada, principalmente, en las películas (ficción y documentales), sumado a las series de televisión, están construyendo nuestra historia, generando una narrativa paralela que de manera habitual está más centrada en los aspectos artísticos, dramáticos, e ideológicos, que en el interés de ser fidedigno y confrontar la verdad. Lejos de ser un fenómeno actual, esta modelización se ha venido produciendo desde los inicios del cine.

En este contexto surge el interés de este trabajo, que incide en la reflexión crítica sobre los aspectos discursivos y estéticos de las fuentes documentales audiovisuales aplicadas a la enseñanza de la historia. Para ello, en una tradición que ya está consolidada en el uso del audiovisual en el aula, se propone la utilización de los noticieros del NO-DO, arquetipo de la propaganda franquista con la que se daba a interpretar la realidad, como estudio de caso cualitativo y ensayístico para confrontar la diferencia entre lo expresado, su realidad histórica y la pertinencia de usar estos documentos de primer orden con finalidad didáctica. El trabajo de Filmoteca Española en la conservación y divulgación de este fondo, subraya la

importancia de las fuentes documentales audiovisuales como patrimonio audiovisual y cultural, en tanto que es una memoria, histórica, social y colectiva.
**Palabras Clave: Patrimonio audiovisual; Narrativa audiovisual; Historia; Educación mediática; Filmotecas.**

**ABSTRACT:**
The media produces a narrative over time that increasingly has a greater reach and influence over society. We can say that it shares a reality, transforming it into a narrative discussion for use and acceptance in the present day. However, this factor of time ends up leaving its mark with an added value, that of the audio-visual source of the story. The physical concepts related to sensory perception, when applied to the term 'audio-visual', in the end gave way to language and communication. This language, whose spearhead is aimed mainly at films (fiction and documentaries) as well as television series, is making our history, generating a narrative in parallel which more and more is becoming centred on the artistic, dramatic and ideological aspects rather than an interest in being trustworthy and confronting the truth. Far from being a new phenomenon, this model has been on its way right from the very start of cinema. The interest in this work arises from this particular context, which has an impact on the critical reflection of the discursive and aesthetic aspects of audio-visual documentary sources within history teaching. For this, a tradition that is by now very consolidated in its use of the audio-visual in classrooms, using the news channels No-Do is proposed, an archetype of the Francoist propaganda which was used as a qualitative case study in essay form to compare the difference between what was said, the historic reality and the relevance of using these documents in the first place with the aim of teaching. The work done by the Spanish Film Library in the conservation and sharing of this resource underlines the importance of the audio-visual documentary sources as a cultural and audio-visual heritage, being a historic, social and collective memory.
**Key words: Audio-visual heritage, Audio-visual narrative, History, Media education, Film library.**

## 1. Introducción y justificación

Sabemos que la historia representa un legado humano que pasa de una generación a otra. Es el resultado de unas acciones desarrolladas en el plano temporal, pero estos datos, no pueden quedarse tan solo en una mera tabla cronológica, pues los datos sin conectar ni valorar, no dan información. La historia como ciencia debe sustentarse en un analisis que profundice en el contexto y las motivaciones que impulsaron los hechos referidos. Su importancia en la educación representa conocer el pasado para ser conscientes de nuestro presente, y al mismo tiempo, aunque la experiencia temporal nos dé la certeza de que existe una tendencia humana a repetir los errores, una oportunidad para mejorar nuestro futuro. Los documentos históricos son evidencias que se convierten en piezas fundamentales para completar el puzzle de la comprensión de esa historia, y éstos han evolucionado desde el soporte escrito hasta la forma audiovisual, la gran dominadora del lenguaje de nuestro tiempo.

Conceptos como el patrimonio cultural aparecieron como legitimación simbólica de una ideología que nos convierte en lo que somos (Peñalba, 2005; Prats, 1998). Sin embargo se han añadido otros conceptos como el patrimonio audiovisual, recientemente reconocido por la UNESCO en el año 2007, cuyo contexto digital y transmedia ha convertido su conservación y divulgación en el gran reto para las próximas generaciones. La representación de la historia, tiene en el cine y series de televisión (Marfil-Carmona, 2018) y por extensión en los medios audiovisuales, una modelización que, sobre la base de relacionar la imagen con lo verdadero, determina y fija visiones distintas a la realidad original que inspiró esas obras. La confusión puede agravarse, todavía más, si añadimos el fenómeno de las redes sociales, que, sin apenas filtros de verificación, propician una multiplicación exponencial de la distribución de las imágenes, retocadas, manipuladas o no, a través de millones de emisores y receptores (Domíngez, 2010).

La dinámica del mundo audiovisual para representar y, al mismo tiempo, interpretar y sustituir la realidad, debe ser convenientemente contestada por la comunidad investigadora desde la base de la Educación Audiovisual y Mediática. Hay que trabajar en ese ámbito, desde una visión que sepa trabajar la subjetividad de la narración y su valoración artística; cuestiones que reflejan su gran atractivo e influencia mediática, para, desde una visión crítica del contenido, poder deconstruir esa realidad ficcionada desde los procedimientos educomunicativos del análisis de la imagen y confrontarla adecuadamente (Aparici y Garcia Matilla, 2008; Marfil-Carmona, 2011/2018).

Los documentos audiovisuales, en especial el cine, siempre han dispuesto de influencia y valoración positiva como herramientas didácticas de primer nivel en el mundo educativo (Almagro García, 2007; Ruiz Rubio, 1998). Esta predisposición hacia el audiovisual, sin duda tiene una base solida en la capacidad del cine para ser texto y entretenimiento (Giroux, 2003), lo que quizás quede explicado porque su alcance afecta y rodea de manera permanente a la cotidianeidad de la persona desde la infancia (Ruiz Rubio, 1998). Su capacidad para la evocación de unos tiempos pasados que no hemos vivido, para recuperarlos en el presente y vivir la fantasia de que conocemos esos acontecimientos, es uno de los planteamientos a los que se debe enfrentar la pedagogía sobre la historia. Por mucho que haya que poner en tela de juicio el discurso que se nos presenta, impreciso, subjetivo, siempre en tiempo presente, lo cierto es que el documento audiovisual es una inexcusable referencia como documento a trabajar (Sorlin, 2005).

Sobre la base de este territorio de confluencias, donde los documentos audiovisuales conviven con la pedagogía de la historia y el patrimonio audiovisual, este texto pretende plantear líneas de trabajo y espacios para la reflexión sobre la pertinencia e interés estratégico de su conservación y divulgación educativa. El estudio de caso de este documento está referido sobre la enseñanza de un periodo de nuestra historia, la posguerra española, que plantea enormes dificultades para trabajar sobre él. El principal problema de la historia reside en que es un concepto cimentado sobre valores, y éstos pueden cambiar en función de cuestiones tan

subjetivas como las modas o ideologías. Asi, fruto de una sociedad profundamente polarizada y enfrentada ideológicamente, podemos encontrarnos con enfoques que caminan sobre su protección y descubrimiento o, por el contrario, hacía la pasividad y el relativismo.

Esta última actitud sobre la visión parcial de la historia es la que está lastrando de dificultades el contexto educativo español en relación al periodo del franquismo en la guerra civil y la posguerra española. Esta mirada es crucial para afrontar la intencionalidad didáctica de su estudio en el aula. Llegado así el caso, no es de extrañar que a la hora de abordar el tema de la guerra civil en los temarios de Ciclo, éste no llegué casi nunca a abordarse debido a dos factores. En primer lugar a la tendencia de comenzar la historia con una metodología de enseñanza que prima el orden cronológico como forma de entendimiento sumativo, y, al tratarse de una época contemporánea queda marginada al último mes del curso. En segundo lugar, porque una vez llegados a la edad moderna de los acontecimientos, estos prefieren ser relegados o mirados de forma superficial; y así, por un lado, evitar profundidades demasiado intensas para un final de Ciclo muy cargado de exigencias en otros modulos, y por el otro, ahorrarse polémicas, en función de la controversia que todavía genera.

Si el marco legal de la superación de este conflicto está representado por, la Constitución del 78 y por la Ley de la Memoria Histórica 52/2007 de 26 de diciembre. En el primer caso, como arquetipo de la reconciliación nacional que dió por concluido el franquismo como modelo de Estado y nos adentró en la democracia de la soberania parlamentaria. En el segundo como un desarrollo de conceptos no oficializados en esa Constitución y como forma de profundizar en la recuperación de esa memoria histórica a favor de las victimas de persecución y violencia durante la guerra civil y la dictadura. El cuadro subyacente que, quizás mejor retrate nuestra sociedad española esté representado por el genio visionario de Francisco de Goya y su “Duelo a garrotazos” (1819), símbolo del enfrentamiento ideológico cargado solo de emoción y visceralidad.

No obstante, a pesar de los obstáculos, o precisamente por tenerlos, la comunidad educativa no tiene que renunciar a racionalizar y objetivizar los hechos acontecidos, por muy cercanos que estén y complicados que puedan parecer. Ciertamente el papel del Estado se debería centrar en liderar y trabajar sobre estos conceptos educativos sobre la historia, pero aún en el caso de su pasividad y diletancia, que ha marcado la decadencia general y crisis de la clase política actual, parece oportuno que el profesorado acepte de forma orgullosa e individual, porque tiene motivos para ello, que su papel es importante y fundamental, y que en la actualidad dispone de ingentes medios y herramientas para lograr sus objetivos educativos. En concreto la utilización de un material propuesto en este trabajo como el NODO (1941-1980), noticiarios producidos practicamente en su totalidad durante el franquismo, pueden serle de gran utilidad en la contextualización y mejor comprensión de ese periodo histórico.

## 2. Objetivos generales

La reflexión alrededor de los documentos audiovisuales en su vertiente de patrimonio audiovisual y herramienta pedagógica para la comprensión histórica forma parte del próposito principal de este trabajo. Básicamente los objetivos generales serían los siguientes:

- Profundizar en la utilización pedagógica de los documentos audiovisuales como recurso valioso para el análisis y la comprensión de la historia.
- Favorecer una visión positiva de las filmotecas en la conservación y difusión de los materiales audiovisuales.
- Generar espectadores con conciencia crítica.
- Desarrollar la memoria histórica como comprensión del pasado y mejora del futuro.

## 3. Objetivos específicos

Valorar particularmente la aportación del NODO para su aplicación útil nos ofrece varios objetivos específicos que serían los siguientes:

- Subrayar la importancia del patrimonio audiovisual para el conocimiento de la historia y de la sociedad.
- Reivindicar el importante papel y función que cumple Filmoteca Española en la conservación y difusión de ese patrimonio audiovisual.
- Impulsar y mejorar el conocimiento de la Memoria Histórica en la sociedad.
- Mejorar la metodología para la enseñanza de la guerra civil y el franquismo en las aulas.

## 4. Método

Basicamente la propuesta de este trabajo se basa en diferentes vías que van desde la metodología cualitativa en Educación, considerando el análisis del NODO (Tranche y Sanchez-Biosca, 2006) como contenido (Bardin, 1986) y como un estudio de caso (Stake, 1995/2007). El diseño de actividad basado en, la competencia mediática (Ferres y Piscitelli, 2012) y la implementación investigación-acción (Elliot,1990). En un caso nos permite aplicar indicadores para adquirir competencias en la comunicación audiovisual para una correcta lectura y en el otro el diseño de la actividad más apropiada.

En el apartado de la teoría serán de gran utilidad las referidas al cine, al estudio de la imagen y el específico del documental (Aumont y Marie, 2002; Nichols, 2017; Villafañe y Minguez, 1996). Dada la naturaleza del NODO, encuadrado en el género de no ficción, será bien recibida la aplicación del microanálisis (Zunzunegui, 1996). La par-

ticularidad del contexto histórico hacen que la diferenciación entre historia y discurso deba estar presente en todos los planteamientos (Chatman, 1978/1990).

El capítulo 1 del NODO ha sido seleccionado por ser el punto de partida fundacional y porque implica la presentación de la figura protagonista del Dictador Franco, figura que estará omnipresente en los sucesivos números tanto de forma directa como sugerida a través de su filosofía y discurso. La estructura narrativa del NODO, permite analizar los microdiscursos clasificándolos según su importancia informativa y su naturaleza de contenidos.

La contextualización social del proceso mediante el cual se exponía el NODO, siempre antes de las películas, nos puede llevar a comprender los usos y costumbres de la sociedad y el contraste de la distribución cinematográfica del momento que podía tener lotes cinematográficos derivados de elementos enfrentados como el grupo de aliados encarnado en el cine de Hollywood o de cinematografias fascistas del Eje como la alemana o italiana. El discurso entablado entre la ficción representada a través de estas películas de géneros diversos y la no ficción encarnada en este género de noticiero informativo, que pretendía ser una ventana al exterior, como reza en su lema “El mundo entero al alcance de todos los españoles”.

**Figura 1.** Cabecera del NODO. Web oficial de RTVE. Recuperado de http://www.rtve.es/filmoteca/no-do/not-1-introduccion-primer-noticiario-espanol/1465256/ (Fecha de consulta: 14/05/2018)

## 5. Resultados y líneas de actuación didáctica

### 1.1. Resultados generales de la investigación

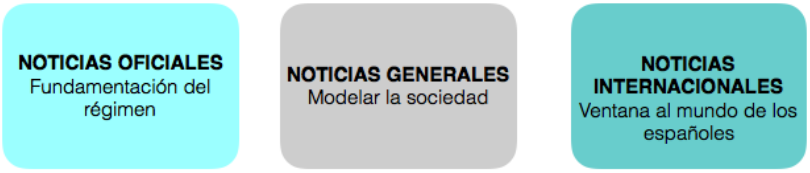
Esta investigación no está exclusivamente centrada en analizar los contenidos del NODO, cuestión que está sobradamente bien documentada y desarrollada en la investigación de Filmoteca Española (Tranche y Sánchez-Biosca, 2006), sino en aprovechar su naturaleza de documento audiovisual para incorporarla a los analisis

de contenido y de actividad anteriormente expuestos en la metodología a aplicar. El hecho de escoger un solo capitulo para la muestra no es obstáculo para establecer ese punto de partida del trabajo, pues aunque son pequeñas piezas audiovisuales, estas tienen por lo general un carácter episódico y de alguna manera repetitivo en su estructura narrativa. Sin embargo la clasificación de los temas y su tratamiento sumado a la jerarquia de la información y análisis de la imagen ofrecen estos resultados generales:

- Importancia de la puesta en escena, disposición de medios técnicos y cuidada realización. Narración puesta al servicio de la majestuosidad y la grandeza. Planos con grua de la entrada al Palacio del Pardo.
- Presentación del personaje alternando de manera fluida planos generales, donde situa el lugar de trabajo, con planos medios aproximativos de su acción, y planos detalle que ambientan el espiritu y filosofía de su acción. Incorporación del personaje al santoral. Como planos destacados estaría el escritorio lleno de papeles, sinónimo del ingente trabajo que no termina, y la cruz del inicio que marca el catolicismo como referente de inspiración.
- Voz en off omnipresente del discurso franquista, estilo recargado en la composición de las frases que va a ser la tónica general en los sucesivos episodios. Lenguaje bélico y épico. Retórica y exaltación del heroismo y de la muerte. Ejemplo de frase, “ es el maravilloso deporte de la muerte”.
- Dicotomía de lo simple, enfrentamiento del bien contra el mal, amenazas exteriores e interiores de enemigos al acecho.
- Discurso generador de mitología e ideología del sacrificio. Gusto por las efemerides. El ejemplo de la visita al Alcazar de Toledo es un momento cumbre de la ostentación simbólica.
- Modelización de la sociedad a través del trabajo específico en las distintas secciones atendiendo al género y edad. Ejemplo: creación de la Sección femenina de la Falange, y empleo de los niños a través del Frente de Juventudes. En uno y otro caso esta conjunción en torno al trabajo grupal permitía transmitir los valores del Régimen creando cantera y sumisión.
- En el apartado de la mujer total sometimiento a los valores religiosos, cuidados familiares y acción localizada en el hogar. Lenguaje peyorativo que minusvalora las capacidades intelectuales “lindas cabecitas”. La mujer es un elemento de cohesión familiar relegado a figura decorativa que tiene que cumplir sus funciones y al tiempo estar atractiva.
- Desde el punto de vista de la imagen existe una predisposición por las composiciones donde destacan las figuras geométricas. Gracias a ello puede destacarse la masa humana como formaciones que simbolizan poder y jerarquía, aunque siempre con alternancia de planos de Franco para significar el nexo de obediencia hacia él y su liderazgo . Los desfiles militares son un buen ejemplo de ello.

• La estructura narrativa podría dividirse en los siguientes bloques:

**Figura 2.** Estructura narrativa del NODO




Fuente de elaboración propia

• En el primer apartado de noticias oficiales cabrían noticias como la presentación del Caudillo en su despacho y presidiendo los desfiles militares. Vendría a ser como una presentación de la fuerza y el poder del lider de la nación. Espacio para presentar noticias relacionadas con los pilares del orden y de la economía, el ejercito, la industria y que denotan la visión que quieren presentar de España, activa y fuerte. Espacio que en el primer capitulo tiene un lugar para la autoreferencia y publicidad del NODO, explicando en qué consiste y el área de competencias y equipamientos disponibles. Puede decirse que el oficialismo se traduce en un tono serio y publicitario de lo ideológico.
• En el apartado de las noticias generales se tiende a incorporar todas aquellas noticias que plasman actividades de carácter lúdico y generales en la sociedad. Son piezas sobre costumbres, aficiones. En el caso del capitulo 1 que nos ocupa existen noticias sobre la Navidad, un partido de fútbol, gimnasia femenina desde Alemanía, mujeres enviando correspondencia a la División Azul, moda femenina, etc. Este apartado da un cierto contrapunto a las noticias oficiales y puede relajar y distendir el ambiente poniendo en algunos espacios un toque de humor. Tiene una clara intencionalidad de conformar una normalidad al tiempo que establece modelos y estereotipos que se esperan de esa nueva sociedad.
• La tercera sección, la informativa sobre la situación internacional, parece responder a un intento de romper el aislamiento internacional y cumplir con el lema planteado en el noticiero como ventana ofrecida a los españoles. Básicamente centrada en la realidad informativa existente. Piezas sobre Italia y los combustibles, Ucrania y su producción de algodón, Argentina y su misión comercial en España etc. Los frentes bélicos de la segunda guerra mundial serán una constante. En este aspecto concreto será interesante señalar que en el NODO se percibia el posicionamiento español referente a la elección de sus aliados. En el aula será interesante mostrar los primeros NODOS, donde se percibe la inclinación germanófila, en contraposición con los posteriores a la segunda guerra mundial, donde desaparecen todas esas referencias y se adopta un papel de amigo de los aliados, en especial de EEUU.
• Por último y no menos importante en el estudio del medio audiovisual, se le debe de prestar importancia a la utilización del sonido. Las aportaciones dramáticas de su acompañamiento musical enfatizan el aire marcial y grandilocuente, pero también ofrece contrapuntos de melodías alegres y desenfadadas en función del tipo de noticia.

## 1.2. Líneas de actuación didáctica

Enlazando con la metodología cualitativa en educación anteriormente expuesta, en contenido (Bardin, 1986), estudio de caso (Stake, 1995/2007), y el diseño de actividad basado en, la competencia mediática (Ferres y Piscitelli, 2012) con la implementación investigación-acción (Elliot,1990). Sería muy recomendable el diseño de una primera actividad que tuviera carácter introductorio y que nos pudiese servir para la valoración de los conocimientos previos del alumnado. A partir de ese esquema expositivo-dialogante podemos entablar un debate que sea capaz de centrar el contexto internacional, el proceso que llevó a la creación de ese noticiario, comparando con otros modelos en la historia del cine. Temas como la situación de esa época histórica, las relaciones del poder con la comunicación, el papel de la sociedad, los modelos políticos imperantes pueden situar la temática para su posterior desarrollo.

El posterior visionado y debate cumpliria una función de continuación a esa introducción pero además sería motivadora. En ese debate se recogerian conceptos expresados en la primera actividad para confrontar si la subjetividad inicial ha dado paso a una evolución más crítica en la valoración. La forma de expresar las opiniones y el respeto hacía la de los demás deben cimentar un buen ambiente y una actitud de civismo colectiva (Cortina, 2002). Esta metodología es un gran paso para adquirir competencias en la construcción de discursos racionales sobre bases intelectuales. Temas como el enfrentamiento social, la utilización del discurso en los transmedia, conceptos de la propia historia relacionados con el cine y los géneros, la manipulación de la información en los medios de comunicación son claros referentes de la temática escogida.

La recogida de los datos de estas actividades deben ser analizadas por el docente, el cual debe hacer una recapitulación expositiva con otras aportaciones de metodología del análisis de la imagen y desarrollo histórico de los acontecimientos, mostrando los distintos aspectos sociológicos, económicos, tecnológicos, en paralelo al contexto de otros países. El papel del historiador, conceptos aportados sobre el uso de la documentación y su enlace con el patrimonio audiovisual dan pie a la importancia de las filmotecas en su conservación y divulgación.

Como desarrollo y ampliación de esa valoración de datos se propone el diseño de una actividad que implique la realización de una prueba o trabajo donde los conceptos de lectura crítica y análisis estén muy presentes. La finalidad de esta fase iría encaminada, en unos casos, al fomento del conocimiento del lenguaje y la capacidad crítica y en otros a la capacidad de trabajo en equipo defendiendo y respetando los puntos de vista propios y ajenos.

La evaluación hará una valoración de resultados sobre indicadores cuantitativos y cualitativos con el fin último de ir perfeccionando las actividades y objetivos propuestos. Valga la siguiente tabla como recapitulación de la línea didáctica ofrecida.

**Figura 3.** Sintesis de la propuesta didáctica

| TIPO | ACTIVIDAD | CONCEPTOS | INDICADORES |
|---|---|---|---|
| **Introductoria** | Debate inicial para presentación y conocimientos previos | Emotividad, racionalidad | Personal |
| **Introductoria y motivadora** | Visionado y debate | Lectura crítica, expresión creativa | Personal |
| **Desarrollo y consolidación** | Análisis y recogida de datos | Capacidad de análisis, ideología, valores | Conocimiento del lenguaje y de la historia |
| **Desarrollo y ampliación** | Diseño de la actividad y realización de una prueba y/o trabajo | Lectura crítica y análisis | Conocimiento del lenguaje y de la historia |
| **Evaluación** | Valoración de resultados | Evaluación | Cualitativos y cuantitativos |

Fuente de elaboración propia

**Figuras 4 y 5.** De izquierda a derecha. Presentación de la figura de Franco trabajando en su despacho. Web oficial de RTVE. Desfile de la victoria del bando rebelde. Recuperados de http://www.rtve.es/filmoteca/no-do/not-1-introduccion-primer-noticiario-espanol/1465256/ (Fecha de consulta: 14/05/2018)

## 6. Discusión y conclusiones

Como balance entre el material que representa el NODO como documento audiovisual y la estrategia metodológica de su uso en el aula, es importante señalar que se trata de una puesta en valor del patrimonio audivisual como herramienta de análisis del pasado histórico, pero al mismo tiempo otorga una oportunidad de reflexionar sobre los medios audiovisuales, trasladando el hecho del consumo audiovisual colectivo de generaciones pasadas a nuestra propia época y nos permite comparar las diferencias tecnológicas y de uso. Así mismo esta línea de trabajo puede verse completada con la comparación del género documental e informativo, versus la ficción aplicada a

los mismos hechos y contextos históricos asi como al nuevo tratamiento documental en donde el NODO figura como fragmento o pieza añadida, complementando y documentando la obra audiovisual.

Otra línea de trabajo a desarrollar en adelante tiene que ver con la oportunidad que ofrece la aplicación cuantitativa del estudio de caso. Si nos hemos centrado exclusivamente en el NODO número 1 por ser el fundacional, en posteriores ocasiones podemos ampliar ese carácter episódico que tienen los capitulos del NODO para hacer una sumatoria que nos amplie el hilo conductor de su narrativa para poder observar la fluctuación del regimen en torno a los acontecimientos históricos destacados. Así hechos como la segunda guerra mundial, la posguerra, la guerra fría, el desarrollismo de los 60 etc podrían ser analizados desde la narración y el lenguaje audiovisual del NODO.

La representación del discurso, las técnicas publicitarias e informativas, puestas en escena, nos ofrecen oportunidades de aplicar la capacidad critica en la formación de espectadores e investigadores. Otras reflexiones en torno a la conservación de estos materiales derivaría en el despertar de la conciencia sobre el Patrimonio audiovisual y la responsabilidad importante que tiene la Filmoteca Española. Papel que políticamente tendría que fomentarse de manera más decidida, valga como ejemplo de ello el papel fundamental que ha jugado la Filmoteca Española en torno a la conservación y restauración del NODO para que al final, la manera de acceder a este fondo se haga a través de la web de TVE. No se estima que la TVE tenga tanta necesidad de esa publicidad como pueda requerirlo la Filmoteca Española. Hubiera sido muy estratégico que ese acceso se hubiera podido hacer directamente a través de Filmoteca Española, pues ese conocimiento podría ser puente de nuevos contactos y oportunidades de consulta y localización de copias, además de una publicidad impagable. Desde este trabajo se propondría redireccionar esa consulta a través de Filmoteca Española, otorgándole el verdadero papel protagonista que ha tenido y tiene sobre este valioso fondo.

En la línea de favorecer y difundir la Memoría histórica, cabría reflexionar no solo sobre el hecho de utilizar herramientas adecuadas, como el de este caso, para su didáctica y conocimiento del contexto y de los personajes; sino sobre la propia situación de contexto social y político que está dificultando su reparación moral. Nos tendríamos que referir al hecho de que la enseñanza, independientemente de sus metodologías y empleo de materiales, debe sustentarse sobre la base del ejemplo y de su existencia como referente. A todas las dificultades expuestas anteriormente en la aplicación de la Memoria Histórica y su enseñanza en las aulas, se le puede añadir la laxitud y falta de compromiso político contundente hasta la fecha. No parece de recibo que expliquemos a un niño lo perjudicial que es para la salud el empleo del tabaco mientras que nos estamos fumando un puro y por esa misma regla, parecería un contrasentido intentar explicar las cuestiones del franquismo como algo negativo en nuestra historia mientras que está permitiendose que exista una Fundación Francisco Franco subvencionada con fondos públicos. Tampoco parece muy positivo que la gestión del Valle de los Caidos dificulte la apertura de fosas solicitadas por familiares, manteniendo los deseos de un dictador que solo representó los intereses de los vencedores.

La aprobación de la Ley de la Memoria Histórica 52/2007 de 26 de diciembre, pudo haber sido una buena oportunidad de sanar las heridas causadas a favor de las victimas de persecución o violencia durante la guerra civil y la dictadura. No se trataba de que el bando perdedor tuviera que ganar una guerra que la historia demostró que perdió. Sino de recuperar la moralidad de nuestra sociedad y curar unas heridas emocionales. Algo tan sencillo e identificable como utilizar la caridad humana dejando que los cuerpos de los desaparecidos pudieran recibir una sepultura digna y el descanso psicológico de sus familiares y allegados, pues en la tradición de la psicología de la ciencia forense queda suficientemente acreditado que la imposibilidad de recuperar el cadaver del ser querido genera en los familiares una negación de vivir la tristeza y realizar el duelo, viviendo en una tortura psicológica hasta el final de sus días y traspasandolo de generación en generación (Lira y Weinstein, 1987). Sin embargo, la ley se quedó en un testimonio de buenas intenciones pues no contempló la apertura de las fosas comunes donde yacen los cuerpos de miles de represaliados y además introdujo un preambulo que deja la memoria de las víctimas del franquismo como una cuestión exclusiva del ámbito personal y familiar, como si el Estado no pudiese establecer una politica clara y responsable de reparación colectiva.

La falta de dotación económica en los sucesivos gobiernos terminaron de marginar dicha Ley y dejarla en modo testimonial. Por lo tanto se propondría acometer la legislación para corregir esos aspectos tan incongruentes con el espiritu de la concordia y abandonar y arrinconar posturas de enfrentamiento ideológico centrando el núcleo de la discusión en la cuestión racional de los derechos humanos. La típica argumentación que se suele dar como contestación contraria a esta recuperación, nos habla de que “no hay que remover heridas”, sin embargo no deja de ser un comentario que argumenta lo contrario de lo que causa, sirviendo unicamente como recordatorio perpetuo de la existencia de un bando ganador que sigue imponiendo su visión excluyente.

Finalmente y como complemento ideal del uso del NODO en el aula, sería muy oportuno establecer una recomendación sobre películas de ficción relacionadas con esa época. El microanálisis a partir de escenas seleccionadas puede aportar más información que la propia del noticiario y el juego plano-contraplano, ficción-no ficción, información-opinión, realidad versus invención abre un nuevo debate sobre el papel de la historia en una educación que se adivina como el mejor camino para mejorar el futuro.

## BIBLIOGRAFÍA


Almagro García, A. (2007). *El cine como recurso didáctico*. Úbeda: Escuela Universitaria De Magisterio Sagrada Familia.

Aparici, R. y García Matilla, A. (2008). *Lectura de imágenes en la era digital*. Madrid: Ediciones de la Torre.

Aumont, J. y Marie, M (2002). *Análisis del film*. Barcelona: Paidós. (Obra original publicada en 1988).

Bardin, L. (1986). *Análisis de contenido*. Madrid: Akal.

Cortina, A. (2002). *Educación en valores y responsabilidad cívica*. Editorial Codice Ltda.

Chatman, S. (1990). *Historia y discurso. La estructura narrativa en la novela y en el cine*. (M.J. Fernández Prieto, trad.). Madrid: Taurus. (Obra original publicada en 1978).

Domínguez, D. C. (2010). Las Redes Sociales. Tipología, uso y consumo de las redes 2.0 en la sociedad digital actual. *Documentación de las Ciencias de la Información*, *33*, 45.

Elliot, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. (P. Manzano, trad.). Madrid: Morata.

Ferrés, J., y Piscitelli, A. (2012). La competencia mediática: propuesta articulada de dimensiones e indicadores. *Comunicar*, *19*(38). 79-82

Giroux, H. A. (2003). *Cine y entretenimiento: elementos para una crítica política del filme*. Barcelona: Paidós.

Weinstein E., Lira E., Rojas M.E. (1987) Trauma duelo y reparación. Ed. FASIC Editorial Interamericana, Santiago, Chile.

Marfil-Carmona, R. (2011). Deconstruyendo a Dexter. Microanálisis y reinterpretación de una serie televisiva en la web. *FOTOCINEMA. Revista Científica de Cine y Fotografía*, (2), 36-55. Recuperado de http://bit.ly/1vWD0T7.

Marfil-Carmona, R. (2018). Historia de España y series de televisión. Posibilidades didácticas de 'Isabel','Carlos, Rey Emperador'y 'El Ministerio del Tiempo'. 275-292

Nichols, B. (2017). *Introduction to documentary*. Indiana University Press.

Llull Peñalba, J. (2005). Evolución del concepto y de la significación social del patrimonio cultural. *Arte, individuo y sociedad*, *17*.

Prats, L. (1998). El concepto de patrimonio cultural. *Política y sociedad*, *27*(1), 63-76.

Ruiz Rubio, F. (1994). Cine y enseñanza. *Comunicar*, (3), 74-80.

Sorlin, P. (2005). El cine, reto para el historiador. *ISTOR. Revista de historia internacional*, *5*(20), 11-35.

Stake, R.E. (2007). *Investigación con estudio de casos* (R. Filella, trad). Madrid: Ediciones Morata. (Obra original publicada en 1995).

Villafañe, J. y Mínguez, N. (1996). *Principios de Teoría General de la Imagen*. Madrid: Pirámide.

15

# EL TRATAMIENTO IDEOLÓGICO DE LA GUERRA CIVIL ESPAÑOLA EN SUS RECURSOS DIDÁCTICOS DIGITALES PARA BACHILLERATO

## *THE IDEOLOGICAL TREATMENT OF THE SPANISH CIVIL WAR IN ITS DIGITAL DIDACTIC RESOURCES FOR BACCALAUREATE*

**Álvaro Anguita Ortega**

Universidad de Granada. España.

Álvaro Anguita Ortega es graduado en Historia por la Universidad de Granada (2013-2017) y, en la actualidad y desde 2017, cursa el Doble Máster de Formación de Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas (Especialidad de Ciencias Sociales: Geografía e Historia) + Historia: de Europa a América (Sociedades, Poderes, Culturas) en la Escuela Internacional de Posgrado de la Universidad de Granada.

aanguitaortega@correo.ugr.es

**RESUMEN:**

Esta investigación propone un método para analizar el tratamiento ideológico que los recursos didácticos digitales para impartir la Guerra Civil Española en Bachillerato ofrecen sobre la misma. Además, dicho método es puesto a prueba con un recurso didáctico: el mapa de fosas comunes españolas del Gobierno de España, seleccionado por su adecuación al currículo educativo andaluz y a la cada vez mayor importancia de las herramientas digitales en la educación.

**Palabras clave: Didáctica; Bachillerato; Guerra Civil Española; Material didáctico; Ideología.**

**ABSTRACT:**

This research proposes a method to analyze the ideological treatment that the digital teaching resources to impart the Spanish Civil War in Baccalaurate offer about it. In addition, this method is put to test with a didactic resource: the map of Spanish mass graves of the Government of Spain, selected for its adaptation to the Andalusian educational curriculum and the increasing importance of digital tools in education.

**Key words: Didactics; Baccalaureate; Spanish Civil War; Teaching materials; Ideology.**

## Introducción

La Guerra Civil Española (1936-1939) es un tema de fundamental importancia para la Historia de España, por lo que su abordaje en el aula es imprescindible. Sin embargo, se trata también de un período histórico que, aún hoy, suscita polémica. Debido a este carácter polémico, el docente, a la hora de escoger los recursos didácticos que usará para su impartición, debe tener en cuenta el posicionamiento ideológico que cada recurso ofrece sobre la Guerra Civil. La presente investigación se centra en la enseñanza de la Guerra Civil en Bachillerato, pues es en esta etapa educativa (regulada, a nivel andaluz, por el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, del Gobierno de España y la Orden de 14 de julio de 2016 de la Junta de Andalucía) donde hay una mayor presencia de la Guerra Civil, y los recursos didácticos digitales, para atender a la cada vez mayor importancia del adecuado uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en la educación (Sánchez, Ruiz y Gómez [coords.], 2016: 11-12; 23-24).

Los recursos didácticos sobre la Guerra Civil han sido tratados por varios autores, entre los que cabe mencionar a Maria Feliu Torruella y Francesc Xavier Hernàndez Cardona, que destacan la gran variedad de recursos didácticos sobre la Guerra Civil existente (testimonios de testigos, análisis de lugares de represión, estudio de campos de batalla...) (Feliu y Hernàndez, 2013: 14-21), o Aritza Saenz del Castillo Velasco, que reivindica la importancia de la arqueología del conflicto como recurso didáctico de la Guerra Civil, ofreciendo conocimientos sobre la microhistoria que ayudan a comprender la realidad más cotidiana, a menudo ignorada por los relatos historiográficos positivistas (Feliu y Hernàndez, 2013: 14-21; Saenz del Castillo, 2015).

Sin embargo, no hay autores que aborden el tratamiento ideológico que los recursos didácticos de la Guerra Civil ofrecen sobre la misma. Tampoco existen métodos para analizar dicho tratamiento ideológico. Por ejemplo, el Gráfico de Nolan (diagrama político, elaborado en 1969, que define la posición política de una persona en función de su opinión sobre temas económicos y sociales) (Antena 3, 19 de junio 2018) no puede aplicarse a recursos didácticos y las rúbricas (documentos que describen los criterios seguidos para evaluar una tarea o un producto) (García-Barrera, 2016), si bien pueden aplicarse a recursos didácticos, no abordan el posicionamiento ideológico de los mismos.

Por tanto, el objetivo general de esta investigación es la elaboración de un método que permita analizar el tratamiento ideológico que los recursos didácticos para la enseñanza de la Guerra Civil en Bachillerato ofrecen sobre la misma. ¿Es válido el método elaborado? ¿El hecho de que un recurso no sea totalmente neutral en su tratamiento de la Guerra Civil hace poco recomendable su uso en el aula? Esta investigación también responderá a dichas preguntas.

Por otro lado, el objetivo específico de esta investigación es analizar las principales características, carencias y utilidades curriculares del mapa de fosas comunes de España del Gobierno español, recurso didáctico digital seleccionado por su adecuación al currículo educativo andaluz de Bachillerato para comprobar, con él, la validez del

método elaborado. De este objetivo específico surge otra pregunta que será respondida por la investigación: ¿es realmente útil este recurso en relación con el currículo educativo del Bachillerato andaluz?

En cuanto a la metodología seguida para la elaboración de este trabajo, se ha procedido a la lectura crítica de fuentes secundarias (publicaciones y libros) y diarios "online" para la búsqueda de información. Además, se ha llevado a cabo la búsqueda de un recurso didáctico digital sobre la Guerra Civil en Internet (diarios y revistas "online", blogs, webs institucionales...), analizándose las principales características, carencias y utilidades curriculares del recurso finalmente seleccionado. También se ha leído minuciosa y críticamente la legislación oficial que rige el currículo educativo del Bachillerato andaluz (el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, del Gobierno español y la Orden de 14 de julio de 2016 de la Junta de Andalucía) para analizar la presencia de la Guerra Civil en el mismo y la utilidad curricular del recurso seleccionado. Se ha procedido asimismo a la búsqueda, en Internet, de rúbricas aplicables a recursos didácticos. Por último, se ha elaborado, teniendo en cuenta las dificultades de analizar la posición ideológica de los recursos didácticos digitales de la Guerra Civil sobre la misma, un sistema para analizar dicha posición ideológica basado en ocho parámetros: mayor o menor presencia de recursos de uno y otro bando, posicionamiento ideológico de la fuente que aporta el recurso, justificación del propio recurso, uso del lenguaje efectuado por el recurso, realización o no de apologías de uno u otro bando por el recurso, mayor o menor uso de imágenes de uno u otro bando, personalidades de uno u otro bando mencionadas por el recurso y posible aparición de logos o símbolos de uno u otro bando en el recurso. Dicho sistema ha sido también aplicado al recurso didáctico seleccionado en este trabajo para comprobar su validez.

Por último, en cuanto a la estructura del presente trabajo, este consta de cuatro apartados: esta introducción; un segundo capítulo donde se analizan las principales características, carencias y utilidades curriculares del recurso didáctico del mapa de fosas comunes españolas del Gobierno de España; un tercer capítulo en el que se presenta el método elaborado para analizar el tratamiento ideológico que los recursos didácticos de la Guerra Civil ofrecen sobre la misma y se comprueba la validez de dicho método mediante su aplicación al mapa de fosas comunes de España; y un cuarto capítulo donde se exponen las conclusiones derivadas de esta investigación. Finalmente, se enumeran, adecuadamente citadas y ordenadas, las referencias bibliográficas consultadas para la elaboración del presente trabajo.

## 2. Un recurso didáctico digital de la Guerra Civil: el mapa de fosas comunes del Gobierno de España

En este apartado, se analizarán las principales características del recurso didáctico digital de la Guerra Civil seleccionado para comprobar la validez del método propuesto en este trabajo para analizar el tratamiento ideológico de los recursos didácticos de la Guerra Civil respecto a la misma: el mapa de fosas comunes del Gobierno de Espa-

ña. Además, se expondrán las carencias y utilidades curriculares de dicho recurso en relación al currículo educativo del Bachillerato andaluz.

La Memoria Histórica de la Guerra Civil es un problema que llega hasta la actualidad, constituyendo uno de los principales temas de debate en la sociedad española (Rengel, 27 de diciembre 2017). Por tanto, su estudio en las aulas de Bachillerato resulta indispensable a la hora de abordar la Guerra Civil Española.

El mapa de fosas comunes del Gobierno de España (https://mapadefosas.mjusticia.es/exovi_externo/CargarInformacion.htm) es un recurso didáctico digital de gran utilidad para abordar la Memoria Histórica en clase. Elaborada por el Ministerio de Justicia del Gobierno de España (sin explicitarse, en la propia web, la fecha de su creación), esta web ofrece un mapa de fosas comunes del territorio español, un buscador de fosas comunes, un buscador de víctimas inhumadas en dichas fosas comunes, una breve historia de la elaboración del mapa de fosas (que fue elaborado con la información aportada al Ministerio de Justicia de España por las Comunidades Autónomas que firmaron Convenios de colaboración y asociaciones de recuperación de la Memoria Histórica) y un apartado dedicado a la aportación ciudadana de información sobre lugares de enterramiento e identidad de las víctimas (la cual será debidamente contrastada) para completar el mapa de fosas comunes.

En cuanto al mapa de fosas comunes en sí, este ofrece información sobre aquellas fosas comunes en España de las que se tiene constancia, con una ubicación no exacta de las mismas, pues se hace referencia al núcleo poblacional donde se encuentran. Este mapa se encuentra en constante actualización y cumplimentación y, en él, los distintos tipos de fosas comunes se encuentran representados mediante distintos colores: verde (fosa no intervenida), blanco (fosa desaparecida), amarillo (fosa trasladada al Valle de los Caídos), rojo (fosa exhumada total o parcialmente) y azul (Valle de los Caídos).

En lo que respecta al buscador de fosas y al buscador de víctimas, estos permiten la sencilla localización de una fosa común y una víctima concretas mediante varios criterios de búsqueda: número de Registro, Comunidad Autónoma, provincia, localidad, tipo de intervención de la fosa, entidad informante y nombre y apellidos de una víctima que está o puede estar en la fosa. Una vez localizada la fosa común en cuestión, se ofrece una detallada información acerca de la misma: número de Registro, Comunidad Autónoma, provincia, término municipal, estado de la fosa, denominación de la fosa, tipo de fosa, datación de la fosa, número de víctimas presentes en la fosa (divididas entre víctimas identificadas y no identificadas), observaciones sobre la fosa y su entorno y una detallada información de la víctima o víctimas halladas en la búsqueda (nombre, apellidos, fosa, localidad, sexo, edad, fecha y lugar de nacimiento, profesión y fechas de muerte, inhumación y, si la hubo, exhumación).

Por último, cabe destacar que la presencia o ausencia de datos en esta web depende de si dichos datos han sido o no recopilados por el Ministerio de Justicia del Gobierno de España.

Se trata, por tanto, de un recurso didáctico muy completo, que cumple con creces su función de informar acerca de las distintas fosas comunes (así como de las víctimas que están o pueden estar inhumadas en ellas) de las que se tiene constancia en España. Sin embargo, en cuanto a sus carencias, hay que destacar que, en el mapa de fosas comunes, al hacer clic sobre la bandera de una fosa común concreta, no aparece información alguna sobre la misma. Esto contrasta con la información proporcionada por la propia web, que afirma que, al hacer clic sobre cualquier fosa común, aparecerá su información. Por tanto, sólo habría que corregir este pequeño error para que la experiencia de búsqueda de las fosas comunes españolas fuera plenamente satisfactoria.

Finalmente, en cuanto a la utilidad curricular de este recurso didáctico en relación al currículo educativo del Bachillerato andaluz (el cual, como ya se ha mencionado, está regulado por el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, del Gobierno de España y la Orden de 14 de julio de 2016 de la Junta de Andalucía) hay que destacar, en primer lugar, que permite profundizar en los contenidos de la Guerra Civil Española establecidos por dicho currículo para la asignatura Historia de España de 2º de Bachillerato, abordando, entre las consecuencias del conflicto, el debate, de plena actualidad, de la Memoria Histórica y, con ello, fomentando una Historia social, humanizada y cercana a la realidad cotidiana del alumnado. Además, ayuda a cumplir uno de los criterios de evaluación ("analizar la Guerra Civil, identificando sus causas y consecuencias, la intervención internacional y el curso de los acontecimientos en las dos zonas", pues la Memoria Histórica es una consecuencia directa del desarrollo y resultado de la Guerra Civil) y uno de los estándares de aprendizaje ("específica los costes humanos y las consecuencias económicas y sociales de la guerra", pues el debate sobre la Memoria Histórica es también el debate acerca de la represión llevada a cabo por el bando sublevado durante la Guerra Civil) que el currículo educativo del Bachillerato andaluz establece para este tema.

Por otro lado, permite también cumplir varios de los objetivos establecidos por el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, del Gobierno de España para la etapa educativa de Bachillerato:

- "Ejercer la ciudadanía democrática, desde una perspectiva global, y adquirir una conciencia cívica responsable, inspirada por los valores de la Constitución española así como por los derechos humanos, que fomente la corresponsabilidad en la construcción de una sociedad justa y equitativa" (pues es de esperar que el estudio de la Memoria Histórica, que busca la reparación de las víctimas de un conflicto a las que no se ha hecho justicia, fomente la defensa de los Derechos Humanos entre el alumnado y la búsqueda de una sociedad española más justa con dichas víctimas).
- "Consolidar una madurez personal y social que les permita actuar de forma responsable y autónoma y desarrollar su espíritu crítico. Prever y resolver pacíficamente los conflictos personales, familiares y sociales" (pues el debate, adecuadamente moderado por el docente, acerca de la Memoria Histórica fomentará entre el alumnado dicho espíritu crítico).

- "Fomentar la igualdad efectiva de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres, analizar y valorar críticamente las desigualdades y discriminaciones existentes, y en particular la violencia contra la mujer e impulsar la igualdad real y la no discriminación de las personas por cualquier condición o circunstancia personal o social, con atención especial a las personas con discapacidad" (pues la represión llevada a cabo durante la Guerra Civil, abordada por la Memoria Histórica, es una forma de discriminación por motivos políticos e ideológicos).
- "Conocer y valorar críticamente las realidades del mundo contemporáneo, sus antecedentes históricos y los principales factores de su evolución. Participar de forma solidaria en el desarrollo y mejora de su entorno social" (pues el actual debate sobre la Memoria Histórica hunde sus raíces en la Guerra Civil y su abordaje resulta necesario para avanzar hacia una sociedad española más justa).

Este recurso, además, propicia el desarrollo, por parte del alumnado, de las siguientes Competencias Básicas: la Competencia Digital (pues el alumnado trabajará con un recurso digital a través del empleo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación), la Competencia para Aprender a aprender (pues el alumnado se familiarizará, mediante el uso del mapa de fosas comunes de España, con el aprendizaje a través de este tipo de materiales) y las Competencias Sociales y cívicas (pues el debate sobre la Memoria Histórica fomentará el desarrollo, en el alumnado, de un espíritu crítico y una responsabilidad con la mejora de la sociedad en la que vive).

Permite también cumplir los siguientes objetivos establecidos por la Orden de 14 de julio de 2016 de la Junta de Andalucía para la asignatura Historia de España de 2º de Bachillerato:

- "Saber valorar las repercusiones que para la España presente han tenido los hechos que se estudian de su pasado" (pues, como ya se ha mencionado, el actual debate sobre la Memoria Histórica es una consecuencia de la Guerra Civil).
- "Conocer y comprender la interrelación de los distintos acontecimientos tanto políticos, como sociales, económicos y culturales, valorando las causas, procesos y consecuencias para la situación actual" (pues la represión analizada por la Memoria Histórica sólo puede ser entendida en un contexto político, económico, social y cultural de guerra civil, siendo la Memoria Histórica, como se ha dicho anteriormente, una consecuencia actual de dicha represión).
- "Dominar las reglas democráticas de nuestro actual ordenamiento constitucional, valorando su proceso histórico y fomentando el compromiso individual y colectivo con los derechos humanos y las libertades. Conocer los problemas de índole social y económica fomentando el respeto a las normas de convivencia fundamentales, otorgadas en un devenir histórico lleno de sacrificios, trabajo y esfuerzos comunes" (pues la Memoria Histórica es un problema social fundamental, debiendo servir su estudio para fomentar el compromiso del alumnado con los valores de la libertad y los Derechos Humanos).

Por último, cabe mencionar que este recurso didáctico permite cumplir con una de las estrategias metodológicas sugeridas por la Orden de 14 de julio de 2016 de la Junta de Andalucía para la asignatura Historia de España de 2º de Bachillerato: "convertir las herramientas digitales en un recurso básico para su impartición [de la Historia de España]".

## 3. Análisis del tratamiento ideológico de la Guerra Civil en sus recursos didácticos digitales para bachillerato

En el presente apartado, se expondrá el método elaborado para analizar el tratamiento ideológico de la Guerra Civil que ofrecen sus recursos didácticos y dicho método será aplicado al recurso didáctico consistente en el mapa de fosas comunes del Gobierno de España para comprobar su validez.

Existen distintos métodos para medir el posicionamiento ideológico. Entre ellos, cabe destacar el Gráfico de Nolan, creado en 1969 por el político estadounidense David Nolan, que define la posición ideológica de una persona en función de su opinión sobre distintos temas económicos y sociales. De esta manera, se produce un sistema cartesiano de las ideologías políticas (progresista, liberal, conservador, autoritario o de centro). Lo cierto es que el Gráfico de Nolan gozó de gran popularidad en los Estados Unidos de los años setenta y ochenta, donde, de hecho, se crearon muchos test basados en él (Antena 3, 19 de junio 2018). Sin embargo, no puede ser aplicado a un recurso didáctico.

Por otra parte, cabe destacar las rúbricas, documentos usados con mucha frecuencia que describen los criterios seguidos para evaluar una tarea o producto, enumeran los niveles de calidad de cada uno de estos criterios con los parámetros que deben cumplir y añaden los puntos establecidos para cada nivel de calidad y la importancia o peso de cada criterio (García-Barrera, 2016).

Ejemplos de rúbricas aplicables a recursos didácticos son la rúbrica para evaluar Recursos Educativos Abiertos (desarrollados y compartidos de forma gratuita y pública) de TEMOA (portal de Recursos Educativos Abiertos), que usa como criterios la calidad del contenido, la motivación, el diseño y la presentación, la usabilidad, la accesibilidad, el valor educativo y la valoración global (Burgos, 19 de junio 2018), o la rúbrica LORI □ AD, instrumento que permite medir la calidad de los recursos educativos digitales durante sus fases de diseño, desarrollo y post-implementación usando como criterios de evaluación la calidad del contenido, la correspondencia con el objetivo o competencia a desarrollar, la retroalimentación y adaptación, la motivación, el diseño y presentación, la interacción y usabilidad, la accesibilidad, la reusabilidad y el cumplimiento de normas (Adame, 2013). Otro ejemplo es la rúbrica elaborada por personal de la Universidad Complutense de Madrid para evaluar la calidad de los materiales educativos digitales, usando para ello como criterios de evaluación el cumplimiento de objetivos y coherencia didáctica, la calidad de los contenidos, la capacidad de generar aprendiza-

je, la adaptabilidad e interactividad, la motivación, el formato y diseño, la usabilidad, la accesibilidad, la reusabilidad y la interoperatividad (Domínguez, Fernández-Pampillón y De Armas, 2013). Sin embargo, ninguna de las rúbricas mencionadas se refiere de manera específica a la postura ideológica de los recursos didácticos evaluados.

De todo lo anterior se deduce que es necesario proponer, en función de las problemáticas asociadas al análisis del posicionamiento ideológico de los recursos didácticos de la Guerra Civil respecto a la misma, una metodología, consistiendo la expuesta en el presente trabajo en medir dicho posicionamiento ideológico atendiendo a los siguientes parámetros: mayor o menor presencia de recursos de uno y otro bando, posicionamiento ideológico de la fuente que aporta el recurso, uso del lenguaje efectuado por el recurso, realización o no de apologías de uno u otro bando por el recurso, mayor o menor uso de imágenes de uno u otro bando, justificación del propio recurso, personalidades de uno u otro bando mencionadas por el recurso y posible aparición de logos o símbolos de uno u otro bando en el recurso.

A continuación, se procede a la aplicación de la metodología anteriormente expuesta al recurso didáctico digital del mapa de fosas comunes del Gobierno de España analizado en el apartado anterior:

- Número de recursos de cada bando: el mapa de fosas no especifica si las fosas que recoge pertenecen al bando republicano o al bando sublevado. Sin embargo, hay que tener en cuenta que muchos de los fallecidos del bando sublevado fueron localizados y reconocidos durante la Dictadura franquista que siguió a la Guerra Civil, lo que, por motivos ideológicos obvios, no sucedió con los fallecidos del bando republicano (Gutiérrez y Altozano, 2 de octubre 2008), por lo que es de esperar que en las fosas comunes existentes en la actualidad en España haya más víctimas del bando republicano.
- Fuente: el autor de este recurso es el Ministerio de Justicia del Gobierno de España, muy posiblemente durante el mandato del socialista José Luis Rodríguez Zapatero (2004-2011), impulsor de la Ley de Memoria Histórica de 2007 (Rengel, 27 de diciembre 2017).
- Justificación del recurso: este recurso es elaborado con motivo de la aprobación de la Ley de Memoria Histórica de 2007, que encomendaba al Gobierno español la realización de un mapa de España en el que aparecieran los lugares donde se habían localizado restos de personas desparecidas violentamente durante la Guerra Civil y la posterior Dictadura.
- Uso del lenguaje: este recurso, al hablar de la Ley de Memoria Histórica, afirma que ésta reconoce y amplía los derechos de quienes fueron perseguidos y sufrieron violencia en la Guerra Civil y la Dictadura franquista, estableciendo además medidas a su favor.

También elogia la labor de las distintas Comunidades Autónomas y Asociaciones que se dedican a la tarea de recuperar la Memoria Histórica de la Guerra Civil y la Dictadura de Franco, calificando su trabajo de encomiable.

- Apologías de uno u otro bando: este recurso no realiza apología alguna de ninguno de los dos bandos contendientes en el conflicto civil.
- Imágenes de uno y otro bando: la única imagen que muestra este recurso didáctico es el mapa de fosas comunes de la Guerra Civil y la Dictadura franquista de España, sin especificar, como ya se ha visto, si dichas fosas corresponden a represaliados republicanos o rebeldes.
- Personalidades de uno y otro bando mencionadas: este recurso no cita a ninguna personalidad de la Guerra Civil.
- Logos o símbolos presentes en el recurso: en este recurso no aparece ningún símbolo asociado a la Guerra Civil.
- Tratamiento ideológico de la Guerra Civil: el presente recurso didáctico aparenta un tratamiento neutral de la Guerra Civil, sin hacer apología de ninguno de los dos bandos ni incluir alguno de sus símbolos. De hecho, ni siquiera se especifica si las fosas comunes corresponden a víctimas de uno u otro bando.

Pero, pese a esta aparente neutralidad, el hecho de que fuera elaborado para cumplir con la Ley de Memoria Histórica de 2007 (que buscaba ofrecer reparación y justicia a las víctimas de la Guerra Civil y la Dictadura franquista) y, debido a lo anterior, muy posiblemente por el gobierno socialista de José Luis Rodríguez Zapatero, impulsor de dicha Ley de Memoria Histórica (Rengel, 27 de diciembre 2017), y el uso en este recurso de un lenguaje que reconoce la persecución sufrida por los republicanos en la Guerra Civil y la Dictadura y alaba el trabajo de recuperación de la Memoria Histórica que algunas Comunidades Autónomas y Asociaciones llevan a cabo en España muestran un posicionamiento ligeramente favorable al bando republicano, sobre todo en lo relativo al reconocimiento de sus represaliados.

## 4. Conclusiones

En primer lugar, cabe destacar que el análisis de las características y utilidades curriculares del recurso didáctico digital seleccionado en este trabajo (el mapa de fosas comunes del Gobierno de España) ha llevado al descubrimiento de que dicho recurso cumple varias funciones que resultan muy importantes para abordar la enseñanza de la Guerra Civil en Bachillerato. Ejemplos de estas funciones son el aumento del peso de la Historia social y cultural frente al tradicional dominio de la Historia política y militar a la hora de abordar conflictos bélicos o el acercamiento de la Guerra Civil a la realidad del alumnado. Además, permite desarrollar la Competencia Digital (pues el alumnado trabaja con herramientas digitales), la Competencia para Aprender a aprender (pues el alumnado se familiarizará con el aprendizaje mediante un material como el mapa) y las Competencias Sociales y cívicas (mediante el debate acerca de la Memoria Histórica de la Guerra Civil que puede ser fomentado con el uso de este recurso didáctico). Y, lo que es más importante desde el punto de vista del currículo educativo del Bachillerato andaluz, permite cumplir con elementos del mismo como criterios de evaluación, estándares de aprendizaje, objetivos (tanto de la etapa del Bachillerato como de asignaturas con presencia de la Guerra Civil) u orientaciones metodológicas.

Por tanto, la respuesta a la pregunta de si el recurso didáctico recogido en este trabajo es útil en relación al currículo educativo andaluz de Bachillerato es afirmativa.

Por otro lado, en lo que respecta al método elaborado y planteado en este trabajo, nos permite, mediante la consideración, para cada recurso didáctico digital de la Guerra Civil, de los ocho parámetros que lo componen, analizar el posicionamiento ideológico de cada uno de los recursos respecto a la Guerra Civil de forma rigurosa, tal y como demuestra su aplicación al recurso didáctico sobre la Guerra Civil analizado en este trabajo. Por tanto, dicho trabajo contribuye a llenar el vacío metodológico existente a la hora de conocer esta característica del recurso (el tratamiento ideológico de la Guerra Civil) tan importante a la hora de decidir si seleccionarlo o no para la impartición de dicho conflicto en el aula de Bachillerato. De esta manera, las preguntas de cómo se puede analizar el tratamiento ideológico que los recursos didácticos de la Guerra Civil ofrecen sobre la misma y de si es válido el método expuesto en este trabajo quedan satisfactoriamente respondidas.

Sin embargo, es necesario aclarar dos cosas. En primer lugar, no hay que perder de vista que el método propuesto por este trabajo es un método de carácter orientativo, no un sistema que deba ser considerado infalible e inamovible. Es más: puede y debe ser revisado y es susceptible de sufrir modificaciones basadas en el rigor por parte de todos aquellos investigadores que las estimen necesarias. De hecho, el carácter orientativo de este método viene subrayado por el hecho de que cada uno de los parámetros que lo componen y sobre los que se analiza el tratamiento ideológico que cada recurso hace de la Guerra Civil tendrá mayor o menor relevancia a la hora de llevar a cabo dicho análisis según con qué recurso se esté trabajando. Así, por ejemplo, si un recurso carece de imágenes, el parámetro referido a las imágenes de uno y otro bando de la Guerra Civil que aparecen en el recurso no deberá ser tomado en cuenta.

En segundo lugar, hay que retomar una de las preguntas planteadas al comienzo de este trabajo: ¿el hecho de que un recurso no sea totalmente neutral respecto a la Guerra Civil convierte su uso en poco recomendable? Lo cierto es que la situación planteada en el interrogante no conlleva que dicho recurso no deba ser empleado en la práctica docente. La clave para seleccionar un recurso o no debe radicar en el rigor con que dicho recurso aborde el tema de la Guerra Civil tratado. Así, el recurso del mapa de fosas comunes de España del Gobierno español muestra un posicionamiento ideológico ligeramente favorable al bando republicano, pues es elaborado para cumplir con la Ley de Memoria Histórica de 2007, reconoce la persecución sufrida por los republicanos durante la Guerra Civil y alaba la labor de las Comunidades Autónomas y Asociaciones que actúan a favor de la ya citada ley. Sin embargo, este recurso no hace apología alguna de ninguno de los dos bandos contendientes en la Guerra Civil y es riguroso reconocer la persecución sufrida por los republicanos en esta guerra (pues la hubo) y defender una Ley de Memoria Histórica que busca la reparación de unas víctimas que, por motivos políticos obvios, no pudieron ser reconocidas durante la Dictadura franquista posterior a la Guerra Civil (Gutiérrez y Altozano, 2 de octubre 2008; Rengel, 27 de diciembre 2017). Todo ello, unido al hecho de que realmente es un recurso didáctico muy completo, hace que su aplicación en el aula sea totalmente recomendable.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS


Adame, S.I. (2013). Instrumento para evaluar recursos educativos digitales, LORI-AD. *Revista CERTUS. Universidad Autónoma de Guadalajara*, 12, 56-67. Recuperado de: http://genesis.uag.mx/certus/vol12/lori.cfm

Antena 3. *Test político: ¿cuál es tu posición ideológica según el diagrama de Nolan?* Líopardo. http://www.antena3.com/liopardo/cuestionarios/test-politico-cual-es-tuposicion-ideologica-segun-el-diagrama-denolan_ 201705105a94e3620cf2052ee3bdd80f.html [Consultado 19/06/2018].

Burgos, J.V. *Rúbricas para evaluar Recursos Educativos Abiertos (REA)*. TEMOA: Open Educational Resources Portal. http://www.temoa.info/sites/default/files/OER_Rubrica.pdf [Consultado 19/06/2018].

Domínguez, E., Fernández-Pampillón, A. y De Armas, I. (2013). *Rúbrica para evaluar la calidad de los Materiales Educativos Digitales* [Rúbrica]. Recuperado de: eprints.ucm.es/12533/2/Rúbrica_calidad_MED_2013_(2).pdf

Feliu, M. y Hernàndez, F.X. (2013). *Didáctica de la Guerra Civil española*. Barcelona: Editorial Graó.

García-Barrera, A. (2016). Evaluación de recursos tecnológicos didácticos mediante e-rúbricas. *RED. Revista de Educación a Distancia*, 49 (13). Recuperado de: http://www.um.es/ead/red/49/garcia-barrera.pdf

Gutiérrez, V. y Altozano, M. (2 de octubre 2008). Madrid reúne datos sobre cientos de enterrados en fosas de ambos bandos. *El País*. Recuperado de: https://elpais.com/diario/2008/10/02/espana/1222898401_850215.html

Ministerio de Justicia (Gobierno de España). *Mapa de fosas: Información - Ley de la Memoria Histórica*. Ministerio de Justicia: Gobierno de España. https://mapadefosas.mjusticia.es/exovi_externo/CargarInformacion.htm [Consultado 19/06/2018].

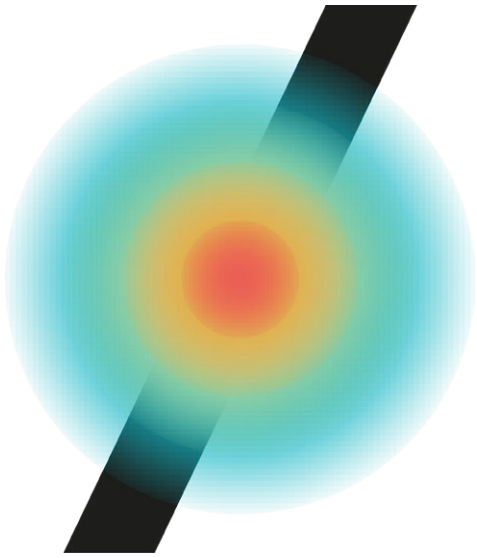
Orden de 14 de julio de 2016, por la que se desarrolla el currículo correspondiente al Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad y se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado. Boletín Oficial Junta de Andalucía, nº 145, 29-07-2016.

Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. Boletín Oficial del Estado, nº 3, 03-01-2015.

Rengel, C. (27 de diciembre 2017). 10 años de la Ley de Memoria Histórica: ni verdad, ni justicia ni reparación. *Huffington Post*. Recuperado de: https://www.huffingtonpost.es/2017/12/26/10-anos-de-la-ley-de-memoria-historica-ni-verdad-ni-justicia-ni-reparacion_a_23316863/

Saenz del Castillo, A. (2015). El mapa de fosas del País Vasco. Un recurso didáctico de la arqueología del conflicto basado en las TIC. *Revista de Didácticas Específicas*, 12, 117-135. Recuperado de: https://revistas.uam.es/DIDÁCTICAsespecificas/article/download/DIDÁCTICAs2015.12.006/998

Sánchez, J., Ruiz, J. y Gómez, M. (coords.) (2016). *Tecnologías de la comunicación y la información aplicadas a la educación*. Madrid: Síntesis.



eug EDITORIAL UNIVERSIDAD DE GRANADA