



Universidad de Valladolid

FACULTAD DE EDUCACIÓN Y TRABAJO SOCIAL

Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal

TESIS DOCTORAL:

Cartografía autoetnográfica de una genealogía de programas de educación patrimonial desde la perspectiva del aprendizaje basado en proyectos y la investigación-acción.

Presentada por Pablo de Castro Martín
para optar al grado de
doctor por la Universidad de Valladolid

Dirigida por:
Olaia Fontal Merillas
Álex Ibáñez Etxeberria

“La educación artística no solo trata de arte, sino también de deseos, de vida y de libertad.”

(Marín Viadel, 2003: 500)

Para Jimena, cuya mirada me recuerda cada día para qué estoy vivo,
y para Esther, que hace posible cada cosa que hago.

Para mis padres. *In memoriam.*

AGRADECIMIENTOS

La presente investigación nunca habría sido posible sin el apoyo y la colaboración de una gran cantidad de personas e instituciones que me han acompañado durante buena parte del viaje, haciendo siempre más fácil el camino.

En primer lugar querría agradecer el apoyo incondicional que me han brindado los doctores Olaia Fontal y Álex Ibáñez, directores de esta tesis doctoral. La doctora Fontal es la auténtica responsable de que me haya embarcado en la aventura de esta investigación sobre mi práctica docente, pues fue ella quien rastreó en los proyectos educativos que he puesto en marcha durante todos estos años su potencial pedagógico para convertirlos en una tesis doctoral. El doctor Ibáñez también ha sido un guía fundamental en todo este itinerario, ayudándome a discriminar los caminos accidentados y los atajos inconvenientes que pretendía tomar en ocasiones, y aportando una practicidad que me ayudaba a poner, de nuevo, los pies sobre el terreno. Sin el cariño, la profesionalidad, la sabiduría y sentido del humor de ambos, puede que aún estuviera dándole vueltas al mapa de la investigación, tratando de orientarme.

En segundo lugar, me gustaría dar las gracias a todos y cada uno de los alumnos que han participado en los proyectos educativos que se describen en esta investigación; ellos son los verdaderos compañeros de viaje, sin cuya implicación, esfuerzo, complicidad e inspiración aún andaría decidiendo mi destino educativo. Quisiera destacar de entre todos ellos a un nutrido grupo que me ha facilitado hacer este emotivo recorrido hacia el pasado, permitiéndome captar sus opiniones en entrevistas informales: Laura del Castillo, Irene de la Viuda, Sara Moratinos, Inés Tabarés, Gloria Isabel González, Ana Isabel Herrero, Claudia García Rubio, Marta Cabrerizo, David Peral, María Robles, Raquel Luengos, Tamara Pérez, Marina Ortega y Noemí Díez.

También me gustaría agradecer la revisión de los proyectos y la aportación realizada por aquellos colegas y colaboradores que estuvieron o están implicados en su desarrollo, todos ellos amigos con derecho a postal desde el destino.

A José Ignacio Romero, del Colegio Marista Centro Cultural Vallisoletano le debo buena parte de la esencia educativa que destilo y el ofrecimiento para caminar juntos; a Jesús Clavero y Francisco Ramos, del Instituto Cervantes de Nueva Delhi, les adeudo el exotismo

y que hagan indistante la distancia y a Nuria Fernández, de la Galería Espacio Líquido de Gijón, sus consejos para marear en el confuso piélagos que es el arte contemporáneo.

A Carlos Sanz Mínguez, del Centro de Estudios Vacceos Federico Wattenberg de la Universidad de Valladolid, le agradezco esa confianza decidida en lo que hago; a Joaquín Díaz, de la Fundación Centro Etnográfico Joaquín Díaz, le debo la memoria de la tierra y el barro, y a Pablo Coca, del Museo Patio Herreriano, confianza y visibilidad.

A Helena Cuesta le agradezco los cuentos para amenizar el camino, durante casi veinte años, y a Clara Quirós cada conversación en plano secuencia; a Teresa Díez y Ana Díez, les debo que sigan sosteniendo mis proyectos como suyos y a mis compañeros del Colectivo El Punto Rojo –Lucía Alonso, Ana Falcón, Luis Espinosa, Esther López, Álvaro Pérez Mulas y Esther Testera– la locura y la fuerza que da la tribu para adentrarme en territorio hostil.

Del mismo modo, necesito dar las gracias a los directores y miembros de los equipos directivos de los diferentes centros escolares en que he trabajado, por permitir que me salga del mapa y explore esos caminos que no parecen llevar a ningún sitio; sin su confianza y apoyo este viaje podría no haber tenido fecha de salida. Gracias al hermano Jesús Corral, del Colegio Marista Centro Cultural Vallisoletano, por visar mi pasaporte, abrirme las puertas de la educación y permitirme saltar para tomar impulso; gracias a Elena Gallardo, Álvaro Martín, María Ángeles Galián y Mónica Blanco, todos ellos del Colegio Safa-Grial de Valladolid, por hacer que sienta como correcta la senda que voy marcando.

Quiero agradecer muy especialmente la colaboración de Juan Presa, responsable del rediseño de mi página web para que puedan consultarse en ella buena parte de los materiales del anexo, ampliando este viaje al ciber espacio, así como la de Teresa Díez, que se leyó el texto con rotulador rojo para corregir cada rumbo equivocado.

Gracias igualmente a mis compañeros en el colegio, siempre pendientes de la escala en que se encontraba este trabajo y dispuestos a acudir en mi ayuda con la luz de primera bengala. Santi, Miguel Ángel, Elenita, Anselmo, Marian y Angélica, gracias.

Estos últimos meses, el camino habría sido mucho más monótono y aburrido sin la deliciosa compañía del equipo de Observatorio de Educación Patrimonial en España (OEPE) en la Universidad de Valladolid –Sofía Marín, Silvia García, Sara Pérez y Marta Martínez–, y quizá yo menos poderoso sin la energía y la confianza inspirada, a pie o en bici, por Higinio Arribas, del Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal.

Por último, me gustaría terminar con unas palabras de reconocimiento para mi familia y amigos, que han sufrido en carne propia el proceso de esta tesis a través de mis ausencias, desasosiegos, euforias... permaneciendo siempre a mi lado, en especial ante las duras circunstancias en que hemos transitado juntos en los últimos tiempos. Sin que me cubriesen las espaldas durante mis fugas exploratorias y estuvieran pendientes de mis niñas, este trabajo habría resultado, además, doloroso.

Gracias a Esther y Jimena por ayudarme a señalar el rumbo de mi vida.

ÍNDICE GENERAL

ÍNDICE GENERAL

Cita (3).

Dedicatoria (5).

Agradecimientos (7).

Índice general (11).

Cita (19).

INTRODUCCIÓN. Mapa de la tesis (21).

Justificación de este viaje (21).

Punto de origen: preguntas e hipótesis (22).

Claves para comprender esta guía del viaje (24).

Metalecturas (27).

Aportaciones de este viaje (30).

PARTE I. MOVIMIENTOS PENDULARES.

1. LA MIGRACIÓN ESTACIONAL DESDE EL MONITOR DE TIEMPO LIBRE HASTA EL INVESTIGADOR EN EDUCACIÓN PATRIMONIAL. Historia de vida (35).

1.1. ¿Qué hace un tipo como yo en un sitio como este? (35).

1.2. (Des)Aprendiendo el oficio I. Educación formal en el Colegio Marista Centro Cultural Vallisoletano (Valladolid) (41).

1.3. (Des)Aprendiendo el oficio II. Educación formal en el Colegio Safa-Grial (Valladolid) (47).

PARTE II. CARTOGRAFÍAS DESCRIPTIVAS. Topografiando proyectos educativos en el ámbito de la educación patrimonial y artística.

2. INTERPRETAR EL MEDIO EDUCATIVO A PARTIR DE INDICIOS. Descripción de los Instrumentos de análisis (59).

2.1. LA INTUICIÓN DE BUSCAR EL CAMINO PROPIO o NO HAY ATAJO SIN TRABAJO. Una metodología de investigación desde el paradigma autoetnográfico y las fronteras difusas entre la investigación-acción, el estudio de casos y la investigación basada en las artes (63).

2.1.1. Buscando a Pablo desesperadamente. Autoetnografía y autoayuda (63).

2.1.2. Dentro del laberinto. La investigación-acción desde la acción investigada (72).

2.1.3. Volver a empezar. El estudio de casos como coartada (76).

2.1.4. El ojo público. Investigación basada en las artes (79).

2.2. BITÁCORAS. Descripción de los instrumentos de recogida de datos y otros rumbos de documentación posibles (88).

2.2.1. Relato de los proyectos (88).

2.2.2. Fichas de los proyectos (90).

2.2.3. Entrevistas (92).

2.2.4. Evaluaciones y reconocimientos externos (99).

2.2.5. Vestigios y reliquias: Arte final. Descripción y reproducción del conjunto de materiales que formaron el corpus de cada proyecto (100).

2.2.6. Visibilidad, transferibilidad y transferencia. Premios, selecciones, menciones, citación en artículos, visibilidad en los medios de comunicación (103).

2.2.7. Soluciones gráficas (104).

2.2.8. Protocolo de validación del relato etnográfico (105).

2.2.9. Meta-análisis de la narración autoetnográfica de los proyectos (107).

2.3 CÓDIGO ABIERTO. Conocer los proyectos desde fichas resumen (108).

PARTE III. HOJA DE RUTAS. Los anhelos trazan los rumbos: Itinerarios entre los objetivos y los resultados en los proyectos en educación patrimonial.

3. VIAJE CON ESCALAS. CUANDO EL DESTINO ES EL ITINERARIO. Narración de los proyectos desde un relato autoetnográfico matizado por la investigación-acción, el estudio de casos y las metodologías artísticas (129).

3.1. Antecedentes. La intuición de querer un camino propio: *Planeta Arte* (132).

3.1.1. Planeta Arte: Reflejos Taller de Historia del arte (134).

3.1.2. Planeta Arte: Taller de Arte contemporáneo (139).

3.1.3. Consideraciones finales en torno a Planeta Arte (142).

3.2. La necesidad y la oportunidad. Proyectos emblemáticos puntuales: *Urueña y Viatores* (144).

3.2.1. Proyecto Urueña (145).

3.2.2. Proyecto Viatores (175).

3.3. Artefactos educativos o agregar para destilar. Proyectos curriculares multidisciplinares: *Pintia* y *Simulacri* (187).

3.3.1. *Programa Pintia de Innovación Educativa (1.0 y 2.0)* (189).

3.3.2. *Simulacri* (260).

3.4. Soluciones nuevas a las necesidades de siempre. Proyectos curriculares estables de área: *Vidas Imperfectas* y *Correspondencias* (329).

3.4.1. *Vidas Imperfectas (1.0 y 2.0)* (330).

3.4.2. *Correspondencias* (350).

PARTE IV. COSMOGONÍAS EN EDUCACIÓN PATRIMONIAL Y EXPLORACIONES DE HORTUS CONCLUSUS

4. LUGARES COMUNES. Cuando mi patria es mi mochila. Interpretación de los datos (387).

4.1. ¿Qué podía hacer sino volver la vista a atrás? (388).

4.2. Imprescindibles. Lee esto antes de empezar a diseñar un proyecto nuevo (393).

4.3. Obligatorio arriesgar. Breve (o no tan breve) catálogo de meteduras de pata (440).

5. ENTRE LAS GUÍAS DE VIAJE Y EL POLVO EN LOS ZAPATOS. Conclusiones (449).

5.1. Si te pierdes, pregunta. Localización del propio ADN educativo en el hallazgo de teorías ajenas (451).

5.2. El plano subjetivo. Discusión y conclusiones en torno a los proyectos pedagógicos. Teorizando sobre la no diferencia entre proyectos educativos/artísticos/patrimoniales y la transdisciplinariedad (460).

PARTE V. A VISTA DE PÁJARO. Fotogrametría aérea de la práctica docente a corto plazo.

6. FOTO SATÉLITE (485).

6.1. Movimientos transfronterizos. La redefinición de los límites de los proyectos como oportunidad de futuro: *Vidas Imperfectas 3.0*, *Programa Pintia de Innovación Educativa 3.0.*, *Vidas Imperfectas 3.0.*, *Correspondencias* y *Simulacri* (en *El viaje a Italia*) (486).

6.2. Estructuras encubiertas. Proyectos educativos en los márgenes de los rumbos de este estudio: *Bitácora*, *Souvenirs*, *Mujer Siglo XX*, *Encajados*, *Mímesis*, *A la hora*. *En el lugar*, proyectos trimestrales de investigación, *Valladolid industrial* (493).

7. **ATISBANDO EL HORIZONTE. Proyectos no implementados y proyectos futuros:** *¿Puedo moverme?, Espacios de Dios. Espacios del hombre, Plató escolar, Valladolid industrial, En [re]construcción* (515).

PARTE VI. DE VUELTA A CASA

8. **Otra vez el mapa sobre la mesa.** Últimas líneas para mi futura acción pedagógica en educación patrimonial (535).

BIBLIOGRAFÍA (541).

URLGRAFÍA (573).

TESIS DOCTORALES CONSULTADAS (575).

ORGANIZACIÓN DE LOS ANEXOS

A1 Proyectos

A1.1. Texto de los proyectos/memorias.

A1.1. 01 Planeta Arte. Reflejos.

A1.1. 02 Planeta Arte. TAC.

A1.1. 03 Proyecto Urueña.

A1.1. 04 Proyecto Viatores.

A1.1. 05 Programa Pintia.

A1.1. 06 Proyecto Simulacri.

A1.1. 07 Vidas imperfectas.

A1.1. 08 Correspondencias.

A1.1. 09 Souvenirs.

A1.1. 10 Mujer siglo XX.

A1.1. 11 Encajados.

A1.1. 12 Mímesis.

A1.1. 13 A la hora. En el lugar.

A1.1. 14 Proyectos trimestrales.

A1.1. 15 ¿Puedo moverme?

A1.1. 16 Espacios de Dios. Espacios del hombre.

A1.1. 17 Plató escolar.

A1.1. 18 Valladolid industrial.

A1.1. 19 En [re]construcción.

A1.1. 20 El viaje a Italia.

A1.1. 21 Mapping art.

A1.2. Materiales finales.

A1.2. 03 Proyecto Urueña.

A1.2. 04 Proyecto Viatores.

A1.2. 05 Programa Pintia.

A1.2. 06 Proyecto Simulacri.

A1.2. 07 Vidas imperfectas.

A1.2. 08 Correspondencias.

- A1.2. 09 Souvenirs.
- A1.2. 10 Mujer siglo XX.
- A1.2. 11 Encajados.
- A1.2. 12 Mímesis.
- A1.2. 13 A la hora. En el lugar.
- A1.2. 14 Proyectos trimestrales.
- A1.2. 15 ¿Puedo moverme?
- A1.2. 18 Valladolid industrial.
- A1.2. 19 En [re]construcción.
- A1.2. 20 El viaje a Italia.
- A1.2. 21 Mapping art.

A1.3. Documentación de trabajo en equipo.

- A1.1. 05 Programa Pintia.
- A1.1. 06 Proyecto Simulacri.
- A1.1. 07 Vidas imperfectas.
- A1.1. 08 Correspondencias.
- A1.1. 18 Valladolid industrial.
- A1.1. 19 En [re]construcción.

A2 Visibilidad.

A2.1. Prensa escrita.

- A2.1. 03 Proyecto Urueña.
- A2.1. 04 Proyecto Viatores.
- A2.1. 05 Programa Pintia.
- A2.1. 06 Proyecto Simulacri.
- A2.1. 07 Vidas imperfectas.
- A2.1. 08 Correspondencias.

A2.2. Otros medios.

A2.3. Otras publicaciones.

A2.4. Exposiciones, festivales y proyecciones.

- A2.1. 05 Programa Pintia.

A2.1. 06 Proyecto Simulacri

A2.1. 07 Vidas imperfectas

A2.1. 08 Correspondencias

A2.5. Transferencia.

A2.6. Reconocimientos.

A3 Entrevistas.

A3.1. Transcripciones.

A3.2. Vídeo.

A3.3. Audio.

A4 Validación del relato etnográfico.

A4.1. 01 Planeta Arte. Reflejos.

A4.1. 03 Proyecto Urueña.

A4.1. 04 Proyecto Viatores.

A4.1. 05 Programa Pintia.

A4.1. 06 Proyecto Simulacri.

A4.1. 08 Correspondencias.

A5 Meta-análisis de la narración autoetnográfica de los proyectos.

“Todo puede ser patrimonio, pero únicamente lo es aquel que ha pasado por lo que denominamos proceso de patrimonialización”

(Fontal, 2004: 17)

INTRODUCCIÓN. Mapa de la tesis.

Justificación de este viaje.

La presente tesis doctoral es el resultado de cerca de diecinueve años de experiencias educativas en los ámbitos informal y formal y de los aproximadamente veinte meses que he invertido en la preparación de este informe. Este último periodo se inició a partir de una conversación sostenida en el coche de la doctora Olaia Fontal, durante el trayecto que separa la Facultad de Educación de la UVa y el portal del edificio en que habito. Antes aun, recién presentados el uno al otro, con motivo de un curso organizado por el Colectivo El Punto Rojo dentro de un Plan de Formación de Equipos Docentes (PFED),¹ en el que ilustró a los asistentes acerca de *Las competencias básicas en educación plástica y visual*, me permití la licencia de solicitar su asesoramiento para que revisara algunos de los programas que andaba proyectando en aquel entonces, comprobara si estaban en la línea de lo que se suponía innovador en el ámbito de la pedagogía del arte y el patrimonio, y me sugiriese ideas acerca de cómo podría hacer de ellos algo más importante.

Posteriormente, las circunstancias personales y profesionales de ambos borraron el sendero que habría de unirnos, pero solo durante un tiempo pues, cuando volvimos a coincidir, con motivo de su intervención en una mesa redonda de las Jornadas *Arte*,

¹ El Plan de Formación de Equipos Docentes, *Hacia una nueva pedagogía en la Educación Plástica y Visual*, se desarrolló durante los cursos 2009-2010 y 2010-2011 estructurado en tres itinerarios interconectados: Actualización Didáctica, Actualización en TIC y Actualización Científica.

mercado y compromiso social, dentro de la V Cumbre Mundial del Microcrédito,² a mí seguía interesándome mucho su opinión sobre mis materiales, así que me acerqué de nuevo tratando de avalarme con el hecho de que el *Programa Pintia de Innovación Educativa* –del que habíamos hablado en el pasado– ya había sido puesto en marcha, y con notable éxito.

Me parece recordar que la doctora Fontal se encontraba inmersa en plena vorágine de trabajo para sacar adelante el Observatorio de Educación Patrimonial en España (OEPE) –cuya existencia yo desconocía por completo–, a través del primer proyecto de I+D+i enmarcado en este –*Observatorio de Educación Patrimonial en España. Análisis Integral del estado de la Educación Patrimonial en España*–, lo que, sin duda, debió facilitarme el acceso a su tiempo y atención.

El resto de la historia es la consecuencia directa de que, por un lado, la doctora Fontal, tras revisar la documentación que le proporcioné de ese y algunos otros proyectos que tenía en marcha, fuera capaz de reconocer en el material de mis propuestas algo que podría considerarse como valioso en el campo de la educación y, más concretamente, de la educación patrimonial, hasta el punto de que mereciese la pena aplicar zoom sobre sus paisajes hasta convertirlos en el presente trabajo de investigación y de que, por otro lado, la dirección del Colegio Safa-Grial, institución en la que ejerzo como profesor desde hace algo más de nueve años, me siga permitiendo desarrollar una docencia casi de autor, así como facilitado en lo posible, que pudiera llevar a cabo este estudio.

Punto de origen: preguntas e hipótesis.

Pero, más allá de una indagación acerca de los *artefactos educativos* que he ido poniendo en marcha, esta investigación se hacía necesaria desde mi propia piel, como consecuencia de una crisis de identidad profesional que me invadía ya desde algunos años, pues mientras mi titulación superior me definía como especialista en historia del arte, mi práctica profesional apenas me devolvía ecos de aquello.

¿Puedo seguir considerándome historiador del arte, aun cuando desde hace años no he escrito una sola línea que lo certifique, cuando el último artículo que investigaba buceando en una documentación original era casi anterior a mi estreno en la educación formal?

² La mesa redonda *Arte contemporáneo y transmisión* (2 de noviembre de 2011) contó con la participación de Olaia Fontal (Profesora de Arte y Educación, UVA) , Sixto J. Castro (Profesor de Estética y Teoría de las Artes, UVA) y Fernando Bárcena (Catedrático de Filosofía de la Educación, Universidad Complutense de Madrid), moderados por Joaquín Esteban Ortega (Profesor de Sociología y de Movimientos Artísticos Contemporáneos, Universidad Europea Miguel de Cervantes, Valladolid).

Esta pregunta fue bastante sencilla de responder, pues no tuve más que comprobar la última fecha de apertura del archivo principal de la que, hasta hace bien poco, era mi tesis doctoral en proceso, en torno al tema del *Arte monumental funerario de época barroca en España*, y comprobar que este llevaba casi dieciocho años sin modificarse. Todo parecía conducirme a pensar que, además de no ser aquella mi identidad actual, podría encontrarme numerosos billetes sin usar correspondientes a otros tantos trenes perdidos, lo que obviamente tampoco me llevaría a ningún lado.

Y es que, en efecto, en todos estos años de ejercicio profesional compartidos entre tres centros escolares vallisoletanos he ido transformando, poco a poco, al historiador del arte que utilizaba las herramientas del animador sociocultural en un profesor de enseñanza secundaria, primero, y en un autodidacta, iconoclasta e inconformista especialista en educación patrimonial, después, el cual, situado en lo más alto de la atalaya que son varios años de experiencia y bastantes proyectos pedagógicos a sus espaldas, sigue haciéndose preguntas, ya mucho más claramente asociadas a un perfil docente.

¿Quién soy como profesor?, ¿qué tipo de educador soy en relación con las corrientes existentes?, ¿hay una evolución en mi práctica docente?, ¿quién aprende más de todo esto, ellos o yo?, ¿son válidos los proyectos que diseño y pongo en marcha?, ¿por qué ha funcionado un proyecto tan bien o por qué ha fracasado?, ¿se puede derivar del conjunto de artefactos educativos que he diseñado un modelo válido, transferible o transferenciable?, ¿para qué me complico la vida con estos programas educativos cuando podría seguir, sin más, el libro de texto?, ¿contribuyen los proyectos que hacemos al conocimiento, divulgación, valoración, conservación y respeto del patrimonio?, ¿puede servir mi trabajo para mejorar el modo en que el patrimonio es planteado en el aula?, ¿cómo sustituir el régimen mecánico de la explicación por otro más abierto que posibilite un aprendizaje a partir del patrimonio?, ¿qué réditos espero obtener o qué objetivos cumplir con este tipo de proyectos en torno al patrimonio y el arte?, ¿se pueden cambiar las cosas en educación a través de la realización y la divulgación de proyectos didácticos?, ¿cómo explorar con los alumnos lenguajes del arte que tienen lugar en contextos aún no considerados por ellos como arte?, ¿puedo considerar artísticos mis proyectos educativos?, ¿hasta qué punto el patrimonio cultural puede ser utilizado como un eje transversal para vertebrar el currículo educativo?

Estos interrogantes, que se enuncian como las preguntas que dan origen a la investigación, si se presentan formulados en afirmativo pueden derivar en las hipótesis en una exploración que no pretende tanto dar respuestas concretas a estas cuestiones como utilizarlas a modo

de argucia introspectiva dentro de una metodología de indagación fundamentalmente autoetnográfica, pero que también se apoya en protocolos procedentes de la investigación acción, el estudio de casos y las metodologías de investigación basadas en las artes.

Claves para comprender esta guía del viaje.

Después de leer las líneas anteriores, parece bastante sencillo concluir que en este proceso, lo que comenzó como un mero trabajo de descripción y evaluación a posteriori de los proyectos de educación patrimonial y artística que he puesto en marcha con alumnos de diversos centros escolares y diferentes planes educativos a lo largo de los años, ha terminado por convertirse en una reflexión profunda sobre el porqué y el cómo hice y hago las cosas, que me resulta necesaria para una redefinición de mi faceta profesional. De ahí el título *Cartografía autoetnográfica de una genealogía de programas de educación patrimonial desde la perspectiva del aprendizaje basado en proyectos y la investigación-acción* que, por un lado, alude a la descripción minuciosa del terreno educativo en el que he habitado todo este tiempo y a la exploración evolutiva de esos paisajes sucesivos que son los proyectos y, por otro lado, avanza los métodos de investigación principalmente utilizados en el proceso de la investigación.

Conviene tener presente que en este trabajo se condensan diferentes líneas de actuación. La primera es una investigación educativa, realizada mediante protocolos de investigación-acción en el mismo momento en que se llevaron a cabo los proyectos con los muchachos, en el aula –acción–. La segunda es la propia investigación que agrupa todos esos artefactos educativos y los destila para dar forma a esta tesis doctoral –*pensamiento sobre la acción pensada* (Fontal, 2011: 62)– y, finalmente, está la propia presentación de los resultados cuya lógica viene determinada por todo lo anterior pero viéndose condicionada por el hecho de que yo mismo juego el papel tanto del informante principal como del evaluador final.

Las seis partes que constituyen los rumbos de este viaje organizan la peculiar identidad de esta indagación como si fuera una tesis en repliegue, avanzando desde lo más general hacia lo particular. Esta estructura, la única posible para organizar con sentido esta investigación y que aflore la verdad de la tesis, se hace comprensible desde la verdadera intención de la investigación-acción: mejorar la acción.

Por ello, la **Parte I. Movimientos pendulares**, organizada en un único capítulo, abre la narración con una autobiografía en la que se justifica la necesidad de hacer este trabajo.

A continuación, en la **Parte II. Cartografías descriptivas. Topografiando proyectos educativos en el ámbito de la educación patrimonial y artística**, también organizada en un solo capítulo, se describe la manera en que se va a abordar la investigación desde el punto de vista metodológico –autoetnografía, investigación-acción, estudio de casos, investigación basada en las artes– y con qué instrumentos se ha realizado la recogida de datos.

Un paso más lo constituye la **Parte III. Hoja de rutas. Los anhelos trazan los rumbos: itinerarios entre los objetivos y los resultados en los proyectos en educación patrimonial**, donde se presenta uno de los cuerpos principales de la tesis: la descripción, mediante la narración fundamentalmente autoetnográfica, de los proyectos pedagógicos que constituyen los datos de este estudio, un total de ocho artefactos educativos que se convierten en diez con las versiones evolucionadas (2.0) de un par de ellos –*Programa Pintia de Innovación Educativa* y *Vidas imperfectas*–. Sin duda es una de las partes más jugosas del texto de la investigación, pues la visibilidad de buena parte de ellos ha sido prácticamente nula hasta la fecha. En este apartado afloran, además, las voces de muchos otros agentes implicados en los proyectos para tratar de completar y triangular mi propio relato, adquiriendo el auténtico rango de coprotagonistas tanto los alumnos como los colegas que se vieron implicados en su desarrollo.

Es cierto que podía haber centrado esta tesis en el estudio de uno solo de estos casos, en vez de hacerlo con un número tan nutrido de ellos, pero, cuando estaba en pleno debate interno acerca de cuál era la senda que debía tomar, me pareció que el viaje sería más provechoso si tomaba todos ellos como un corpus de proyectos y analizaba sus lógicas internas para encontrar mis posiciones como docente especializado en educación patrimonial.

A partir de estos relatos de los proyectos se abre la **Parte IV. Cosmogonías en educación patrimonial y exploraciones de hortus conclusus** donde se realiza el análisis de los datos contenidos en ellos –que supone un nivel de concreción mayor aún, pues en él se concentran los principales aspectos que han hecho funcionar o fracasar los programas, alguna de sus fases o actividades–, se deducen las conclusiones y se establece la discusión en torno a ellas.

La **Parte V. A vista de pájaro. Fotogrametría aérea de la práctica docente a corto plazo**, supone una especie de toma de altura que permite ampliar el campo de visión y presentar otros proyectos que rodean a los descritos en el apartado *Hojas de rutas* y que se dejaron voluntariamente fuera del estudio, así como definir la proyección de futuro de los anteriores.

Finalmente, la **Parte VI. De vuelta a casa**, nos remite a un viaje que se termina regresando al punto de inicio, pero que ha transformado al expedicionario a través de todas las experiencias que ha vivido en el trayecto y lo sitúa en la disposición y el anhelo de iniciar otro.

Estas seis partes diferenciadas, a modo de paradas en el camino, se estructuran por medio de ocho capítulos en los que el relato se sirve de la metáfora del viaje para señalar el itinerario e incorpora referencias a conceptos como el plano, el mapa y, en ocasiones, a otros sistemas de representación para dar consistencia a un discurso que se entiende, a través de la autoetnografía, como una ruta personal hacia mi propia práctica pedagógica pasada, presente y futura.

El **capítulo 1**, *La migración estacional desde el monitor de tiempo libre hasta el investigador en educación patrimonial*, no es sino una historia de vida que enfoca los anhelos por convertirme en profesor y el itinerario que he recorrido hasta conseguirlo, dando razón de la formación recibida y las inquietudes que condicionan el modo en que entiendo mi quehacer docente.

Tras esta voluntariamente indiscreta presentación del informante principal, el **capítulo 2**, *Interpretar el medio educativo a partir de indicios*, describe los instrumentos de análisis utilizados en esta investigación, organizándolos en cuatro apartados complementarios.

Así, el primero de ellos, *La intuición de buscar el camino propio o no hay atajo sin trabajo*, hace memoria de los planteamientos metodológicos que se emplean en esta investigación –siendo introducidos mediante juegos de paralelismo con el título de películas rodadas en los años 80–; el apartado *Bitácoras* da cuenta de los diferentes instrumentos de recogida de datos que se han empleado durante la aplicación de las metodologías; *Código abierto. Conocer los proyectos desde fichas resumen* presenta los programas de educación patrimonial que constituyen los datos de este estudio mediante una sencilla ficha de inventario, que puede ayudar al lector a situarse con más acierto en el contexto de una manera rápida y, por último, *Soluciones gráficas*, cierra el capítulo pasando revista a los principales diagramas, figuras y mapas conceptuales creados para facilitar la comprensión de algunos aspectos del trabajo.

El **capítulo 3**, *Viaje con escalas. Cuando el destino es el itinerario*, utiliza una narración autoetnográfica matizada con la investigación-acción, el estudio de casos y las metodologías de investigación basada en las artes para presentar los proyectos que constituyen la base de la que parte este estudio. Cada uno de los epígrafes se refiere a uno o varios de esos programas de educación patrimonial y los categoriza dando a entender una línea evolutiva que queda trazada del modo siguiente:

Antecedentes. La intuición de querer un camino propio: Planeta Arte.

La necesidad y la oportunidad. Proyectos emblemáticos puntuales: Proyecto Urueña, Proyecto Viatores.

Artefactos educativos o agregar para destilar. Proyectos curriculares multidisciplinares: Programa Pintia de Innovación Educativa (1.0 y 2.0), Simulacri.

Soluciones nuevas a las necesidades de siempre. Proyectos curriculares estables de área: Vidas Imperfectas (1.0 y 2.0), Correspondencias.

Más adelante, en el **capítulo 4**, *Lugares comunes. Cuando mi patria es mi mochila*, se articula como una presentación e interpretación de los datos recopilados durante la investigación a partir de la pregunta *¿Qué podía hacer sino volver la vista a atrás?*, para terminar desembocando en una exposición de mis propias autorrecomendaciones para diseñar proyectos de educación patrimonial mediante dos apartados complementarios: *Imprescindibles. Lee esto antes de empezar a diseñar un proyecto nuevo y Obligatorio arriesgar. Breve (o no tan breve) catálogo de meteduras de pata.*

Por su parte, en el **capítulo 5**, *Entre las guías de viaje y el polvo en los zapatos*, se extraen las conclusiones correspondientes siguiendo dos direcciones diferentes: la que señalará los rasgos fundamentales de mi práctica docente y tratará de encuadrarla en determinadas corrientes pedagógicas a través del apartado *Si te pierdes, pregunta. Localización del propio ADN educativo en el hallazgo de teorías ajenas*; y la que supone una teorización sobre los proyectos, la transdisciplinariedad, la evaluación y las nuevas tecnologías, en el epígrafe *El plano subjetivo. Discusión y conclusiones en torno a los proyectos pedagógicos.*

Tras finalizar el *travelling* de descenso sobre los proyectos, tomamos altura y la perspectiva cenital del pájaro para componer el **capítulo 6**, *Foto satélite*, y explorar el entorno que rodea los artefactos educativos descritos en *Viaje con escalas.*

El primero de ellos, *Movimientos transfronterizos. La redefinición de los límites de los proyectos como oportunidad de futuro*, permite adivinar el dinamismo de aquellos, además de anticipar la manera en que van a seguir funcionando –previa modificación, adaptación o evolución–.

En cambio, *Estructuras encubiertas. Proyectos educativos en los márgenes de los rumbos de este estudio* supone una nueva toma de altura y un cambio de cámara. En esta imagen con luz rasante o dispositivo de infrarrojos, como si se tratasen de vestigios arqueológicos soterrados bajo los grandes artefactos educativos que centran esta investigación, pueden localizarse otros que, para no sobredimensionar esta investigación, se han dejado en segundo plano, pese a ser proyectos estables y curriculares la mayor parte de ellos – *Bitácora, Souvenirs, Mujer Siglo XX, Encajados, Mímesis, A la hora. En el lugar, proyectos trimestrales de investigación*–.

Ya casi al final del camino, el **capítulo 7**, *Atisbando el horizonte*, describe brevemente otros programas pedagógicos que completan el paisaje de mi práctica docente, esta vez focalizando la narración en aquellos proyectos que se han diseñado y no implementado, por las razones que fuera, o en aquellos otros que están próximos a su realización, de manera más o menos inmediata.

Por último, como cada viaje cerrado es el comienzo del siguiente, el **capítulo 8**, *Otra vez en el ojo de la espiral. Consecuencias de escuchar a los proyectos*, desde su poética construcción, delinea una breve declaración de intenciones que me sitúa nuevamente de

cara al futuro, pertrechado con las líneas transformativas para mi acción pedagógica en educación patrimonial y mi recién nacida vocación por la investigación educativa tras la realización de esta investigación.

El texto se cierra con la relación de materiales bibliográficos consultados durante la fase de documentación para realizar la investigación, algunas referencias a determinadas páginas web en las que se han localizado algunos contenidos y el listado de las tesis doctorales cuyo objeto de estudio o conclusiones han servido como referencia a lo largo del discurso.

Metalecturas.

El presente informe de investigación podría haberse centrado en en el *Programa Pintia de Innovación Educativa*, o en *Simulacri*, o en *Correspondencias*, como en un principio estuvo previsto; es decir, podía haber sido una tesis de estudio de caso al uso, ocupar una tercera parte de la extensión que ahora tiene este texto, haber supuesto menos dedicación y una menor exposición de mí mismo.

El caso es que nos preguntábamos, una y otra vez, si renunciar a la complejidad que podía suponer el análisis de una trayectoria de años era una necesidad o una excusa. Tras valorarlo con detenimiento, después de que la doctora Fontal examinase buena parte de los materiales de los proyectos y me indicase una ruta para pasear por ellos, concluimos en que había que asumir esta investigación con la valentía que conlleva el relato introspectivo y asumir los laureles y los fantasmas según fueran viniendo.

Esta apuesta por la complejidad que, como es lógico, no se hizo solo presente en volumen de texto escrito, sino también en materiales asociados, ha terminado por convertir la investigación en un complicado caleidoscopio que permite inusuales asociaciones o lecturas. Algunas obvias, otras más originales, absolutamente imprescindibles o anecdóticas, pero todas ellas necesarias para comprender cómo ha sido mi práctica docente, de qué modo se ha desarrollado en estos años o en qué momento y de qué manera se ha evolucionado desde el docente al profesor-investigador.

Así, la narración etnográfica escrita en primera persona, que constituye el recurso central de esta investigación, en realidad necesita de otras líneas de lectura para ser comprendida en toda su dimensión ya que, aunque es relativamente abundante en los detalles que ofrece, ha de ser contrastada y corroborada constantemente para evitar una desviación propia de la subjetividad asociada a este tipo de relatos.

El índice, como se habrá podido comprobar, es poco convencional en su conceptualización pues, más allá de contribuir a localizar contenidos, plantea metafóricamente algunas de las líneas de argumentación contenidas en el texto, mientras señala caminos que explorar desde la autoindagación por parte del lector. Así, puede ser una guía, un destino, o tal vez una sugerencia.

También dentro del espectro narrativo encontramos las notas a pie de página, necesarias como información complementaria, por un lado, pero también como enlace imprescindible

con los materiales del completo anexo, y las fichas resumen de los proyectos, interpretables como un acceso directo hacia los mismos a modo de cómodo recordatorio utilizable para comprender mejor el análisis de los datos o las conclusiones de la tesis.

En otro plano, las imágenes ofrecen una interpretación visual del documento sin la cual sería casi imposible comprender tanto el desarrollo de los proyectos como aceptar su propia verosimilitud. El extenso material fotográfico que acompaña al texto, así como el videográfico referenciado, permite otra investigación paralela o una fácil triangulación de los datos y conclusiones expuestos.

En todo momento, la lectura del documento se enriquece con una serie de referencias cruzadas internas que permiten ir viajando con seguridad en el texto y establecer rutas fiables entre los contenidos de los capítulos. Por otro lado, dada la gran cantidad de materiales de los proyectos que aún conservo –proyectos en sí mismos, memorias evaluativas, productos finales (trabajos de investigación, textos poéticos o literarios, composiciones artísticas y musicales, documentación fotográfica y audiovisual, cortometrajes y documentales...)– también se los invoca mediante referencias al cuerpo de anexos, favoreciendo así una lectura más fluida del texto y la posibilidad de percibir metalecturas más profundas mediante la combinación de todas estas indicaciones.

El primero de ellos (A1) se refiere a los proyectos, recogiendo en él cada texto de proyecto y cada memoria existente, los materiales finales que resultaron de su desarrollo, así como la documentación correspondiente al trabajo en equipo. El segundo anexo (A2) recoge los testimonios que permiten rastrear la presencia en los medios de comunicación de los proyectos de innovación patrimonial de que hablamos, su visibilización en certámenes, festivales, y proyecciones o los reconocimientos que han recibido. El anexo tercero (A3) organiza los materiales de las entrevistas realizadas a los participantes y los codiseñadores de los proyectos, que funcionan como documentación de los mismos, pero también son susceptibles de una lectura más profunda que recorra asuntos colaterales, pero de gran relevancia en educación, así como elemento de triangulación de la información vertida en las descripciones etnográficas. Por último, en el anexo cuarto (A4), se almacenan informes sencillos en los que los propios codiseñadores/codirectores de los proyectos evalúan la narración que yo he realizado de los proyectos en los que han participado, validando, sugiriendo cambios o corrigiendo los datos expuestos.

Dejo para el final de este recorrido alternativo el documento recogido en el anexo quinto (A5), titulado *Meta-análisis del capítulo 3*. Su justificación se encuentra en la sensación que tuvimos, tras leer el relato de los proyectos, de que en texto autoetnográfico se mezclan de manera poco organizada diversos temas de discusión –como los relacionados con diversas concepciones en torno a la educación, el patrimonio, el arte, las teorías y metodologías educativas o los procesos de evaluación–, así como diferentes enfoques posibles para un discurso que es en ocasiones, documental y otras veces descriptivo, analítico o reflexivo.

En realidad no existen caos ni desorden aparentes si entendemos que estas reflexiones se corresponden con aquellas del momento en que se pusieron en marcha los proyectos y que, por lo tanto, eran necesarias en ese punto del discurso, no solo para estructurarlo,

sino también para trazar una lógica derivación de los acontecimientos durante su desarrollo. Es decir, que no son análisis finales ni reflexiones conclusivas, aunque puedan parecerlo, salvo que sean llamadas más tarde, como tales, en el capítulo correspondiente.

No obstante, ante la detección de datos que favorecerían una mejor comprensión de mi yo educador, he realizado un meta-análisis de la narración etnográfica que constituye el capítulo 3 que, mediante un código de colores y acrónimos, contribuye a la decodificación de otros niveles intertextuales de interpretación, tan reveladores como necesarios para evitar que tales reflexiones se pierdan o pasen desapercibidas.

Aportaciones de este viaje.

Ese retorno al pasado que ha supuesto esta tesis doctoral obviamente no ha sido un viaje en vano, pudiendo derivarse de todo este proceso de reflexión aportaciones importantes en dos direcciones diferentes.

La primera de ellas es un estrecho y sinuoso camino que conduce directamente hacia mí, mediante la aportación de un buen puñado de certezas que me serán útiles a título particular para ahuyentar aquellos fantasmas que, en cierto modo, la impulsaron. Inevitablemente unido a este itinerario se encuentra un reposicionamiento de mi identidad docente que debería hacerse visible en mi ejercicio profesional de manera inmediata.

La otra dirección, tal vez de mayor tránsito, señala, a su vez, carriles paralelos como la visibilización de numerosos proyectos de educación patrimonial –algunos de ellos inéditos por completo–, el empleo de la autoetnografía como método de investigación para una tesis doctoral en educación patrimonial –del que hay relativamente pocos ejemplos como se ha

podido comprobar tras las búsquedas realizadas en la base de datos Teseo³– y una retahíla de consejos, nacidos de la experiencia propia, para construir artefactos educativos en torno al patrimonio cultural.

Espero, sinceramente, que recorrer estas páginas les resulte tan interesante y útil como lo ha sido para mí.

³ La localización de coincidencias se realizó mediante diferentes criterios de búsqueda avanzada en los campos “con la frase exacta” y/o “con alguna de las palabras” actuando sobre el título y el resumen de las tesis contenidas en Teseo, para encontrar trabajos realizados el ámbito de la educación patrimonial y artística. Los exiguos resultados fueron los siguientes:

- “Autoetnografía”, “autoetnográfico”, “autoetnográfica” (con alguna de las palabras) + “educación patrimonial” (con la frase exacta): coincidencias 0.
- “Autoetnografía”, “autoetnográfico”, “autoetnográfica” (con alguna de las palabras) + “educación artística” (con la frase exacta): coincidencias 0.
- “Educación patrimonial” (con la frase exacta): coincidencias 0/18.
- “Educación por proyectos” (con la frase exacta): coincidencias 0.
- “Proyectos educativos” (con la frase exacta): coincidencias 0/59.
- “Autoetnografía” (con alguna de las palabras): coincidencias 2/10.

Muñoz González, F. (2008). *Un enfoque reflexivo sobre la práctica docente: una autoetnografía*.

Molet Gascón, A. (2012). *Estats irreversibles de l'objecte artístic*.

- “Autoetnografía”, “autoetnográfico”, “autoetnográfica” (con alguna de las palabras): coincidencias 4/10.

Jiménez de Aberasturi Apraiz, E. (2009). *Entre tres voces, tiempos y espacios: la construcción de la identidad y desarrollo como docente e investigadora en el contexto universitario de la educación en Artes Visuales*.

Porres Pla, A. (2012). *Subjetividades en tránsito. La relación pedagógica como un encuentro conversacional entre sujetos en torno a la cultura visual*.

Herráiz García, F. (2009). *Los estudios sobre masculinidades: una investigación narrativa entorno al papel de la escuela y la educación artística en la construcción de la masculinidad*.

Molet Gascón, A. (2012). *Estats irreversibles de l'objecte artístic*.

Introducción.

PARTE I

MOVIMIENTOS PENDULARES

1. LA MIGRACIÓN ESTACIONAL DESDE EL MONITOR DE TIEMPO LIBRE HASTA EL INVESTIGADOR EN EDUCACIÓN PATRIMONIAL. Historia de vida.

Me hace gracia recordar un episodio que sucedió en en 1995 cuando, en cuarto de licenciatura, tras un viaje de prácticas a Grecia enmarcado dentro de la asignatura de *Arqueología Clásica*, estaba enseñando a unos amigos las diapositivas –de las primeras *Cibachrome* que he disparado– y, al llegar a una vista de la esquina SE del *Partenón*, en la *Acrópolis*, les dije: “esta la paso, que es para mis alumnos, para que entiendan el problema del triglifo angular en la arquitectura griega del periodo clásico.”

Es posible que, entonces, aquello no fuera sino un anhelo poco meditado pero la realidad es que aquí me encuentro veinte años después, con una trayectoria de dieciséis años en educación distribuidos entre tres colegios de mi ciudad.

1.1. ¿Qué hace un tipo como yo en un sitio como este?

Creo que siempre he tenido vocación por enseñar y trabajar con adolescentes.

Desde 1989 colaboré como monitor en numerosos campamentos de verano en Navalguijo (Ávila), una aldea de la Sierra de Gredos en la que muere la carretera y donde los HH. Maristas tienen un coqueto enclave que funciona como refugio para realizar actividades en el medio natural. Allí, en plena montaña, lo mismo capitaneaba una cuadrilla de preadolescentes para realizar una ruta de ascensión hacia la Laguna de la Nava o una actividad de rastreo por las márgenes del río, como enseñaba a revelar fotos en blanco y

negro o coordinaba la realización de un gran cartel o un fuego de campamento. Pero creo que había algo más en esas jornadas que llamaba mi atención y ha podido contribuir a que me dedique a esta profesión y, sobre todo, a que lo haga de este modo y no de otro: algunos de mis compañeros monitores eran también profesores. Yo había coincidido con ellos en algunas actividades colegiales y disfrutaba también con que la relación trascendiese a otro plano diferente del clásico profesor-alumno mediante la integración de todos en un mismo equipo de trabajo. Aprendía con ellos y de ellos de un modo bien distinto al que me enseñaron Historia, Geografía o Religión. Creo que eso es algo que trato de llevar hoy a mis sesiones de trabajo.

Entre los años académicos 89-90 y 93-94 cursé mi licenciatura en Filosofía y Letras en la Universidad de Valladolid, especialidad Geografía e Historia, sección Historia del Arte. Decanté mi formación universitaria por las disciplinas de las Ciencias Sociales porque siempre había disfrutado con ellas en el colegio y suscitaban mi curiosidad. Bellas Artes – para compatibilizar creación artística y restauración de obras de arte– y Geografía e Historia –para especializarme en Historia del Arte o Arqueología– fueron las opciones que valoré con mayor interés. Luego, un mal día durante la prueba de acceso a la facultad de Bellas Artes de Salamanca, en el verano de 1989, facilitó la elección final. Jamás me habían sudado las manos pero, encajar mal el dibujo de la estatua y perder casi ocho horas de trabajo por darme cuenta tarde, hicieron que casi perdiera las otras ocho al ensuciar buena parte del segundo dibujo. No era malo, estoy seguro de ello, pero sí conformista. Me quedé en mi ciudad, sepulté la creatividad entre libros y centré mi atención en aplicar mi sensibilidad artística al análisis de las obras de los más grandes creadores de la historia.

En relación con la docencia diré que, cuando a principios de enero de 1990, me enfrenté a tener que entregar cinco trabajos de investigación para la asignatura de Historia Antigua, sin que nadie me hubiese explicado previamente cómo debía afrontarlos o si me bastaban los rudimentos adquiridos en el colegio, decidí que, si alguna vez me dedicaba a la educación, no permitiría que a mis alumnos les pasara algo así. Y quiero creer que es así, que los *infernales* trabajos que mis estudiantes dicen que les mando hacer en el segundo trimestre de 2º de bachillerato no solo son actividades llamadas al desarrollo del currículo, sino que les sirven como pauta de inicio para afrontar cualquier investigación que les propongan durante sus estudios de grado.

Solo al finalizar tercero tuve que pensar de nuevo en todo esto al elegir la especialidad de Filosofía y Letras con que cerraría mi licenciatura. Casi por impulso, marqué en la hoja de matrícula la casilla de Historia del Arte, aunque seguí mirando de reojo la de Arqueología – recuerdo también haber tenido entonces la voluntad de matricularme de Antropología en la UNED, incluso en etapas posteriores–.

Ese mismo verano de 1993 realicé la formación teórica del curso de Animador de Ocio y Tiempo Libre que, en realidad, fue un modo de oficializar mi trabajo como monitor en el Colegio Marista La Inmaculada de Valladolid, en el que llevaba ejerciendo esta labor desde los diecisiete años. De hecho, las prácticas del mismo las convalidé con mi trabajo allí durante el curso 1993-1994. Así pude obtener el título de Monitor de Tiempo Libre, expedido por la Junta de Castilla y León en 1995. En realidad, comencé a trabajar con muchachos cuando cursaba COU, haciéndome cargo –junto con otros amigos– de un grupo de chicos de sexto de EGB con los que seguí colaborando a medida que crecían, pues nuestra relación trascendió al nivel de amistad, de manera natural e inevitable, cuando estaban el curso tercero de su formación universitaria y ya eran ellos los que hacían de monitores para otros chicos y chicas tan pequeños como fueron ellos cuando yo me inicié. Aún seguimos en contacto; ya somos un grupo de casi cuarenta cuando nos reunimos un par de veces al año –sumando también a novias, mujeres e hijos– y se da el caso de que varios de ellos estudiaron Magisterio o una licenciatura científica para terminar por dedicarse a la docencia.

Mis chicos habían crecido mucho pero, como no podía estar sin trabajar con muchachos, acepté la oferta del Grupo Scout Cruz del Sur del Colegio San Agustín de Valladolid para integrarme como *scouter* y trabajar con los más pequeños. Creo que necesitaba reciclarme y volver a experimentar esas sensaciones lúdicas y gratificantes que proporciona trabajar con niños y niñas de 6 años, cuya capacidad por aprender y la espontaneidad son tan fácilmente contagiosas que resulta realmente difícil no aprender de ellos a cada instante. Mantuve esta pertenencia al grupo durante varios años como monitor en activo, aunque cambiando los rangos de edad de los muchachos bajo mi tutela. Durante esta etapa diseñamos numerosas actividades para ser realizadas por un gran grupo de gente con edades variadas pues, normalmente, movíamos unas ciento cincuenta personas en los campamentos de verano y Semana Santa. Creo que esta experiencia se pareció mucho a la de asistir a un gran taller sobre cómo crear proyectos multidisciplinares mezclando lo festivo con lo educativo, sobre cómo adaptar y reinterpretar actividades, sobre cómo usar pocos medios para obtener un gran rendimiento... Y en esas sigo, o esa es mi impresión a día de hoy.

Los años de especialización en Historia del Arte los recuerdo como bastante fructíferos. Además de centrar mi estudio en un área de mi entero interés –que me permitió remontar un historial académico que era solo normalito durante los primeros tres cursos– aproveché cada ocasión a mi alcance para recibir formación especializada en investigación e informática aplicadas al estudio de las Ciencias Sociales y sobre distintos particulares de los periodos artísticos que más me interesaban.

También cursé algunos talleres orientados a utilizar las artes plásticas como mecanismo de participación en el ocio y el tiempo libre⁴ que, igualmente, he podido utilizar –del todo o en parte– como recurso en el ámbito de la educación formal años después.

Por entonces, la posibilidad de dedicarme a la docencia se convirtió en una meta y me matriculé en el programa para obtener el *Certificado de Aptitud Pedagógica (CAP)* para la especialidad de Geografía e Historia durante el curso 1994-1995, que era una condición imprescindible para poder optar a cualquier posibilidad que se presentara. Recuerdo que fue una pesadilla, por lo aburrido y teórico, y también que no me creí apenas la ideología de la reforma LOGSE que nos presentaron en uno de los seminarios. Puede que le sacara cierto rendimiento al de Psicología Evolutiva y tal vez conociera algunas teorías educativas de las que solo parece emerger en mis recuerdos la palabra *constructivismo*.

Por el contrario, mi asistencia al IES Parquesol de Valladolid como profesor en prácticas durante algunos meses supuso la confirmación de que me quería dedicar a enseñar Arte, o Historia, o lo que fuera que tuviera que enseñar en el camino para poder enseñar Arte e Historia. Disfruté mucho enfrentándome a aquel auditorio de adolescentes tan ajeno a mí y, aunque por entonces fueran muy expositivas mis sesiones y muy alejadas del tipo de cosas que hago ahora pero, supongo, que en eso consiste adquirir experiencia: en adaptarse y evolucionar –y no necesariamente por ese orden–.

Otro paso que considero importante en este itinerario hacia mi dedicación actual fue trabajar como educador en las salas municipales de exposiciones sirviéndome de un programa de la Fundación Universidad Empresa (FUEVA). Mi función consistía en crear los discursos posibles –para cualquier tipo de público– sobre las exposiciones artísticas que programaba el Ayuntamiento de Valladolid, a través de su Fundación Municipal de Cultura, y guiar a los asistentes haciendo un recorrido por la obra del autor o autores en el que comprendieran las razones últimas de su arte, la relación con el contexto histórico, los precedentes o su proyección de futuro –aspectos que siguen estando en el punto de partida de mi práctica docente actual, aunque ya no son tanto un fin en sí mismos–.

Al tiempo que hacía estas visitas guiadas y sacaba adelante el *CAP*, durante ese mismo curso y 1995-1996, llevé a cabo los estudios de doctorado agrupados bajo el epígrafe *Arte y Patrimonio en Castilla y León*, que proponía el Departamento de Historia del Arte de la Universidad de Valladolid. Al mismo tiempo comencé, bajo la dirección de D. Salvador Andrés Ordax, catedrático de ese mismo departamento, con la investigación de lo que sería

⁴ *Aprender a mirar. Una iniciación al cine (1994). Carnavales (1993). Diseño de itinerarios interpretativos (1993). Taller de imagen y técnicas audiovisuales (1993). Taller de expresión plástica: Conocer, comunicar, jugar. Nivel I (1993). Taller de expresión plástica: Conocer, comunicar, jugar. Nivel II (1993). Aprender a mirar. Una iniciación al cine (1994). Artes plásticas para la participación. Una metodología de creatividad en el Tiempo libre (1994). Expresión gráfica: El cartel (1995).*

mi Memoria de Licenciatura en torno al *Arte monumental funerario de época barroca en Castilla y León*, la cual me ocupó los siguientes dos años y medio con un lapso de casi siete meses, pues el segundo curso del programa doctorado lo desarrollé disfrutando una beca Erasmus en la Università Ca' Foscari di Venezia (Italia) donde, además de diversificar mi formación con materias que no existían en el currículo de mi universidad de origen, tuve la oportunidad de convivir y colaborar en proyectos de todo tipo con estudiantes de Arquitectura, Bellas Artes, Diseño, Urbanismo, Historia, etc. procedentes de diferentes partes del mundo. Recuerdo el ambiente de trabajo y el proceso colaborativo y multidisciplinar como uno de los aspectos más interesantes de esta experiencia y estoy seguro de que buena parte de la raíz colaborativa de muchas de mis propuestas posteriores arrancan precisamente de esas noches de trabajo en equipo, donde todos los puntos de vista sumaban para beneficio del resultado final.

Durante mi etapa veneciana trabajé dando forma a la tesina, que dejé casi terminada antes de volver a España. Tras el verano, la revisión oportuna de mi director de tesis y los últimos retoques al texto dejaron la investigación lista para su presentación y defensa pública en la Universidad de Valladolid a finales de 1996. Así, presenté las conclusiones y obtuve la máxima calificación, por unanimidad, y posteriormente, el *Premio Extraordinario de Licenciatura* correspondiente al ejercicio 1996-1997, cerrando esa parte de mi formación universitaria tal y como quería, es decir, realizando un proyecto serio de investigación, que era algo que consideraba tan necesario como imprescindible.

Casi al tiempo, dado que con la cantidad de información que manejé en la memoria de licenciatura me había salido una tesis doctoral, D. Salvador y yo decidimos que teníamos una base muy sólida para convertir esa propuesta de investigación en una tesis doctoral bajo el título *Arte monumental funerario de época barroca en España*, aunque lo planteamos como un proyecto a medio plazo, pues yo no contaba con beca alguna de investigación y tenía la necesidad de pensar en lo que quería hacer con mi vida e ir dando pasos en el sentido que eligiese.

Acababa de cerrar una etapa y entreabrí otra casi sin darme cuenta, pues enseguida me matriculé en una academia para preparar la oposición al cuerpo de profesores de Educación Secundaria y Bachillerato. La opción que había planteado desde casi siempre comenzaba a tomar forma. Tenía unos pocos meses por delante –nueve o diez, si no recuerdo mal– y mucho trabajo por hacer.

Hoy parece una contradicción todo aquello que pasó a continuación pues, algo desmoralizado, meses después, tras tres cuartos de hora mirando el televisor apagado y viendo, de reojo, a mi madre cortar patrones en la mesa del comedor, no me quedó más

remedio que afrontar la realidad después de la pregunta de mi madre: “¿Qué haces ahí como un maula? ¿Por qué no te pones a estudiar?”

Puedo garantizar que no sonó con la desaprobación impregnaba cuando me lo había dicho antes, cientos de veces, mientras cursé BUP. No se trataba de una pregunta enmascarando un imperativo. Respondí que no estaba seguro de que quisiera hacer las cosas así, que no estaba contento con cómo me estaban preparando, que me sentía bastante decepcionado, que aquello que hacía no tenía nada que ver con enseñar, que no era cosa de conocer la Ley de Educación o los temarios. Podría seguir con una larga retahíla de razones que tampoco le sonaron a excusas a mi madre –supongo que ella se había dado cuenta bastante antes que yo de todo–. Tan solo se limitó a decirme:

“Lo que tienes que hacer es terminar la tesis.”

Entonces, me levanté. Me fui a mi cuarto. Metí todos los apuntes de la oposición en cajas de archivo. Bajé del altillo los materiales aparcados de la tesis. Subí los temas de la oposición a ese mismo lugar y, de modo inmediato, me puse a organizar la siguiente sesión de trabajo.

Volví, de buen grado, a las jornadas de consulta bibliográfica en la larga mesa de la biblioteca del Departamento de Historia del Arte, a las chanzas de *ya está aquí el amigo de los muertos* que me hacían algunos de mis compañeros o profesores y, por qué no decirlo, a creer que hacía lo correcto.

Pero entonces, como si abandonar la oposición hubiera sido deshacerse de un lastre imposible, empezaron a surgir otras posibilidades. En abril de 1998 me concedieron una beca para trabajar en el departamento de Programación Cultural de la Fundación Municipal de Cultura del Ayuntamiento de Valladolid. Asistía a D. Mario Pérez Tápanes, director del mismo, en funciones muy diversas, que incluían acudir a los espectáculos de danza, música, teatro y arte que organizábamos o colaborar en el diseño de la escenografía y la ceremonia de clausura de la Semana Internacional de Cine de Valladolid (SEMINCI). Creo que desarrollé entonces la necesidad de identificar cada proyecto con una nomenclatura concreta o un logotipo, tal y como él hacía para organizar las sesiones de las distintas salas de espectáculos y espacios urbanos en los que programábamos actividades. Fueron nueve meses intensos en los que empleaba las mañanas en la Fundación y las tardes en el departamento.

No dejé de formarme y seguí haciendo cursos durante este tiempo posterior a mi vuelta de Venecia y los siguientes, algunos con una marcada orientación educativa dentro del campo de las artes plásticas⁵ o del turismo cultural.

⁵ *Curso de guías especializados en arte (1997). El oficio de artista III. Arte y artistas: Orientaciones entre dos siglos. Palencia-Milán-Venecia (1998). Recursos y productos del turismo cultural (1998).*

Pocos días antes de acabar mi beca en la Fundación Municipal de Cultura, me comunicaron que la Fundación Hispania Nostra me concedía otra para integrarme en un equipo multidisciplinar en su sede de Madrid. Suponía muy poquito dinero para mantenerme allí, pero una estupenda ocasión para mostrar mi valía en el campo de la conservación integrada del patrimonio. La verdad es que fue una etapa de aprendizaje a muchos niveles pues colaboré en una publicación que resultaría señera sobre los textos y disposiciones del Consejo de Europa en materia de patrimonio cultural⁶ y también coordiné el centro de documentación de la fundación y me integré en el equipo que realizó las intervenciones de rehabilitación y conservación del Monasterio de Yuste, el Convento de la Coria (Cáceres), el de la Plaza Mayor de Trujillo (Cáceres) o la actuación sobre las Murallas, la Alhóndiga y las Aceñas de Olivares en Zamora.

De todo ello aprendí a argumentar soluciones con la ley en la mano, algo que sería trascendente a la hora de proponer el trabajo del Proyecto Urueña un par de años más tarde, y que aún lo es en cualquier proyecto de educación patrimonial de los que diseño actualmente.

Una parte de todo esto, mezclado con mi faceta de educador artístico y de monitor de tiempo libre, salió a la luz durante los veranos de 1998 y 1999, en los que mi propuesta educativa convenció a la Junta de Castilla y León para mover, durante quince días, a una treintena larga de muchachos de otras comunidades autónomas para que conocieran nuestros principales recursos patrimoniales, tanto a nivel artístico como natural.

Estas Rutas Interautonómicas por Castilla y León supusieron una primera oportunidad para que comenzase a dar forma a la identidad propia de mis propuestas en educación patrimonial, pues ya entonces me empezaba a preocupar por utilizar recursos alternativos que mezclasen el juego, la indagación, la identización (Gómez Redondo, 2013) y la producción de materiales artísticos.

1.2. (Des)Aprendiendo el oficio I. Educación formal en el Colegio Marista Centro Cultural Vallisoletano (Valladolid).

Y, entonces, llegó la llamada.

Yo regresaba en coche a Valladolid un viernes de la primera semana de septiembre, por la tarde, en compañía de mi amigo José Antonio Lalanda, mi chófer habitual para volver a

⁶ Moreno, F. (dir.) (1999). *El Patrimonio Cultural en el Consejo de Europa. Textos, conceptos y concordancias*. Madrid: Hispania Nostra / Boletín Oficial del Estado.

casa por el fin de semana, comentando la mala pinta que tenía mi situación en Hispania Nostra a la vista de que finalizaban varios proyectos, cuando, poco antes de llegar a la entrada del túnel de Guadarrama, mi primer teléfono móvil recibió la llamada del hermano Jesús Corral, nuevo director del Colegio Marista Centro Cultural Vallisoletano. Se interesó por mi situación contractual en la fundación y me propuso una entrevista al día siguiente, pues estaban buscando una persona de mi perfil para ocupar un puesto como profesor en aquel colegio para el curso 1999-2000.

Durante los años que siguieron al final de mi licenciatura, envié el currículum vitae a todos los colegios privados y concertados de mi entorno más próximo, en especial a los de los Hermanos Maristas de Castilla y León, Asturias y Málaga –donde podría hacer valer mi condición de antiguo alumno y monitor durante varios años–, pero nunca me llamó nadie para hacer una entrevista.

Debí de causarle buena impresión, pues dos días después empezaba mi andadura en el campo de la educación formal, con un temblor de piernas considerable ante el poco tiempo que tenía para preparar las primeras sesiones –que serían una semana más tarde– y toda la ilusión que podía conllevar la consecución de un anhelo del que, por algún tiempo, me había visto distanciado.

Tuve mucha fortuna, pues con la llegada del hermano Jesús al colegio se reestructuraron todos los cargos de responsabilidad y José Ignacio Romero, que era quien impartía las materias cuyo magisterio me entregaron, se convirtió en el coordinador de ESO en el centro, se integró en el equipo directivo y, en consecuencia, vio considerablemente reducida su jornada laboral, razón por la cual me asignaron un grupo de Historia Contemporánea y otro de Historia del Arte en COU, y uno de Historia de España y una tutoría en tercero de BUP.⁷

Encajé bien desde el principio, en el aula y en la institución. No quería dejar pasar la oportunidad y traté de que pasara un tiempo antes de dejarme ver. La colaboración con mis compañeros del Departamento de CC.SS. fue bastante sencilla.⁸ Nos entendíamos bien, pero con quien tuve más afinidad fue, precisamente, con José Ignacio. Preparábamos juntos los temas de Historia e Historia del Arte, pues aún compartíamos ambas materias, y esto nos llevó a intercambiar otras ideas y puntos de vista. No me resultó difícil percibir que

⁷ Mis funciones como tutor fueron cambiando a medida que avanzaba la reforma LOGSE en el colegio y pasé luego a ser tutor de un grupo de 1º de Bachillerato, entre 2000-2001 y 2001-2002, para acabar como tutor de 4º de ESO entre 2004-2005 y 2005-2006.

⁸ Llegué incluso a dirigir el Departamento de Ciencias Sociales en los cursos 2004-2005 y 2005-2006. También formé parte de la Comisión de Coordinación Pedagógica del Centro Cultural, durante el periodo comprendido entre 2003-2004 y 2005-2006; ejercí como coordinador de los tutores de 4º de ESO entre 2004-2005 y 2005-2006; coordiné las Fiestas Colegiales entre 1999-2000 y 2001-2002 y formé parte de la Comisión de Actividades Artísticas desde que me incorporé al centro.

compartíamos una visión muy parecida de la educación, así como un gran interés por el patrimonio cultural, tanto material como inmaterial, por lo que estábamos predestinados a colaborar en muchas otras cosas, tal y como iré desvelando en este trabajo.

Durante este y los siguientes años académicos seguí aprovechando cualquier ocasión para formarme en cuestiones relativas a la educación artística, en particular, o la enseñanza de las Ciencias Sociales, en general.⁹ El propio colegio proveía al claustro de profesores de sesiones sobre aquellos asuntos que consideraba más necesarios.¹⁰

De todas ellas, la experiencia de asistir, a lo largo de un par de cursos, a la *Escuela de Educadores L'Hermitage*¹¹ es la que considero que me resultó más útil. Allí no se trabajaban aspectos necesariamente afines a las materias que impartíamos, sino que jugaba un papel importante como espacio de repensamiento de la práctica educativa, propia o de reflexión e intercambio entre muy diversos integrantes del proyecto educativo de la institución –en este sentido, conviene destacar que nos juntábamos una treintena de profesores procedentes de los colegios de Portugal, Galicia, Asturias y Castilla y León, por lo que nuestras realidades eran suficientemente diferentes para que el contacto fuera realmente interesante–; pero también funcionaban estas sesiones como una especie de oasis terapéutico, pues era el modo de favorecer que tuviésemos tiempo para nosotros, así como formación de utilidad práctica –que de otro modo puede que no hubiésemos recibido– acerca de cómo utilizar la voz correctamente, dirigir una entrevista de tutoría o resolver conflictos en el aula.

Durante los siete cursos que permanecí en el Centro Cultural siempre impartí asignaturas que me eran afines, pero algunas de ellas se trocaron con otras tras la desaparición del BUP y COU y la llegada del Bachillerato LOGSE. Historia e Historia del Arte en 2º de Bachillerato; Ciencia, Tecnología y Sociedad e Historia Contemporánea en 1º de Bachillerato y Sociales en 1º, 2º y 4º de ESO. Entre 2002-2003 y 2003-2004 impartí magisterio en el Ámbito Socio-Lingüístico dentro del programa de Diversificación Curricular, lo que me hizo entrar en contacto con la realidad de alumnos claramente desmotivados – por razones bien diversas, según el caso– y tener que plantearme estrategias bien distintas para favorecer su aprendizaje y titulación.¹²

⁹ *Artes plásticas y Escuela IV (2000). Artes plásticas y Escuela V (2001). Artes plásticas y Escuela VI (2002). Artes plásticas y Escuela VII (2003). De interés público. Curso de educadores de arte (2002).*

¹⁰ *Seminarios de Bachillerato (CC.SS.). Curso de Formación del profesorado (2001). Tutoría en la Educación Secundaria Obligatoria. Curso de Formación del profesorado (2001).*

¹¹ *L'Hermitage, Escuela de Educadores. España-Portugal-Francia (2002-2003 y 2003-2004).*

¹² Los programas de *Diversificación Curricular* no permitían obtener el título de Graduado en ESO si no se superaban los ámbitos Socio-Lingüístico y Científico-Tecnológico.

Durante los primeros años, llegué a compaginar mi trabajo en el Centro Cultural con otros que me permitieran completar un salario, pues no tuve jornada completa en el colegio hasta el año académico 2002-2003. Así, en el Colegio Amor de Dios impartí la materia de Geografía a los alumnos de 2º de Bachillerato, durante el curso 2000-2001, lo que me permitió conocer otra institución, otro ideario de centro y nuevas maneras de trabajar. Por último, también me dediqué a generar contenidos sobre patrimonio cultural para que estuviesen disponibles en la red.¹³ Esta última experiencia me resultó de gran utilidad, pues me sirvió para aprender a utilizar bases de datos informáticas como herramienta de análisis de los elementos patrimoniales.

¹³ El *Proyecto Almenadigital.com* tenía como objeto la difusión del patrimonio histórico-artístico y cultural castellano y leonés en Internet. La empresa Aliter Merco me contrató, a media jornada, como gestor de contenidos, documentalista y fotógrafo durante buena parte del año 2000.

Fueron años muy prolíficos en la participación, diseño e implicación en proyectos de innovación educativa. Además de los exitosos *Proyecto Urueña*, *Proyecto Viatores* y *Proyecto Bitácora* –que encontrarán amplio desarrollo en las páginas de este trabajo–, participé con mis alumnos en diversas ediciones de *Foroidea*,¹⁴ una convocatoria para escolares que unía debate y fotografía –esta última era la parte que yo coordinaba–, que me permitió conocer la facilidad de los muchachos para usar la imagen como medio de expresión, comunicación y denuncia.

También pude integrarme en el equipo de la *Pastorada*¹⁵ y colaborar en el proyecto, entre lo etnográfico y lo antropológico, de la recuperación y actualización de un *auto de Navidad* mediante su representación por parte de unos cincuenta alumnos del colegio durante las fechas señaladas de la Navidad.

Mi interés por el medio audiovisual y la necesidad de proponer vías alternativas para mis alumnos del programa de Diversificación Curricular, me llevaron a proponer el proyecto *Aula de Cine* para la producción de trabajos cinematográficos en el ámbito escolar. En este

¹⁴ *Foroidea* es una iniciativa patrocinada por Caja Madrid, a través de su obra social, para fomentar, entre los jóvenes de 16 a 18 años, la capacidad de diálogo y el intercambio de ideas y opiniones para lograr el consenso. Recuerda bastante a los concursos de debate tan habituales en los high schools de EE.UU. Nuestra versión comenzó mediante una experiencia piloto en el curso 1996-1997, precisamente en la Comunidad de Castilla y León compuesto de un foro de debate académico y un certamen de fotografía.

En el apartado de debate, dos equipos compuestos por cuatro alumnos de bachillerato o formación profesional defienden, en turnos de réplica, una línea argumental a favor o en contra de la misma –según correspondiese–, ante un jurado que, en función de la calidad de su exposición, argumentación y contenido, determina el equipo que pasa a la siguiente fase –escolar, provincial, autonómica y final–.

El certamen de fotografía –apartado que yo coordiné en el Centro Cultural durante los cursos 2000-2001, 2001-2002 y 2002-2003– tiene su punto de enfoque sobre la temática social, medioambiental y deportiva, para reflejar valores como la solidaridad, la conservación del medio natural y su participación responsable en la sociedad. Cada centro escolar tenía que presentar tres fotografías, una por cada tema.

Siempre fue sorprendente el trabajo de los muchachos, y a menudo resultó difícil elegir las tres imágenes que nos representarían en la siguiente fase. Si en el caso del apartado de debate no pasamos nunca de la fase autonómica, en el de fotografía, en cambio, alguno de nuestros alumnos llegó a exhibir y concursar con sus imágenes en la fase final.

¹⁵ El proyecto de la *Pastorada Colegial* apostaba por la recuperación de la cultura tradicional castellano y leonesa. Entre 1999-2000 y 2005-2006 no solo se representó un texto dramático que hacía décadas que no se interpretaba, sino que se puso en valor este bien de nuestro patrimonio inmaterial a través de todo un programa que implicó a las profesoras de música, buena parte de los padres y madres de nuestros alumnos a través del AMPA y a un numeroso grupo de alumnos que, año tras año, aprendían el texto, las canciones y las danzas para representarlas, ya en la capilla del colegio, ya en las iglesias o las plazas de la ciudad, o de otras localidades de la provincia y la comunidad autónoma.

La consistencia que fue adquiriendo el proyecto y nuestra buena relación con la Fundación Joaquín Díaz tras nuestra colaboración en el *Proyecto Urueña* posibilitaron que todo este trabajo terminase por fructificar en la grabación del auto de Navidad y su edición en un CD, bajo el sello de la propia Fundación Joaquín Díaz, en enero de 2002.

contexto, llegamos a producir tres cortometrajes con gran aceptación en la comunidad escolar: *Locura de tinta* (2003-2004), *Feliz Navidad* (2004-2005) y *La fiesta* (2005-2006).¹⁶

Respecto a *Urueña*, *Viatores* y *Bitácora*, solo avanzaré, por el momento, que se encuentran en la raíz de mi práctica docente, pues la puesta en marcha de las propuestas que diseñamos entre José Ignacio Romero y yo, me hicieron entender que trabajar con los alumnos del modo en que lo hicimos conllevaba también nuestro crecimiento personal y profesional. Así las cosas, no he renunciado desde entonces a plantear acciones educativas en esa línea que, por otro lado, he ido enriqueciendo y complicando a voluntad –por mi propia necesidad de resultar más científico o la de mis alumnos por querer llegar más lejos–.

Creo que, en cierto modo, poder dedicarme a la educación hizo que muchas piezas del rompecabezas de mi vida fueran encajando por inercia, al tiempo que hacían aparecer otras que parecían extraviadas y sin recambio. En este sentido, una de las facetas que recuperé con mayor intensidad fue la necesidad de expresarme plásticamente. Comencé a asistir al Taller Municipal de Grabado –cuya existencia había conocido durante mi trabajo en la Fundación Municipal de Cultura del Ayuntamiento de Valladolid–, actividad que prolongué durante ocho años¹⁷ y que me permitió enfrentarme al abismo de crear ideas y mostrarlas al público en diversas exposiciones.

La decisión de suprimir las enseñanzas de Bachillerato en el Centro Cultural, en dos cursos sucesivos, correspondientes a 2004-2005 y 2005-2006, terminaron por dejarme fuera del proyecto educativo del centro. Para ser realmente sincero, creo que mi relativa independencia, el hecho de que dijese en voz alta aquello que buena parte de nosotros pensábamos respecto a la postura de la congregación sobre ese asunto o que el nuevo director del centro y yo tuviésemos nuestras diferencias, también debieron ser motivos de peso. En tan solo doce días de verano, de ese mes de julio, nació mi hija Jimena, premiaron el *Proyecto Bitácora* como el mejor proyecto de innovación educativa de la *Región Marista de Compostela* –Portugal, Galicia, Asturias y Castilla y León– y me invitaron a dejar el centro.

¹⁶ He tenido que hacer bastante memoria para recordar estos proyectos pues, tras buscar en varios discos de almacenamiento, no conseguí dar con las películas. Por suerte, José Ignacio recoge algunas noticias sobre estos y otros de los que realizamos en su *Historia del Colegio Marista Centro Cultural Vallisoletano* (Romero Vergara, 2011, 87). Ha sido de este modo como he podido traer a mi cabeza que *La Fiesta* recibió el 2º Premio en la 6ª *Muestra de Cortometraje Escolar LA FILA*, y que su intérprete, la alumna Andrea Santos, fue reconocida con el premio a la mejor actriz principal.

¹⁷ Asistí al *Taller de grabado calcográfico* entre 2000-2008. Algunos de mis trabajos pudieron verse en las sucesivas exposiciones que se organizaban anualmente, con motivo del cierre del curso, bajo el título *Trabajos del Taller de grabado calcográfico* en la *Sala Municipal de Exposiciones Casa Revilla* (2001, 2002, 2003, 2004, 2005, 2006, 2007 y 2008).

1.3. (Des)Aprendiendo el oficio II. Educación formal en el Centro Grial. Colegio Safa-Grial (Valladolid).

Cabía dentro de lo posible, incluso de lo probable, que perdiera la oportunidad de poder seguir dedicándome a la educación pero, al parecer, otra vez estaba en el lugar adecuado en el momento justo y, además, esta vez tenía un bagaje detrás que no podía pasar desapercibido. El Centro Grial necesitaba contratar un profesor del área de Ciencias Sociales. Me entrevistaron y me ofrecieron una jornada completa para impartir *Historia Contemporánea* de 1º de Bachillerato, *Historia del Arte e Historia* de 2º de Bachillerato.

Tras siete años, un nuevo comienzo. Otro centro escolar, otros compañeros, otro equipo directivo, otra manera de hacer las cosas... pero también el mismo temblor, la misma ansiedad y expectación. Encajé de nuevo, o eso creo, aunque como el centro ha cambiado bastante en los nueve años que llevo trabajando en él, casi debería decir que me he adaptado.

La entidad titular de este colegio confesional católico de iniciativa social es la Fundación Padre Marín Triana, que ha construido un colegio que cuenta con todos los niveles, desde Educación Infantil hasta Bachillerato, incluso imparte enseñanzas de Formación Profesional, y es enteramente concertado. Tiene la particularidad de que sus instalaciones se reparten entre tres edificios situados en dos zonas de la ciudad. Los niveles de infantil y primaria se encuentran en el edificio número 2 de la calle Guadalete de Valladolid, pero justo en la acera de enfrente, en el número 3, se encuentran las instalaciones donde aprenden los muchachos de ESO. Por otro lado, a unos siete minutos, caminado con soltura, en la calle Ruiz Hernández número 14, otras aulas acogen las enseñanzas de Bachillerato y Formación Profesional.

Explico todo esto porque no deja de ser una peculiaridad que, en ocasiones, ha condicionado los proyectos que he realizado en el centro o, al menos, los destinatarios finales de los mismos, y me centro en ellos ahora porque no tengo duda alguna de que estos son, tal vez junto a mi visión artística y el manejo de herramientas de diseño asistido por ordenador, la razón más importante para recibir una nueva oportunidad para seguir desarrollando mi vocación, pues en la entrevista personal mis interlocutores pusieron bastante acento en el hecho de que hubiera creado y coordinado proyectos de innovación educativa, así como el manejo de herramientas de autoedición de publicaciones y diseño gráfico.

También en este colegio he ocupado funciones de lo más variado relacionadas con la organización del centro, como corresponde a la existencia de un plan de calidad para ser desarrollado a corto plazo. Me integré en el proceso que definía el modo de hacer las

programaciones didácticas a través de la creación de una plantilla y su rápida localización de cara a una posible inspección. También lo hice en otro de innovación, en el que se pretendía favorecer nuevas estrategias de enseñanza-aprendizaje o buscar convocatorias públicas como cursos, certámenes, etc. donde conviniese participar.

De modo especial, mi experiencia en el campo del diseño sirvió para que me ocupase de la creación de una nueva imagen corporativa para el colegio, precisamente en el momento en que se decidió un cambio de denominación para dar mayor unidad a un centro que cuenta con esa dispersión física, ya comentada. También he grabado y editado varias piezas de vídeo que sirven como presentación del colegio o que resumen algunas de las actividades que hacemos, y coordinado actividades plásticas y talleres diversos durante las jornadas culturales.

Decidí pasar algún tiempo entre bastidores y tratar de hacerme a mi nuevo lugar de trabajo, las peculiaridades de la institución, los nuevos compañeros... Cuando llegué recuerdo que era el único profesor que trabajaba con un ordenador portátil y que utilizaba un proyector para presentar los contenidos ante mis alumnos de manera habitual. Al principio, en 2006-2007, me movía con el cañón dentro de una funda que llevaba, colgada del hombro, a todas partes, y una mochila a la espalda con el Mac, mis libros y papeles. Perdía entre siete y diez minutos de cada sesión en montar y desmontar el tinglado e iba siempre al filo del timbre de inicio en los cambios de aula. Ante esta circunstancia, terminé por solicitar que, si la organización del centro lo permitía, me adjudicasen un aula para no tener que ir pasando más penurias de las necesarias cada día.

Los tres siguientes años conviví con los libros en la biblioteca, en un ala del colegio relativamente apartada del resto que, hasta ese momento, estaba controlada por los *freaks* del departamento de informática. Me encontraba cómodo allí: estaba lo suficientemente apartado para poder hacer locuras sin dar demasiadas explicaciones.

Como manejo muchos vídeos procedentes de documentales y secuencias cinematográficas, también necesitaba un equipo de audio para que se pudieran oír. Fue entonces cuando concebí la idea de que ellos hacían un viaje para llegar al aula de Historia y Arte y que, como sucede siempre cuando uno viaja, esperarían llegar a un lugar distinto al del punto de partida. Por eso, a partir de ese momento, empecé a poner música en los ratos de cambio de clase. Ellos venían de Filosofía, Matemáticas, Lengua... ¡Quién sabe! Pero, ¿adónde llegaban? Pues, depende. A veces caminaban por el lado peligroso con el tío Lou Reed o lo hacían con el viejo Joe Cocker, con una pequeña ayuda de sus amigos. Otras, si llovía a mares afuera, chapoteaban en los charcos que se forman junto a las aceras de la mano de Gene Kelly, arrastraban los pies y alzaban los hombros con un Michael Jackson recién convertido en zombie, siempre en la víspera de la noche de difuntos y, a

menudo, bailaban en la oscuridad casi convencidos de haber nacido en EE.UU. al compás de Bruce Springsteen.¹⁸ Su música se oye por los pasillos del pabellón y en el patio a través de las ventanas abiertas.

Aunque ya empecé a poner en marcha algunos proyectos de manera curricular –aún sin demasiada continuidad– lo más importante que desarrollé durante esos años fue participar (2009-2012) en los proyectos europeos Comenius que nos pusieron en relación con alumnos, profesores y centros educativos de Polonia, Alemania, Italia, Noruega y Finlandia. Mi incorporación añadió un perfil artístico y audiovisual a nuestros materiales finales, pues los muchachos rodaron algunos vídeos de presentación del colegio y la ciudad, un par de cortometrajes de ficción que debían servir como punto de partida para los asuntos de discusión y hasta una vídeo- receta detallando los pasos –en inglés– para hacer una buena tortilla de patata.¹⁹

Estando precisamente en Italia durante la primavera de 2009 en una de nuestras reuniones Comenius, a la salida de la visita que hicimos al *Palazzo Te* que construyó Giulio Romano en Mantua para Federico II Gonzaga, el éxtasis tras la visión de los frescos decorativos de la *Camera dei Giganti* se truncó súbitamente con la llamada de mi mujer confirmándome, entre lágrimas, el diagnóstico de síndrome de RETT como la enfermedad de nuestra hija.

Como no podía ser de otro modo, la noticia me movió bastante por dentro, a todos los niveles. Por ejemplo, me hizo reflexionar sobre mi propio sistema de valores y nuestro orden de prioridades a nivel familiar y, claro, como acababan de alterarse mis estándares de exigencia en el ámbito privado, obviamente entraron también en crisis mis absolutos en lo que tenía que ver con mi trabajo cotidiano.

Era especialista en Historia del Arte y apenas estaba disfrutando de la materia pues se estaba convirtiendo en una asignatura no elegida por gusto, sino por descarte. Además, muchos de los alumnos se matriculaban desde una percepción errónea de la misma, no sabiendo ver la gran exigencia que ejerce sobre quienes la cursan, cuando su programa es claramente el más extenso de todos los que se valoran en las PAEU.

En ese proceso de concederles otro valor a las cosas, otra realidad afectada por el cambio fue mi consideración sobre los protocolos de evaluación dentro del sistema educativo, lo que me llevó a plantear alternativas que terminarían por verterse en los proyectos.

¹⁸ Por aclarar posibles dudas, cuando me preguntan si pueden traer ellos la música o si les pongo tal o cual canción, la respuesta es siempre la misma: *Estoy aquí para sacaros de vuestra zona de comfort, salid de lo que ya conocéis, mirad más lejos* –aunque he de reconocer que casi nunca les convengo con estos argumentos–.

¹⁹ *Ruta por Valladolid (2009)*, *Centro Grial. High school & Technical studies (2001)*. *El experimento / The experiment (ficción, 2011)*. *Renovación / Renovation (ficción, 2012)*. *Tortilla Channel (vídeo receta, 2011)*

Tenía que hacer algo con todo aquello, crear un ecosistema más amable a mi alrededor del que pudiésemos salir beneficiados cuantos más mejor.

También traté de canalizar mi desasosiego implicándome en tantos proyectos artísticos como se me presentaron.²⁰ Destacaría de ellos las tres muestras de *Bocallave*, las realizadas con los colectivos *Paréntesis*²¹ y *Kalei2kopia*²² o la exposición individual *Ausencias*.²³ Traté de implicar a mis alumnos en algunos de ellos, en especial a los de Historia del Arte, con los que hicimos visitas guiadas, foros de debate, encuentros con los artistas... Siempre he pensado que el arte contemporáneo es un magnífico ardid para favorecer el acercamiento entre los extremos, para salvar diferencias generacionales, en definitiva puede ser el único de todos los sistemas de comunicación que no está pautado y

²⁰ Mi producción artística ha sido muy variada, pasando por la pintura, la escultura, la instalación, el grabado calcográfico y el medio audiovisual. He investigado acerca de la utilización pictórica de la técnica del grabado, es decir, el trabajo sobre la plancha sin el objetivo de estamparla seriadamente, sino utilizarla como obra acabada –exposición del colectivo *Paréntesis*–.

Casi siempre desarrollo mis ideas concibiendo series temáticas que nacen de una primera imagen o de mis propias reflexiones en forma de poema –*Claviformes, Nudos, Atalayas, Poemas visuales*–.

En cuanto a los proyectos de vídeo, muchos han estado vinculados a mi actividad docente y, por lo tanto, orientados a la obtención de una experiencia de creación audiovisual por parte de mis alumnos; es por eso que quizá su exhibición se reduzca a ese ámbito. *Hambre y olvido* (2007), *Artículo 349* (2008) y *Créditos personales* (2009) fueron presentados en el marco de las exposiciones *Para abrir boca* (Valladolid, 2007), *De boca en boca* (Valladolid, 2008) y *A pedir de boca* (2009), de Bocallave Iniciativas Culturales.

Algunos de ellos se han visto también en el *Optica Festival París* (2009), *Optica Festival Córdoba* (2009) y *Optica Festival Madrid* (2009) dentro del *Human Emotion Project SPAIN*, comisariado por Debbie Douez.

Mi último proyecto de vídeo ha explorado la obra literaria de Julio Cortázar y forma parte de un proyecto colectivo emprendido por el Instituto Cervantes de Nueva Delhi para hacer unas vídeo instalaciones sobre relatos del autor, con motivo del centenario del nacimiento del escritor argentino y de su breve estancia en India. <http://www.eluniversal.com/arte-y-entretenimiento/cultura/140826/nueva-delhi-recuerda-la-visita-de-cortazar-a-la-india>

²¹ *Paréntesis*. (Marisa Álvarez, Pablo de Castro, Manuel Ezía, Lourdes G. de Nicolás y José Luis Romero). Sala Municipal de Exposiciones del Teatro Calderón. Valladolid. 25 abril / 25 mayo. 2008.

²² El propósito de *Kalei2kopia* era configurar un trabajo colectivo abierto y multidisciplinar (Miguel Asensio –pintura–, Pablo de Castro –vídeo–, Pilar Fernández Chimente –pintura–, Óscar García –música–, Óscar Mintegui –fotografía–, Pedro Resina –dibujo– y Juan Varela –cerámica–) orientado a reflejar un registro de rincones inéditos, olvidados o puntos de vista no habituales de la ciudad de Valladolid y que puedan pasar inadvertidos para el ciudadano. Es decir, mirar con ojos diferentes esta ciudad de la que todos disfrutamos, transitamos y a la que todos podemos seguir aportando desde el punto de vista creativo. Mi aportación al proyecto fueron cuatro piezas de vídeo, de unos 2 minutos de duración, bajo el título de *Secuencia [1, 2, 3 o 4] Exterior*. Día, en las que la cámara no describe, más bien adultera la realidad más cotidiana a través de la manipulación de los códigos de tiempo y la apariencia real de las cosas o del uso del arte de acción para intervenir en el espacio público.

²³ *Ausencias* (Galería Lorenzo Colomo, 2011), reflexionaba sobre las pequeñas pérdidas cotidianas a través de los objetos y escenarios cotidianos; hace hablar a los espacios y las cosas que escribieron capítulos de nuestra historia, sin derecho a duelo o en duelo íntimo y privado.

Pero también indagaba sobre los lugares que fueron escenario de nuestras vidas pasadas, de nuestra infancia o de las microhistorias cotidianas que han dejado huella en nuestro ser, forjando la persona que hoy somos. Volví la mirada sobre aquellos lugares a los que regresar de manera recurrente porque son refugios o trincheras en los que sentimos a salvo y que, a menudo, hemos de salvar para evitar que desaparezcan.

<http://www.pablodecastro.org>

nos deja esa capacidad de maniobra a favor que es la subjetividad. Creo que siempre disfrutaron, incluso que aprendieron.

Yo también seguí aprendiendo. Mis intereses se decantaron bastante hacia el área de las artes plásticas y en ese sentido dirigí mi formación complementaria durante este periodo. Seleccioné, sobre todo, talleres artísticos en la Universidad Internacional Menéndez Pelayo (UIMP)²⁴ –para aprovechar mejor mis veranos– y cursos sobre edición de audio y vídeo a través del CFIE²⁵ –a lo largo del curso–.

Paralelamente a esto, otros compañeros profesores y yo mismo, decidimos constituir el colectivo El Punto Rojo,²⁶ una agrupación –integrada actualmente por siete miembros– que nació con el objetivo de renovar el modo en que se abordan las materias afines a las artes plásticas presentes en el currículo oficial mediante la gestión de la formación de los docentes en estas disciplinas y el diseño de proyectos de innovación con un carácter participativo. Nuestra apuesta es la de incorporar el arte contemporáneo –sus propuestas y técnicas– como recurso educativo transversal. Dado que algunos de nosotros desarrollábamos, además, una faceta artística a través de una producción personal en campos tan diversos como el dibujo, la arquitectura, el grabado, la instalación, el vídeo, la pintura o la fotografía, podíamos servirnos de nuestros propios procesos creativos, nuestra obra, nuestros contactos... para tender esos puentes tan necesarios entre el arte y nuestros alumnos o compañeros.

A partir del curso 2010-2011 me ascendieron, o algo así, pues pasé a tener mi aula en el segundo piso. Recuerdo que convoqué el primer día de curso a mis alumnos de Arte en mi antiguo espacio de la biblioteca y activé un *happening* como primera actividad del año: sentir el peso de la Historia y del Arte mientras cargábamos algunos volúmenes de las enciclopedias hasta nuestro nuevo espacio, en el otro pabellón.

Ese año comencé a poner en marcha diferentes proyectos que respondían a la necesidad de divertirme un poco, saldar cuentas con mi pasado, interesar a mis alumnos por el patrimonio cultural en general y el arte contemporáneo. Algunos de estos se hicieron estables en mi programación de aula, un curso tras otro, como es el caso del *Programa*

²⁴ *Taller de escultura. Plantación en la Campa. El hueco y las huellas del camino. Dir. María Carretero (2006). Taller de escultura. Trabajo sobre el natural: figura y retrato Escultura. Dir. Julio López (2007). Taller de dibujo. El dibujo como soporte de la pintura. Dir. Manuel Alcorlo (2008).*

²⁵ *Edición digital de sonido (2006). Edición de vídeo digital (2006). Creación de Material Multimedia Educativo (2013-2014).*

²⁶ Los miembros de *El Punto Rojo* formamos un colectivo artístico-educativo que promueve acciones artísticas y proyectos educativos en pos de una renovación del magisterio de las materias afines a las artes plásticas en los distintos niveles educativos estableciendo colaboraciones con museos y otros centros escolares. Lo integramos Lucía Alonso, Pablo de Castro, Ana Falcón, Esther López, Álvaro Pérez Mulas, Esther Testera y Luis Espinosa, aunque hemos contado con la colaboración de otros compañeros para desarrollar determinados proyectos.

Pintia de Innovación Educativa (2009-2010 y 2012-2013), *Vidas Imperfectas* (2010-2011, 2012-2013 y 2013-2014), *Correspondencias* (2013-2014 y 2014-2015), *Encajados* (2012-2013, 2013-2014 y 2014-2015), *Souvenirs* (2013-2014 y 2014-2015) o *Valladolid Industrial* (2015-2017). Otros, en cambio, repiten fórmulas que he ido usando a lo largo de estos años para proyectos trimestrales dentro de un curso concreto, aunque cambiando el objeto de estudio, como es el caso de *Piratas* (2013-2014) y, por último, están los que esperan su turno en el cajón de los proyectos futuros, como *¿Puedo moverme?* o *Espacios*.

A día de hoy, tras darle muchas vueltas, no me cuesta reconocer que, más allá de crear proyectos atractivos para que mis alumnos aprendan, subyace bajo todo esto la absoluta voluntad de investigar, pero no solo en los propios bienes del patrimonio cultural que utilizamos como vehículo. Hay también una decisión implícita, cada vez más confesable, de indagar en los propios procesos de enseñanza-aprendizaje, en el modo en que el patrimonio llega más dentro de cada uno de ellos o lo proyectan más fuera, a su alrededor, entre sus iguales.

Esta posibilidad me parece tan fascinante que necesito obtener miradas distintas sobre el asunto; tal vez por eso he decidido analizarlo todo bajo el prisma de una tesis doctoral – donde la autobiografía y la entrevista son herramientas clave –, pero también puede que por eso me haya decidido a acoger alumnos del Prácticum del Máster de Profesores de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato en mis clases. También es interesante saber qué piensan los que vienen con ánimos renovados de lo que hago o cómo podrían mejorarse, según ellos.

Al parecer, lo que estábamos haciendo desde el colectivo El Punto Rojo estaba en la línea adecuada, pues se puso en contacto con nosotros Pablo Coca, coordinador del Departamento de Investigación y Educación del Museo Patio Herreriano de Arte Contemporáneo Español de Valladolid (MPH), para proponernos que participásemos en una experiencia de comisariado pedagógico, dentro del proyecto *Sala 0* del museo.²⁷ Así fue como llevamos a cabo la selección de obra dentro de los fondos del MPH para montar la

²⁷ Los proyectos de comisariado pedagógico del MPH contaban ya con cinco ediciones previas, aunque esta era la primera vez que un equipo de profesores se hacía cargo del proyecto. Por lo tanto, nos incorporamos a una inercia de varios años de la que Pablo Coca es el principal responsable. El proyecto está pensado para ser utilizado como herramienta de trabajo en el desarrollo de los programas educativos, pero también como recurso para que cada visitante lo utilice de forma individual.

http://www.museopatioherreriano.org/MuseoPatioHerreriano/educacion/proyecto_expositivo_sala_cero

exposición *La mirada observada* (2010),²⁸ para la que también diseñamos todo un proyecto pedagógico con actividades en torno a las diferentes piezas.²⁹

La relación entre ambas partes fue tan enriquecedora y el resultado final tan interesante que se extendió durante otras dos temporadas, dando forma a las exposiciones *Para raro / Para normal* (2012)³⁰ y *El cuerpo significante* (2013). Ni en mis mejores sueños habría podido imaginar que podría llegar a ser comisario de una muestra en un museo y, en cambio, ya iban tres en el periodo de otros tantos años. Ni que decir tiene que mis alumnos también se beneficiaron de todo esto, pues, además de desarrollar parte de las actividades relacionadas con estos temas, nos facilitaron la asistencia al museo siempre que fuera necesario.

Además, también como colectivo, participamos en el *Proyecto Arte en Acción*³¹ del Patio Herreriano y la Escuela Superior de Arte Dramático de Castilla y León durante las ediciones de 2013 y 2014. El *happening* y la *performance* son herramientas por las que apostamos desde el Colectivo El Punto Rojo por considerarlas muy válidas para trabajar con los muchachos temas de actualidad pero, como son también mecanismos de trabajo habituales del propio colectivo, nos integramos en el proyecto diluyéndonos en otros equipos de trabajo –en mi caso *Véritas* (2013) y *OperAcción Biquini* (2014)– en los que, en buena medida, actuamos como coordinadores de nuestros grupos. Además, presentamos nuestra propia acción como colectivo de *performers* mediante la pieza *Sin título nº2* (2014).

En este sentido añadiré que, tras la primera participación en *Arte en Acción*, recibí la invitación del colectivo *Mapping Art Valladolid*³² para realizar una *performance* con mis alumnos en el contexto de una de las sesiones de su residencia artística en el espacio del

²⁸ Esta selección de obras de la Colección Arte Contemporáneo del Museo ofrecía al visitante una sólida base para poder reflexionar y profundizar en torno a las nociones de *mirar* y *ser mirado*. Las obras se planteaban como dispositivos que posibilitaban múltiples lecturas en torno a estos conceptos, mientras que el discurso expositivo pretendía facilitar la interacción y participación del visitante mediante sus opiniones e intervenciones. http://museoph.org/MuseoPatioHerreriano/educacion/proyecto_expositivo_sala_cero/montaje6-lamiradaobservada

²⁹ Este programa se podía descargar, en formato pdf, a través de la web de MPH. Cada una de las actividades era una propuesta para que los docentes las desarrollasen antes, durante y después de la visita al museo. Estaban concebidas como actividades abiertas y flexibles con la intención de que se pudiesen adaptar sin problema a los diferentes currículos. Además, invitaba a nuestros compañeros a proponer nuevas actividades en torno a las obras y los contenidos de la sala.

³⁰ *Para raro / Para normal* establecía una serie de sinergias (aula-museo) en las que profesores, alumnos y educadores del museo participaban en una propuesta diferente a la enseñanza artística tradicional. La exposición de una selección de obras procedentes de la Colección Arte Contemporáneo servía para apoyar actividades/interacciones en las que se trataba de poner en cuestión lo que es *normal* y lo que es *raro*. http://museoph.org/MuseoPatioHerreriano/educacion/proyecto_expositivo_sala_cero/montaje7-parararoparanormal

³¹ <http://proyectoarteaccion.wordpress.com>

³² <http://mappingartvalladolid.wordpress.com>

Laboratorio de las Artes de Valladolid (LAVA). Estábamos en las primeras semanas del curso y yo había abierto el mismo con una acción que sirvió para fijar la línea de trabajo en la materia de Historia del Arte, pero también para explicar los apartados relativos a este género de manifestaciones artísticas contemporáneas, para desestabilizarlos con preguntas y más preguntas. Directamente, una vez estuvieron sentados en semicírculo en el aula, despejada de mesas y con tres cámaras grabando, sin mediar palabra alguna, saqué de mi bolsillo una máquina de cortar el pelo y me afeité la cabeza. Cuando acabé delimité un cuadrado en el suelo con el cabello cortado. Mientras yo explicaba el programa del año y los criterios de calificación, Laura del Castillo, la más brillante y sensible de mis exalumnas del año anterior, montó una pieza de vídeo con todo el material grabado. En cincuenta minutos mis alumnos pudieron ver una obra de arte –la acción–, el registro de una acción artística –el material grabado en plano fijo– y una nueva obra, hecha por un tercero a partir de los materiales registrados por todas las cámaras y su propia experiencia. No es extraño que todos, absolutamente todos los alumnos se apuntaran a diseñar una acción conjunta y realizarla ante el público asistente al LAVA el día fijado. Salió perfecto, recibimos muchas buenas críticas y felicitaciones. El tema general era la precariedad de los jóvenes creadores para encontrar espacios y apoyos para mostrar su arte y nuestra *performance* apelaba directamente a la conciencia colectiva. La acción era a las 18:30 horas pero se inició desde primera hora de la mañana pues, para generar interés en ella en el propio colegio y dar pie a poder hablar del problema de fondo, al que había que dar la vuelta, decidieron que vendríamos todos con toda la ropa puesta del revés... Y así lo hicimos, y luego lo hicieron muchos otros de sus compañeros, que quisieron manifestar con ese acto su apoyo a los jóvenes artistas y nuestro propio proyecto.

Sumando pequeños anhelos, sobre cómo debería trabajar la escultura procesional del renacimiento y el barroco en el Museo Nacional de Escultura de Valladolid (MNEV), diseñé el proyecto *Simulacri* y lo propuse en una de las reuniones del colectivo El Punto Rojo como una actividad del grupo de trabajo para el curso 2012-2013. Se trataba de combinar investigación histórico-artística, antropología, artes plásticas y literatura para fundamentar la construcción de una instalación escultórica con nuevos materiales en el museo. Precisamente estábamos trabajando en todo ello cuando surgió la posibilidad de hacer *El cuerpo significante*, que tenía mucha relación con la parte más corpórea de *Simulacri*, así que decidimos tender ese puente entre los dos proyectos. Lo pusimos en marcha y resultó un nuevo éxito –tal y como se analizará en un apartado posterior– pues incluso recibimos el Premio Especial de Innovación Educativa NOVA 2011-13, de la Junta de Castilla y León, y abrió las puertas para poder contar nuestros proyectos como colectivo en algunos foros de

cierta relevancia como el CFIE de León,³³ el DEAC del Museo de Arte Contemporáneo de Castilla y León (MUSAC), la Facultad de Educación y Trabajo Social de la Universidad de Valladolid a través de la Universidad de la Experiencia³⁴ y la Asociación de Artistas Visuales de Castilla y León (AVACYL).³⁵

Pero esto, también me ha pasado a título personal con los proyectos educativos más vinculados al área de la educación patrimonial pues, desde octubre de 2013, he tenido la oportunidad de presentarlos –mediante ponencias, comunicaciones y participación en mesas redondas– en congresos nacionales e internacionales como en las Cuartas Jornadas del Mercosur sobre Patrimonio Intangible (2013), el Cluster around design (Valladolid, 2013), el Simposio Internacional *La educación patrimonial: Clave de acceso a la sociedad* (Burgos, 2013),³⁶ la Jornada Pedagógica de Difusión de Proyectos de Innovación Educativa (Valladolid, 2014),³⁷ el 2º Congreso Híbrido entre Arts, Ciències i Educació (Lérida, 2014),³⁸ el II Congreso Internacional de Educación Patrimonial (Madrid, 2014),³⁹ la Jornada Educación, Patrimonio y Escuela: la formación como herramienta clave de progreso (Madrid, 2014),⁴⁰ la Jornada sobre Educación Artística en espacios no formales (Valladolid, 2014),⁴¹ el Máster de Formación del Profesorado de Educación Secundaria de la Universidad del País Vasco UPV-EHU (San Sebastian, 2015),⁴² el I Simposio de *Assessment en educación artística: evaluar los aprendizajes artísticos en secundaria, ¿cómo lo hacemos?* o la X Jornada Patrimoni (Castellón, 2015).⁴³

Soy educador, en eso me he convertido en los últimos veinte años –si no lo era ya el primero–. Una tesis sobre educación patrimonial es lo que necesitaba para situarme con

³³ *La educación artística como medio a la educación transversal: Practicar el Museo II (2013)*. Ponencia *Mi pizarra es una obra de arte*.

³⁴ Conferencia: *Arte y procesos de transferencia. El Colectivo El Punto Rojo como agente activo de mediación*.

³⁵ Ponencia: *Repensar las prácticas educativas en el museo y en el aula*.

³⁶ Ponencia: *Proyectos de innovación educativa en torno al patrimonio cultural en el marco del concurso Los nueve secretos y otras propuestas inexcusables*.

³⁷ Ponencia: *Proyecto Realizarte*.

³⁸ Ponencia: *Vidas imperfectas 1.0 y 2.0*.

³⁹ Ponencia: *Proyectos de Innovación en Educación Patrimonial: inventar-investigar-educar-crear*.

⁴⁰ Ponencia: *El Programa Pintia de Innovación Educativa: Investigación-acción y procesos de identidad al servicio de la conservación integrada del patrimonio*.

⁴¹ Ponencia: *Claves para diseñar proyectos de innovación educativa*.

⁴² Sesión abierta en formato mixto de ponencia y taller: *Prácticas innovadoras en el centro Grial de Valladolid. Renovando la enseñanza de las Ciencias Sociales*.

⁴³ Ponencia: *Si no vienen, iré yo. Proyectos de educación patrimonial entre la ilusión y la necesidad*.

claridad de cara al futuro. La otra, aquella sobre los sepulcros, sencillamente tenía que dejarla ir o exiliarla al limbo.

Y aquí me encuentro, tal vez no he seguido el camino más derecho, pero he llegado. Con la misma ilusión que el primer día, pero con mucha mayor sensación de responsabilidad. Tal vez por eso tengo la necesidad de responderme a determinadas preguntas: desde la certeza de saber cómo he llegado necesito saber cómo seguir.

PARTE II

CARTOGRAFÍAS DESCRIPTIVAS

Topografiando proyectos educativos en el ámbito de la educación patrimonial.

2. INTERPRETAR EL MEDIO EDUCATIVO A PARTIR DE INDICIOS. Descripción de los Instrumentos de análisis.

En la presente investigación no se va a seguir una única metodología ya que que las particulares características de este estudio por la implicación del investigador en el desarrollo de los procesos que se desgranar, la gran cantidad y diversidad de materiales existentes y el desigual distanciamiento del marco temporal en que se insertaron, entre otros motivos, no favorecen el empleo de un único sistema, estricto y puro.

El procedimiento para llevar a cabo el análisis de los datos va a combinar diferentes paradigmas tratando de aportar una perspectiva lo más completa posible, que dialogue también con mi propia identidad como investigador y docente. Así, con gran claridad, se apuesta en el presente estudio por una perspectiva cualitativa que beberá de los métodos etnográfico y autoetnográfico –suma de la actividad etnográfica y la biografía del investigador– como metodología principal a la que se suman el estudio de casos, la investigación-acción y las metodologías artísticas.

Este estudio no sería posible sin asumir la relatividad del ámbito social en el que se desarrollan los casos de la muestra, ni sin tener en cuenta la visión de los mismos desde los diferentes puntos de vista que aportan los agentes participantes, entre los que yo mismo me cuento. Es más, necesita partir de la aceptación de una realidad social que va a verse modificada durante el proceso de observación e interacción del investigador; no se trata de un trabajo en torno a meros datos numéricos, inalterables al filtro de trabajo, sino que se indaga sobre una realidad viva, que se verá afectada por el desarrollo y las conclusiones de la investigación. No se busca tanto establecer relaciones de causalidad como describir,

comprender e interpretar los procesos que se estudian –siempre partiendo de una lógica inductiva de trabajo y de un planteamiento flexible del problema– para definirlos y, a partir de su conocimiento, utilizarlos como resorte de cambio, como herramienta de mejora en mis procesos educativos.

Los fenómenos educativos objeto de este estudio serán afrontados utilizando para ellos protocolos diversos:

- Analizando las experiencias de los individuos o de los grupos. Las experiencias se pueden relacionar con historias de vida biográficas o con prácticas (cotidianas o profesionales); pueden tratarse analizando el conocimiento cotidiano, informes e historias.
- Analizando las interacciones y comunicaciones mientras se producen. Eso se puede basar en la observación o el registro de las prácticas de interacción y comunicación, y en el análisis de ese material.
- Analizando documentos (textos, imágenes, películas o música) o huellas similares de las experiencias o interacciones. (Angrosino, 2012: 11).

A la hora de plantear cómo afrontar esta investigación desde una perspectiva cualitativa aparecerán en ella toda la serie de rasgos comunes que Angrosino señala como característicos de ese tipo de estudios:

- Interés por acceder a las experiencias, interacciones y documentos en su contexto natural y en una manera que deje espacio para las particularidades de esas experiencias, interacciones y documentos de los materiales en los que se estudian.
- Se abstiene de hacer al principio un concepto claro de lo que se estudia y de formular hipótesis para someterlas a prueba. [...] Parte de la idea de que los métodos y las teorías deben ser apropiadas para lo que se estudia. Si es necesario, se desarrollan nuevos métodos. Los investigadores son una parte importante del proceso de investigación, bien desde el punto de vista de su propia presencia personal como investigadores, bien desde el de sus experiencias en el campo y con la reflexividad que aportan al rol que desempeñan, pues son miembros del campo que es objeto de estudio.
- Se toman en serio el contexto y los casos para entender un problema sometido a estudio. Una gran parte de la investigación se basa en estudios de caso o en una serie de ellos, y el caso (su historia y su complejidad) es a menudo un contexto importante para entender lo que se estudia.
- Una parte fundamental de la investigación se basa en el texto y en la escritura, por lo que una preocupación fundamental es transformar en texto esas situaciones sociales complejas.
- Los enfoques para la definición y evaluación de la calidad de la investigación cualitativa tienen que debatirse en formas específicas que sean apropiadas para la investigación cualitativa e incluso para enfoques específicos de ella. (Angrosino, 2012: 12).

Por otro lado, si aplicásemos los dogmas del positivismo a la investigación etnográfica, tal y como los describen Hammersley y Atkinson (1994) en su trabajo sobre los métodos de investigación etnográficos, nos encontraríamos con un horizonte casi imposible para analizar los programas educativos que constituyen el tronco de esta tesis:

La ciencia natural, concebida en términos de la lógica del experimento, es el modelo de investigación social.

Leyes universales. Los eventos son explicados siguiendo un método deductivo por medio del apelo a leyes universales que establecen relaciones regulares entre variables, y que permanecen constantes en todas las circunstancias. Sin embargo, la versión estadística de este modelo, en el cual las relaciones tienen solo una determinada probabilidad de aplicarse a todas las circunstancias, ha sido la más adoptada por los científicos sociales, y esto ha motivado un gran interés por los procedimientos de muestreo, especialmente en las investigaciones que utilizan encuestas.

El lenguaje de la observación neutral. Las teorías científicas deben estar fundadas en descripciones que simplemente correspondan al estado de las cosas, quedando así libres de dudas. (Hammersley y Atkinson, 1994: 17-18).

Los materiales de que disponemos y la lejanía temporal respecto al momento en que se produjeron los objetos de este estudio no nos permiten aplicar los citados paradigmas positivistas de un modo estricto pero, si enfocamos el estudio desde el paradigma del naturalismo, que es el que se ajusta más a nuestros intereses, nos encontramos otro tipo de restricciones que se tendrán en cuenta, pues desde esta óptica se apuesta por un estudio del mundo social en su estado natural, sin ser contaminado por el investigador y mediante una metodología de investigación sensible respecto a la naturaleza del lugar (Hammersley y Atkinson, 1994: 20).

Reforzaremos la opción de utilizar la metodología cualitativa con las palabras de Elliott (1990) al describir las diferencias existentes entre la investigación educativa y la investigación sobre la educación, donde afirma que:

La investigación educativa en las aulas generaliza de manera naturalista, mientras la investigación sobre educación generaliza de manera formalista. La generalización naturalista valida el estudio de casos en cuanto a método de eliminar las verdades generales que no pueden comprenderse por completo en términos de enunciados formales. (...) La investigación sobre educación hace generalizaciones acerca de una clase de acción sobre la base del estudio de una muestra. En este caso, no se generaliza a partir de la investigación sino a través de ella. (Elliott, 1990: 34-37).

En esta línea, Stake, al caracterizar los estudios cualitativos, afirma que estos “dirigen las preguntas de la investigación a casos o fenómenos, y buscan modelos de relaciones inesperadas o previstas. Las variables dependientes se definen por criterios de experiencia más que por criterios de operatividad” (Stake, 1999: 45).

Esta investigación parte de una experimentación basada sobre la lógica de la comparación –que en este caso se refiere a mi propia práctica docente y a mi diseño y desarrollo de proyectos de educación patrimonial y artística– y, en este planteamiento, también la etnografía proporciona soluciones de validación de los resultados mediante la triangulación de diferentes informaciones que pueden ser comparadas, tal y como se verá más adelante.⁴⁴

Por último, para definir claramente mi posición al respecto, cerraré la justificación de mi elección de esta metodología con las palabras de Guerrero Muñoz que plantean los importantes beneficios del método autoetnográfico –en buena medida asimilables a los de otras metodologías cualitativas–, uno de los elegidos para este trabajo:

(...) representa una oportunidad para construir textos analíticos e interpretativos más accesibles, que poseen claramente mayores ventajas para su difusión.

Concede voz a quienes en ocasiones no se les ha otorgado en la investigación, al propio autor como protagonista o a los informantes.

Rompe con los constreñimientos de la metodología positivista tan obsesionada con los criterios de fiabilidad, validez, verificabilidad y replicabilidad, en favor de una mayor capacidad creativa del investigador que le permite explorar ciertas áreas o temáticas que exigen un enfoque distinto al que propone, por ejemplo, el método experimental. (Guerrero Muñoz, 2014: 241).

Por todo esto, los datos cuantitativos aparecerán casi como un mero indicador anecdótico. Se aplicará únicamente a la cuantificación de proyectos, alumnos participantes en los mismos y su relación con la calificación de estos en la evaluación curricular dentro de la práctica docente –cuando sea especialmente interesante comentar estos aspectos–, pues rara vez se han recogido otros diferentes como evaluaciones numéricas por parte de los agentes del proyecto, etc.

⁴⁴ Véase la *Parte IV* de este informe, titulada *Cosmogonías en educación patrimonial y exploraciones de hortus conclusus*.

2.1. LA INTUICIÓN DE BUSCAR EL CAMINO PROPIO O NO HAY ATAJO SIN TRABAJO.

Una metodología de investigación en las fronteras difusas del paradigma autoetnográfico, la investigación-acción, el estudio de casos e investigación basada en las artes.

2.1.1. Buscando a Pablo desesperadamente. Autoetnografía y autoayuda.

Veinte años dedicados a la docencia son muchos para no tener la necesidad de mirar atrás. Es cierto que esa remembranza del camino recorrido es algo que hago a menudo, casi diría que cada poco, con plazos bastante menores de lo que suele ser un año académico que, junto al trimestre –o la evaluación–, es la medida del tiempo en educación. Es algo instantáneo. Casi no necesito ni haber terminado de implementar una acción educativa para estar ya haciendo mis pesquisas. Me subo al altozano y recorro de nuevo el itinerario, con la vista, con la memoria y, casi inconscientemente, me vienen a la cabeza otras intervenciones, otros proyectos educativos, otros viajes... y los itinerarios se superponen señalando viejas rutas y nuevos destinos.

En todo este tiempo son varios los proyectos pedagógicos de educación artística y patrimonial que he diseñado y puesto en marcha, ya de manera individual, ya colaborando con otros compañeros: *Planeta Arte*, *Urueña*, *Viatores*, *Bitácora*, *Programa Pintia*, *Simulacri*, *Vidas imperfectas*, *Correspondencias*, *Mímesis*, *Encajados*, *Piratas*, *Souvenirs*, *Mujer Siglo XX*, *Valladolid Industrial*... En su conjunto, por los resultados durante su desarrollo o por los reconocimientos obtenidos, han sido calificados como exitosos pero, más allá de esta consideración, surge en mi cabeza el interrogante de por qué esto es así.

De un tiempo a esta parte me sucede que, aunque no lo pretenda, trato de encontrar universales en lo que hago. No intento evitar que me quite el sueño –cuando lo hace– pero tampoco sabría vivir sin quedarme ensimismado en divagaciones que me abstraen de lo que me rodea.

Esta investigación es, ante todo, una búsqueda íntima, un intento por entender el motivo que me ha llevado a hacer las cosas de tal modo en vez de tal otro, una exploración de respuestas a viejos interrogantes personales –¿por qué ha funcionado este proyecto tan bien o por qué ha fracasado?, ¿se puede derivar del conjunto de artefactos educativos que he diseñado un modelo válido, transferible o transferenciable?, ¿quién aprende más de todo esto, ellos o yo?, ¿hay una evolución en mi práctica docente?, ¿para qué me complico la vida con estos artefactos educativos cuando podría seguir, sin más, el libro de texto?, ¿puede servir mi trabajo para mejorar el modo en que el patrimonio es planteado en el aula?, ¿se pueden cambiar las cosas en educación a través de la realización y la

divulgación de proyectos didácticos?...-. Pero no se trata de una indagación fruto de un anhelo pasajero, anclado en la tendencia cada vez más en boga de utilizar la metodología del aprendizaje por proyectos, sino una verdadera ansia por determinar porqués que me permitan hacer mejor mi trabajo en lo sucesivo, que me posibiliten diseñar otras estructuras de educación patrimonial más completas, complejas, eficaces y accesibles.

A partir de todo esto, interpretando a Hammersley y Atkinson (1994: 46) diría que me he encontrado con el meollo de una investigación y con los materiales para hacerla desde la etnografía. Parece que he llegado a esa transformación de los problemas que rodean mi práctica docente en un cuerpo de cuestiones –estas y otras– desde el que extraer respuestas teóricas mediante la descripción narrativa de los hechos, el relato preciso de mis prácticas propias y las de mis alumnos o la elaboración de teorías más abstractas desde la revisión del conjunto de datos existente.

2.1.1.1. Selección de la muestra.

Hecho todo esto, el siguiente paso que tenía que dar era buscar, o mejor seleccionar aquellos proyectos educativos, de entre los varios que he diseñado, aquellos que me ofrecerían una perspectiva más global, un recorrido más amplio, una mayor diversidad de datos y experiencias, la posibilidad de desarrollar un trabajo de campo y la inclusión de valoraciones externas. Así las cosas, tras un proceso de análisis y comparación en el que inevitablemente tuve que decantarme y tomar decisiones dejando de lado preferencias subjetivas, efectué una selección para convertirlos en el eje de mi estudio:

Planeta Arte (1997-1998)

Urueña (2000-2001)

Viatos (2003-2004)

Programa Pintia (2009-2010 y 2012-2013)

Simulacri (2012-2013)

Vidas imperfectas (2010-2011, 2012-2013, 2013-2014 y 2014-2015)

Correspondencias (2013-2014 y 2014-2015)

El objetivo de esta tesis no consiste en analizar cada uno de manera independiente, sino de considerar todos ellos como un corpus de datos sobre los que analizar mi práctica docente en educación patrimonial, desde su inicio hasta el pasado curso.

Las razones o criterios de selección que me llevaron a elegir estos y no otros tienen que ver con manejar un número suficiente, pero abaricable de casos; hacer presente el mayor periodo de tiempo posible para garantizar la percepción de una evolución –si la hubiera–; poder contar con agentes implicados en el desarrollo de los proyectos para una revisión conjunta, mirando a atrás;⁴⁵ introducir proyectos no desarrollados, parcialmente desarrollados y completamente desarrollados, para analizar las circunstancias concretas que se relacionaron con aquellos particulares y contemplar también esas variables que permiten hablar de éxito y fracaso de un programa –en su totalidad o en parte– o una actividad y cómo afecta eso al desarrollo de los siguientes; la presencia de la mayor amplitud temática; la implicación de diferentes ámbitos (formal y no formal), instituciones educativas y niveles educativos (COU, Bachillerato, Formación Profesional, Ciencias Sociales, Humanidades...) o materias del currículo (Historia del Arte, Historia de España); la existencia de materiales finales que puedan hacer visibles las características de cada programa y que estos resultasen lo más diferentes posibles, a su vez; la implicación de diferentes cantidades de alumnos o de grupos de alumnos; la aparición de diferentes líneas de trabajo (investigación histórica, antropología, arqueología, creación artística –plástica, musical y literaria–); la mayor variedad de colaboradores externos e instituciones amigas y la evidencia de las nuevas líneas de trabajo que manejan los proyectos.

De este modo, se garantiza la representatividad de los resultados finales desde el método etnográfico, pero también se apunta hacia el estudio de casos como sistema complementario en esta investigación.

2.1.1.2. La narración autoetnográfica como metodología principal de este estudio.

Este método, “sistematizado por B. Malinowski alcanza en la actualidad elevadas cotas de reconocimiento en el ámbito de las ciencias sociales y humanas”, tal y como señala Guerrero Muñoz (2014: 237), pero también es objeto de constantes críticas derivadas de la dialéctica entre positivismo –experimentación para determinar leyes universales deducidas desde la observación neutral– y naturalismo –búsqueda del significado social que se encuentra en la base de las acciones humanas, en tanto sociales–.

⁴⁵ Si, como dice el refrán, “cuatro ojos ven más que dos”, también cuantos más cerebros busquen recuerdos y los pongan en común, más acertada será la percepción final que se tenga de aquello que se relata, pues está claro que “la memoria no es una base apropiada para el análisis,” (Hammersley y Atkinson, 1994: 189) ya que “siempre implica una interpretación por mínima que sea.”

Carter & Doyle (1987), Connelly y Clandinin (1995), McEwan y Egan (1995) y Bolívar (1995), entre otros, han postulado la importancia de utilizar la narrativa –una de las grandes novedades en la investigación educativa– para dar cuenta de los resultados de una investigación, pero también como estrategia de trabajo educativo. Sus sistemas de investigación se relacionan con los procesos artísticos y los procesos de aprendizaje artístico pues “la narrativa, como el arte, responde a una cualidad esencialmente humana, es sensible a los valores del contexto contemporáneo, propone un modo cualitativo de conocer y es una forma de expresión artística” (Agra Pardiñas, 2005: 134).

Goetz y LeCompte (1988: 37) señalan con claridad el objeto de estudio de la etnografía educativa, que sitúan en los estudios de campo sobre la enseñanza escolar y otros procesos educativos, tanto como en un proceso heurístico o en un modo de investigar el comportamiento humano, aportando datos descriptivos de los contextos, actividades y creencias de los participantes en los escenarios educativos (Goetz y LeCompte, 1988: 41).

De este modo, es comprensible que me haya decantado por utilizar un método etnográfico para abordar el estudio de los proyectos que sirven como punto de partida de este informe, así como que esta etnografía se centre en mis propias experiencias y recuerdos, pues soy yo quien maneja la mayor cantidad de los datos que rodean el objeto de estudio. No debemos olvidar que “la etnografía es una de las escasas modalidades de la investigación científica que admite en su seno percepciones y sesgos subjetivos tanto de los participantes como el investigador” (Goetz y LeCompte, 1988: 114), que su tarea consiste en reconstruir las características del fenómeno estudiado y que cuando hablamos de investigación etnográfica estamos dejando entrever algunas metodologías muy concretas de trabajo tales como la acción cualitativa, el estudio de casos, la investigación de campo o la investigación antropológica (Goetz y LeCompte, 1988: 28-29) –que van a estar inevitablemente presentes en mi estudio–.

De este modo, tan aparentemente sencillo, se produce el tránsito desde la etnografía a la autoetnografía en este trabajo, es decir que

la “Etnografía doblemente reflexiva o auto-etnografía” (Dietz, 2011) surge como consecuencia del mencionado proceso de auto-reflexividad dentro de la disciplina antropológica, sumado al análisis reflexivo que la persona que investiga lleva a cabo en, y sobre, su propia sociedad. (Viñado y García Pastor, 2014).

Otras razones que justifican el uso del método etnográfico se encuentran en la propia caracterización que Angrosino hace de esa metodología de trabajo de campo, describiendo la etnografía como un procedimiento que

es personalizado –lo llevan a cabo investigadores que están en contacto con aquellos a quienes estudian, son participantes y observadores–,

es multifactorial –se efectúa mediante el uso de dos o más técnicas de recogida de datos para triangular una conclusión de la que pueda decirse que está fortalecida por las múltiples maneras en que se alcanzó–,

requiere un compromiso a largo plazo [...], es inductivo –utiliza detalles descriptivos para levantar patrones generales o teorías explicativas, no se estructura para someter a prueba hipótesis derivadas de teorías preexistentes–,

es dialógico –las conclusiones de los investigadores pueden ser comentadas por los informantes, incluso cuando las mismas están en pleno proceso de elaboración y

es integral –trata de conseguir el retrato más completo posible del grupo estudiado–. (Angrosino, 2012: 35-36).

La apariencia externa de las diferentes narrativas posibles para ser utilizadas desde el prisma de la investigación cualitativa se compone de una gran variedad de textos como historias de vida, entrevistas narrativas, escritos y narraciones autobiográficas, relatos biográficos, documentos personales o de vida, etcétera, muchos de ellos se catalogan bajo el epígrafe de escrituras del yo y “tienen en común su capacidad para filtrar, organizar y transformar la experiencia de lo personal, para reconstruir un discurso de conocimiento” (Agra Pardiñas, 2005: 137).

Por su parte, Fernández Cruz (2014) establece las principales virtudes que ofrece usar la autobiografía en un estudio de corte educativo:

La autobiografía permite reformular problemas sociales relevantes.

La autobiografía facilita discusiones fundamentadas y la elaboración de críticas a partir de las evidencias mostradas o de la técnica o técnicas usadas.

La autobiografía ofrece múltiples niveles de análisis crítico, incluyendo la autocrítica, el señalamiento de privilegios o sanciones...

La autobiografía proporciona oportunidades para el análisis y la interpretación creíble de evidencias desde las narrativas y se conecta con la investigación del sí mismo y, por supuesto, del sí mismo profesional. (Fernández Cruz, 2014: 60).

Señala también los cuatro elementos fundamentales que ha de presentar un relato autobiográfico para que pueda ser considerado valioso en el ámbito de una investigación científica, rasgos que voy a tratar de incorporar en mi propio texto en todo momento:

La inclusión de la perspectiva temporal. Reconstruir de manera narrativa la experiencia pasada, de contrastarla con la situación actual y de anticipar la evolución futura.

La integración de las diversas dimensiones del desarrollo profesional. La narración de la experiencia se nutre de referencias al propio desarrollo que ofrecen una perspectiva global del aprendizaje de la profesión y de su evolución sin caer en la separación artificiosa entre lo personal o privado y lo profesional o público, de tal

manera que todas las facetas de la personalidad del profesional se encuentran aludidas de manera integrada en su relato.

La superposición de los distintos planos de referencia contextual. A través de la narración, el profesional da cuenta de la contribución de los diferentes espacios de actuación –departamento, sede, institución, red...– y su concreción en experiencias profesionales singulares.

La simultaneidad de enfoques. La espontaneidad del hilo narrativo provoca un constante cambio de enfoque desde la globalidad al detalle y, de nuevo, a la globalidad, que lejos de ofrecer imágenes fragmentadas superpuestas permite hacer una lectura simultánea del enfoque ejemplificador del detalle y del enfoque justificativo de la referencia global. (Fernández Cruz, 2014: 69-70).

En el relato de los hechos realizado desde la etnografía, “así como no existe un lenguaje neutral, tampoco hay una forma neutral de informar” y, obviamente, cuando esa narración se convierte en autobiográfica, la percepción de su neutralidad se verá más empañada aún. No obstante, del mismo modo que se puede tomar partido en la descripción de los acontecimientos, se puede también tratar de permanecer al margen. Aunque siempre se mantenga esa consciencia de autoría vinculada a la descripción de los hechos, tampoco se debe concebir el texto como “un acto meramente técnico en el cual solo se debe pensar en la fase final de la investigación” (Hammersley y Atkinson, 1994: 227). Por ello, he intentado combinar los contenidos autobiográficos con los de otras personas e instituciones implicadas, tratando de restarles peso en el producto etnográfico final.

En la metodología etnográfica uno de los aspectos más importantes es el acceso a los datos a través del contacto con los informantes. De las cuatro estrategias de recogida de datos que Goetz y LeCompte (1988: 114) describen en su manual, en este estudio se usarán todas ellas.

La observación participante (Goetz y LeCompte, 1988: 126) define el trabajo de un investigador que comparte la vida con aquellos individuos a los que estudia, trata de pasar todo el tiempo posible con ellos e incluye en su informe comentarios interpretativos basados en su percepción personal. En esta investigación, aunque lo que se va a evaluar son proyectos educativos desarrollados por alumnos de enseñanzas medias, cabe destacar que en casi todos ellos uno de los objetivos generales era constituir un equipo de trabajo multidisciplinar integrado por alumnos y profesores, lo que me habilita como miembro activo de aquellos grupos, al menos en determinadas fases del proceso de trabajo. Soy consciente de que mi relación personal con los miembros de esos equipos va a condicionar forzosamente los resultados de la investigación (Celigueta, y Solé, 2013: 23) y que, en consecuencia, deberé tratar de adoptar una “actitud inicial de extrañamiento antropológico”

para ser más certero y neutral en unas apreciaciones que se refieren a un contexto que me resulta en exceso conocido.

El extrañamiento permite, entre otras cosas, que podamos cuestionar nuestra labor cotidiana, neutralizar nuestro etnocentrismo, liberarnos de prejuicios y estereotipos y, por tanto, percibir lo que hacen los demás ignorando nuestras propias expectativas sobre cómo deberían ser las cosas. (Celigueta, y Solé, 2013: 29).

Las entrevistas (Goetz y LeCompte, 1988: 133-134) con informantes de primera mano, además de aportar datos, van a servir para aportar fiabilidad al estudio, contrastando el relato autoetnográfico con los datos desgranados en estos encuentros. Se alegrarán además las razones que condujeron a su selección, así como algunos de sus rasgos personales –importantes para el investigador, los propios informantes y el resto de los miembros del grupo–.

Con la intención de que los datos se recojan a partir de recuerdos lo más vívidos posibles, en especial sobre aquellos proyectos más distantes en el tiempo, se han utilizado fotografías y vídeos pertenecientes al contexto de desarrollo para aumentar el grado de intimidad entre el entrevistador y el informante.

La observación no participante (Goetz y LeCompte, 1988: 153), es decir, la mera contemplación de los hechos y su registro por diferentes sistemas sobre el terreno, también es una estrategia experimentada en todos los programas pues, como trabajos curriculares que son muchos de ellos, son los propios alumnos los responsables de los mismos; yo no me integro en sus equipos de trabajo colaborativo, a lo sumo guío su intuición con un ejemplo de mi cosecha, que puede pasar a formar parte o no del propio proyecto, según sea el caso.

Por último, se atenderá también a la recogida de artefactos (Goetz y LeCompte, 1988: 162-163), la recolección para su análisis de objetos producidos por los grupos humanos en el contexto del estudio, en nuestro caso aquellos realizados por los propios estudiantes durante el desarrollo de las actividades. Son muy interesantes porque en ellos se perciben aspectos que han sido aplicados de forma innata por aquellos que los produjeron. Connotan opiniones, valores y sentimientos y son manifestaciones materiales de las creencias y comportamientos que constituyen una cultura. Las técnicas empleadas por los historiadores y los antropólogos para examinar los objetos han sido adaptadas al campo de la educación por los etnógrafos para la investigación de grupos contemporáneos. En este sentido, este estudio dará cuenta de una prolífica producción de materiales, tal y como se recoge en la relación que se presenta más adelante, en este mismo trabajo.

2.1.1.3. Orden narrativo.

En cuanto al modo en que se va a organizar el resultante de esta indagación, la historia de los proyectos se presentará de un modo lineal y cronológico, es decir, se comenzará a describir y analizar el proyecto más antiguo y se terminará la descripción con el más moderno. Los relatos de cada proyecto se plantearán de un modo independiente, aunque se tenderán puentes entre ellos que hagan notorias sus relaciones directas o indirectas o establezcan referencias temporales que sean de interés en nuestro análisis.

El motivo de esta disposición tiene que ver con que entiendo que en mi proceso de descubrimiento va a jugar un papel importante la percepción de una evolución o contraste entre los casos que estudio.

Tal y como sugieren Hammersley y Atkinson (1994: 240-241), en la propia redacción del relato, se transitará de unos niveles de generalidad a otros y se separará la narración del análisis para que la narración no necesite de mucha información complementaria y escape de los problemas asociados a las cuestiones analíticas.

Otros aspectos asociados al relato de la historia se desarrollarán con motivo de la consideración de los elementos de recogida de datos que dan entidad al apartado 2.2 de esta tesis doctoral –*Bitácoras. Descripción de los instrumentos de recogida de datos y otros rumbos de documentación posibles*–.

2.1.1.4. Fiabilidad de la investigación y selección de informantes.

Con la intención de que el presente estudio no presente fisuras en lo relativo a su **fiabilidad**, se van a utilizar algunas de las tácticas sugeridas por Goetz y LeCompte (1988: 221)⁴⁶ en la medida que el avance de la investigación lo requiera, los proyectos lo favorezcan y los informantes lo faciliten; así intentaremos utilizar descriptores de bajo nivel inferencial – podemos encontrarlos en algunos mecanismos de evaluación de los proyectos– y la revisión del texto por otros investigadores –entregando el texto para ser validado por los propios corresponsables de los proyectos–.

También se ha intentado resolver los principales problemas que rodean el empleo del método autoetnográfico en este tipo de estudios presentando pruebas suficientes para estabilizar el estatus del investigador y disipar las posibles dudas surgidas de la asunción por este de determinadas funciones desde su posición de observador participante respecto

⁴⁶ Goetz y LeCompte proponen el uso de “descriptores de bajo nivel inferencial, varios investigadores, licitantes ayudantes, revisión por otros investigadores y datos registrados automáticamente.”

a su independencia de los hechos que estudia. Soy consciente de que este es uno de los aspectos más importantes y difíciles de presentar para que este trabajo se defina dentro de posiciones científicas. Como apuntan Viñado y García Pastor (2014) “más que en ‘entrar en’ la realidad estudiada, el auténtico esfuerzo auto-etnográfico consiste en ‘salir de dentro’ de la propia realidad y optar por una postura analítica genuina, científica y responsable.”

Además, se justificó la selección de los informantes elegidos para aportar el contrapunto a esta información desde sus propias posturas; se anticiparon las situaciones y condiciones sociales que rodean cada proyecto, en nuestro caso prestando especial atención al ámbito educativo en que se desarrollan, el perfil del centro escolar o la descripción de la dinámica de trabajo del grupo y otras informaciones por el estilo; también se detallaron y razonaron los métodos de recogida y análisis de datos, así como las metodologías científicas, tal y como se está haciendo en estas líneas y se continuará en apartados específicos posteriores.

En lo referente a la apariencia final del estudio, se ha tratado de seguir las recomendaciones de Guerrero Muñoz (2014: 239) para que sea “etnográfica en su orientación metodológica, cultural en cuanto a su vertiente interpretativa, y autobiográfica en lo que se refiere a su contenido.”

La recogida de datos, aunque fue realizada de manera secuencial y sin que existiera la intención primigenia de realizar estudio alguno, es lo suficientemente pormenorizada como se necesita para redactar un informe triangulando datos y fuentes para, finalmente, analizarlos e interpretarlos para descifrar su auténtico significado –educativo en este caso–.

Para concluir con esta parte de la justificación metodológica citaré las reveladoras palabras de Álvarez Álvarez (2008), que me han ayudado a centrar el fin de esta investigación:

(...) la etnografía no tiene una única finalidad, sino varias, íntimamente relacionadas, entre las que destaco: la descripción de los contextos, la interpretación de los mismos para llegar a su comprensión, la difusión de los hallazgos, y, en último término, la mejora de la realidad educativa. También señalo otra finalidad no siempre considerada: la transformación del investigador. (Álvarez Álvarez, 2008).

2.1.2. Dentro del laberinto. La investigación-acción desde la acción investigada.

El segundo de los filtros metodológicos que se utilizarán en la elaboración de esta tesis doctoral es el paradigma de la investigación-acción, del cual se tomarán aquellos aspectos que contribuyan a complementar y validar la línea autoetnográfica, que es la principal en esta tesis doctoral. Elliott afirma que esta expresión fue acuñada por Kurt Lewin, en 1947, aludiendo a una práctica de investigación caracterizada de la manera siguiente:

Se trata de una actividad emprendida por grupos o comunidades con el objetivo de modificar sus circunstancias de acuerdo con una concepción compartida por sus miembros de los valores humanos. Refuerza y mantiene el sentido de comunidad, como medio para conseguir el “bien común”, en vez de promover el bien exclusivamente individual. No debe confundirse con un proceso solitario de “autoevaluación” en relación con determinadas concepciones individualistas del bien.

Es una práctica reflexiva social en la que no cabe hacer ninguna distinción entre la práctica sobre la que se investiga y el proceso de investigar sobre esa práctica. Las prácticas sociales se consideran como “actos de investigación”, como “teorías en la acción” o “pruebas hipotéticas”, que han de evaluarse en relación con su potencial para llevar a cabo cambios apropiados. (Elliott, 1990: 95).

McKerman (1999: 24) nos compendia las definiciones que hicieron los investigadores más destacados que indagaron sobre el mismo:

La investigación-acción es el estudio de una situación social con miras a mejorar la calidad de la acción dentro de ella. [Elliott, 1981].

La investigación-acción es la recogida sistemática de información que está diseñada para producir cambio social. [Bogdan y Biklen, 1982].

La investigación-acción es simplemente una forma de estudio autorreflexivo emprendido por los participantes en situaciones sociales para mejorar la racionalidad y la justicia de sus propias prácticas, su comprensión de estas prácticas y las situaciones que se llevan a cabo. [Carr y Kemmis, 1986: 162]. (McKerman, 1999: 24).

Stake señala que, además de para mejorar las cosas, “también puede hacerse simplemente para comprender mejor las cosas o para sustentar una protesta” (Stake, 2013: 73).

Aplicado el método a la investigación en educación, este contribuye a analizar las acciones y situaciones educativas consideradas inaceptables en algunos aspectos (problemáticas), susceptibles de cambio (contingentes) o que requieren una respuesta práctica (prescriptivas) y apuesta claramente por sostener “una postura exploratoria frente a definiciones iniciales cualesquiera que de su propia situación el profesor pueda mantener” (Elliott, 1990: 24). Más sencillamente, “es una forma de estudiar, de explorar, una situación social, en nuestro caso educativa, con la finalidad de mejorarla, en la que se implican como ‘indagadores’ los implicados en la realidad investigada” o “explorar la

práctica educativa tal y como ocurre en los escenarios naturales del aula y del centro” (Suárez Pazos, 2002: 42).

Por otro lado, este método toma al profesor como auténtico protagonista del protocolo de indagación. Podrían existir otros investigadores y subrayarse de la tendencia de trabajo mediante grupos de investigación, pero no son imprescindibles y, en el caso de que la constitución de un equipo no fuera posible, “la investigación-acción se puede acometer individualmente, transformándose en un proceso particular de auto-reflexión” (Suárez Pazos, 2002: 42) y, a juicio de Stake es “el estudio no solo de la práctica de cada uno o de cada una de nosotros, sino de nosotros mismos” (Stake, 2013: 74).

Pero, ¿en qué ayuda a este trabajo la aplicación de la metodología de la investigación-acción? Para responder a esta pregunta tal vez sea conveniente partir del propio McKernan, el cual afirma que “los participantes que experimentan el problema son los que mejor estudian e investigan los entornos naturalistas”, así como que las metodologías de estudio cualitativas “son quizá las más adecuadas para investigar en los entornos naturalistas” (McKernan, 1999: 25).

Más allá de esta consideración general en torno a la metodología de la investigación-acción, también existe una razón más íntima y verdadera para la adopción de este sistema que, en cierto modo, ha sido planteada ya en aquella relación de interrogantes iniciales que me movieron a empezar este estudio, pues esta mirada hacia atrás, la que practica el movimiento de los profesores-investigadores es, tal vez, la más eficaz de las maneras para mejorar la práctica docente a nivel individual, a pie de aula, y, en consecuencia, a través de la suma de reflexiones independientes, contribuye también a una revisión del modo en que se realiza la educación patrimonial en general y, paralelamente, a través el carácter público de estos estudios se llega a convertir en una corriente que puede ayudar a cambiar las cosas mediante la formación de otros profesionales.

De las líneas de acción que proponen los tres enfoques teóricos existentes en la investigación-acción –científica, práctico-deliberativa y crítico-emancipadora– este estudio se servirá de aspectos relacionados con la comprensión de la práctica para la resolución de los problemas inmediatos – investigación-acción práctico-deliberativa– y la confianza en que servirán para no solo “descubrir los significados interpretativos que tienen para ellos las acciones educativas, sino organizar la acción para superar las limitaciones” (McKernan, 1999: 45) –investigación-acción crítico-emancipadora–.

Comparto la idea de que hay que cambiar las cosas, los modos de enseñar, la relación con los alumnos. Creo realmente que es necesaria una posición activa, que lleve la función del profesor más allá de la distribución de un conocimiento que, por otro lado, le es impuesto a través del currículo oficial. Los proyectos que se evalúan en esta tesis son acciones educativas en las que han intervenido los principales agentes del sistema educativo, aquellos que considero sus actores principales: los centros educativos –que determinando una línea pedagógica favorecen o perpetúan un modelo de educación–, los profesores –que son los auténticos productores de los mecanismos de acceso al conocimiento y, en muchos casos, de los propios conocimientos desde una elaboración previa que contempla interrelaciones más allá de las habitualmente establecidas– y los alumnos –cuya participación en la acción educativa cataliza los conocimientos y genera otros nuevos–.

Esta evolución en la educación es difícil de conseguir si el docente no contempla una autoevaluación. Solo mediante un estudio en profundidad y sistematizado de su intervención práctica podrán percibirse los grandes cambios que hacen falta o los pequeños matices que se han de ajustar. Tal y como recoge Suárez Pazos, parafraseando a Elliott, la investigación-acción “no persigue la producción de conocimientos, como en la investigación tradicional, sino la mejora de la práctica educativa, y toda creación de conocimientos tiene que estar a ella subordinada” (Suárez Pazos, 2002: 44).

Aceptar la investigación-acción es moverse hacia el inconformismo como instrumento de programación y hacia la relativización constante de los éxitos y fracasos cosechados día a día. Es sentir la necesidad de buscar siempre un camino más hermoso, no necesariamente más directo.

Pero, además, en la lógica de esta tesis doctoral, también es razonable incorporar el prisma de la investigación-acción porque sus métodos de trabajo confluyen con los de la etnografía –y la autoetnografía– en muchas ocasiones.⁴⁷ Esto se deduce también de la caracterización de la investigación-acción realizada por Elliott cuando afirma que esta “interpreta lo que ocurre desde el punto de vista de quienes actúan e interactúan en la situación problema” (Elliott, 1990: 24) y que utiliza un lenguaje próximo al que ellos mismos utilizan –en el caso que nos ocupa, los alumnos y profesores–. Añade, además, en otra de sus características, la clara referencia al empleo de la autobiografía al afirmar que

Como la investigación-acción contempla los problemas desde el punto de vista de quienes están implicados en ellos, solo puede ser válida a través del diálogo libre de

⁴⁷ En cualquier caso se trata de un conjunto de técnicas que “huye de la sofisticación para que pueda ser utilizado por los profesores, teniendo en cuenta su formación previa y sus responsabilidades como docentes” (Suárez Pazos, 2002: 43).

trabas con ellos. Implica necesariamente a los participantes en la auto reflexión sobre su situación, en cuanto compañeros activos en la investigación. (Elliott, 1990: 24).

En el estudio sobre educación esto se traduce en un intercambio libre de información entre el investigador, los otros profesores, los alumnos y cualquier miembro de la comunidad educativa que se viera implicado en el proceso;

pero no se trata de una investigación sobre otras personas, sino sobre un mismo, en colaboración con otros implicados y colaboradores; y no es la aplicación del método científico a la enseñanza, es una modalidad diferente que se interesa por el punto de vista de los implicados, cambiando tanto al investigador como a la situación investigada. (Kemmis y McTaggart, 1988: 34).

La estructura de cualquier investigación bajo los parámetros de la investigación-acción es una espiral descrita por Suárez Pazos (2002: 43) con cuatro periodos claramente diferenciados: fase de reflexión inicial, fase de planificación, fase de acción y fase de reflexión, generando esta última un nuevo ciclo de investigación.

Ejecutando la fase de planificación, son varias las tareas que tenemos por delante:

- describir la preocupación temática
- delimitar los objetivos, atendiendo a los cambios que se pretenden conseguir en las ideas, las acciones y las relaciones sociales,
- presentar, lo más desarrollado posible, un plan de acción,
- describir cómo se va a relacionar el grupo de investigación con otras personas implicadas o interesadas en los cambios esperados,
- describir cómo se van a controlar las mejoras generadas por la investigación. (Suárez Pazos 2002: 45).

Entre los mecanismos de observación –ya sea participante o no– de la investigación-acción se cuentan los estudios de campo, la observación participante, los registros de muestras, los registros narrativos –con carga anecdótica, incluso–, registros cronológicos, diarios... que aproximan ambas metodologías, aunque también se empleen otras técnicas observacionales más estructuradas –listados, escalas de estimación, protocolos de análisis–.

En su relación de las diferencias existentes entre la investigación educativa y la investigación sobre la educación, Elliott (1990) señala que la primera “adopta como método principal de construcción teórica el estudio cualitativo de casos”, que la validación de la investigación corresponde a los profesores y alumnos que son, a su vez necesarios como participantes activos en la misma, pero evitando su influencia en la conceptualización de los datos.

Gutiérrez Pérez (2005: 172) hace relación de las principales ventajas que proporcionan las metodologías de investigación participante, añade que facilitan el descubrimiento de hechos que no podrían deducirse por otros métodos, que estudian los hechos sin aislarlos de su contexto global, y que –al tratarse de un proceso inductivo, no preestablecido– el investigador tiene la posibilidad de reconducir la investigación en cualquier momento, a la luz de los datos que va obteniendo.

Al parecer, el creciente empleo de la metodología de la investigación-acción está también vinculado a los beneficios que su utilización supone para los profesores que la practican, tal y como ha desarrollado Blández (1996) que, en su guía práctica para el empleo de este sistema de trabajo, señala que esta cada vez más frecuente atracción por su uso se debe a que aumenta la autoestima profesional, rompe con la soledad del docente, refuerza la motivación profesional, permite que los docentes investiguen y forma un profesorado reflexivo, afirmaciones que subrayo, pues se encuentran también entre las más sólidas motivaciones que me han llevado a iniciar este estudio.

2.1.3. Volver a empezar. El estudio de casos como coartada.

Además del método autoetnográfico y la investigación-acción, como el objeto de análisis es una serie de proyectos educativos, para obtener un nuevo punto de vista que contribuya a una más completa triangulación de la investigación –esta vez metodológica–, se utilizarán también estrategias procedentes del método de estudio de casos, toda vez que, según Stake (1999: 15) “los casos que son de interés en la educación y los servicios sociales los constituyen, en su mayoría, personas y programas.”

McKerman al definir esta estrategia señala que

es una recogida informal de datos presentada como una opinión interpretativa de un caso único, e incluye el análisis de los datos recogidos durante el trabajo de campo y redactados en la culminación de un ciclo de acción, o la participación en una investigación.

Informa sobre un proyecto, innovación o acontecimiento durante un periodo prolongado de tiempo contando la evolución de un relato o historia. La narración, la descripción y la explicación se valoran y utilizan mucho en esta metodología. (McKerman, 1999: 96).

Como puede comprobarse, las concomitancias con el tipo de estudio que se pretende hacer en esta tesis, en la que la historia de vida y la autobiografía tendrán tanto peso, son evidentes; así también, el hecho de se evalúen varios proyectos desarrollados durante periodos no inferiores a los tres meses, en casi todos los casos, y el que sobre ellos se haya

realizado una recogida de datos constante y en diferentes momentos, mediante el empleo de la observación, las entrevistas y la organización y estudio de los documentos, de nuevo avala el empleo del estudio de casos para la obtención de unas conclusiones validadas por la triangulación de toda esta diversidad de datos.

Es muy posible que la aplicación de esta metodología al estudio de trayectoria en proyectos de educación patrimonial permita apreciar y comprender sus innovaciones, errores y virtudes desde dentro y que lo convierta en un vehículo eficaz para transmitir esta comprensión a otros profesores interesados en llevar a cabo programas similares, entendiendo las conclusiones “como ‘hipótesis de acción’, por cuanto serán comprobadas por otros docentes en sus propias aulas” (Suárez Pazos, 2002: 48) o ilustrando “la teoría mediante material testimonial, para reforzar y clarificar textualmente las conclusiones de un trabajo” (Pujadas, 2002: 51) que, en este caso, es la propia tesis doctoral.

Asimismo, siguiendo la propuesta de Stake (1999: 69), en esta investigación se van a utilizar dos estrategias para extraer de los casos la mayor cantidad de significados posibles. Por un lado indagaré, mediante la interpretación directa, en cada uno de los proyectos de educación patrimonial objeto de estudio para, en un segundo plano, analizar el conjunto de todos ellos y extraer algunas conclusiones generales –suma categórica–.

Para validar este estudio de casos se facilitan tanto explicaciones como datos en bruto, se emplea un lenguaje fácilmente comprensible en la descripción de la metodología y en la de los agentes implicados en ella o las fuentes utilizadas para recoger la información, se incluyen las reacciones que el conocimiento de los resultados del estudio han provocado en algunos de los informantes, en especial sobre aquellos aspectos que no se perciben a primera vista.

Los casos se han corroborado de varias maneras, en función de las particularidades que los datos recogidos nos han facilitado. En algunos casos se han triangulado las fuentes, comprobando si la repetición del programa con otros alumnos ha arrojado significados similares. En algunos casos se ha triangulado mi propia posición como investigador, pues se han dado a otros colaboradores las conclusiones para completar, con sus observaciones, el estudio. Se ha realizado también una corroboración de la metodología al emplear paralelamente la autoetnografía, la investigación-acción y el estudio de casos. Por último, algunos de los informantes han revisado el borrador y se han recogido sus observaciones en el informe final.

En lo posible, he intentado reducir el matiz subjetivo que mi excesiva proximidad al contexto del trabajo pudiera aportar, así como evitar una distorsión de los datos vinculada a

mi perfil de observador participante. No ha sido fácil mantener la posición de “neutralidad afectiva, valoración y distanciamiento” que sugiere Coller (2005: 63) como la más conveniente para este tipo de estudio. Pero también, más excepcionalmente, he optado por un posicionamiento voluntario de cercanía y complicidad hacia los hechos con la intención de subrayar, desde la emoción personal, otros aspectos de los proyectos que difícilmente hubieran sido visibles sin narrar desde la empatía. En este sentido, opino con Guasch (1997) que “la necesidad de la distancia con respecto al objeto de estudio que tanto defiende el modelo etnográfico clásico, tiene que ver más con la profesionalización y la academización de la Antropología que con cuestiones epistemológicas relevantes” (Guasch, 1997: 29).

Tampoco he realizado este trabajo partiendo de un entramado conceptual previo que pudiera dirigir las conclusiones finales pues, como ya se ha planteado anteriormente, esta tesis surge como una necesidad personal de encontrar respuestas y, por qué no, de nuevas preguntas. Pienso, en realidad, que las auténticas conclusiones de este estudio están por venir, es decir, se construirán en forma de nuevos proyectos de educación patrimonial, donde mi capacidad para adaptar mi práctica docente volverá a ser evaluada desde la óptica de si ayuda a cubrir nuevas necesidades y si utiliza constructivamente la autocrítica a partir de los resultados del peritaje de los proyectos que aquí se estudian.

Una última vía de validación de este estudio se sitúa en el propio lector a través de la denominada generalización naturalista, que le ofrece la posibilidad de “generalizar (o no) los resultados de la investigación a su propia situación particular, y, en todo caso, puede ampliar su comprensión sobre el objeto de estudio. Esta validación externa es más responsabilidad del lector-usuario del informe que del investigador” (Suárez Pazos, 2002: 48).

Por último, no querría cerrar este apartado de metodología sin hacer un breve apunte sobre la confidencialidad relacionada con los informantes y los participantes en los proyectos que se estudian. En todo momento se ha valorado la conveniencia o no de ofrecer los datos reales de las personas implicadas en el desarrollo de los proyectos, todos ellos mayores de edad a día de hoy y, en consecuencia, con capacidad legal para mostrar su desacuerdo con la información aquí vertida.

El motivo por el que no me he planteado utilizar algún sistema para favorecer su anonimato es que existe un consentimiento para que pueda ofrecer esos datos. Puede que, aun contando con este permiso, pudiera convenir canónicamente a la investigación mantener esa ignorancia desde la pureza metodológica, pero el caso es que en este informe es bastante difícil. Muchos de los materiales, que van a poder consultarse en los diferentes anexos, ofrecen repetidamente esos datos identificativos y de modos muy variados –fichas

de trabajo, créditos finales en películas y documentales, relaciones de alumnos seleccionados, artículos firmados en revistas, materiales literarios o fotográficos firmados con sus nombres reales...-.

Aquellos que han sido entrevistados recientemente para recoger datos fueron informados del uso que se iba a hacer de estos y de que, salvo objeción por su parte, se utilizarían los nombres reales. Además se les ha hecho llegar un borrador del material para que puedan hacer sugerencias al respecto.

En cuanto a los alumnos que han pasado en los últimos años por el Colegio Safa-Grial, todos ellos han habilitado por escrito la posibilidad de que use su imagen –vinculada a las actividades organizadas o realizadas por el centro– siempre que sea con finalidad documental o educativa. Por otro lado, desde el curso 2012-2013, los alumnos que optan por la materia de Historia del Arte son advertidos de que algunas de las actividades en las que van a participar forman parte del estudio de esta tesis doctoral.

Finalmente, como percibo una gran satisfacción de los informantes en relación con su participación en los proyectos y no han surgido conflictos interpersonales entre nosotros, entiendo que no hay ningún tipo de problema con mostrar ese testimonio tal cual. Es más, creo que le dota de una mayor veracidad al encarnarse los proyectos y los resultados de la investigación en ellos.

2.1.4. El ojo público. Investigación basada en las artes.

La realidad de la investigación que nos ocupa es que muchos de los proyectos que sirven como punto de partida para esta reflexión sobre mi práctica docente se han documentado de modo exhaustivo con imágenes de todo género (fotográficas, audiovisuales, dibujos, logotipos...), pero también se han servido de la imagen como herramienta para obtener conclusiones, es decir, como camino para realizar la investigación –que es artística, sociológica o antropológica por parte de los alumnos, a la hora de afrontar los proyectos, y educativa, por mi parte, en el modo en que fueron concebidos muchos de ellos–.

La existencia de tal cantidad de material visual me ha hecho plantearme cuál debía ser su status en la investigación: si debía concederle una relevancia especial en el proceso,

utilizándolo como fuente de datos;⁴⁸ si debía servirme de él únicamente para ilustrar el texto o, más allá, si esta producción debía ser susceptible de ser considerada como una investigación en sí misma.

Ante la duda de cómo actuar con este tipo de ingredientes, Agra Pardiñas abre una puerta para su uso al afirmar que la investigación-artístico narrativa “propone, además de textos o discurso verbal, otras formas de representación alternativas (...) no solo verbales sino también visuales y audiovisuales” (Agra Pardiñas, 2005: 137).

Banks (2010), por su parte, nos ofrece las dos razones fundamentales por las cuales un investigador cualitativo, debe utilizar el análisis de imágenes en su estudio:

Las imágenes son omnipresentes en la sociedad y, debido a ello, se puede incluir potencialmente alguna consideración de la representación visual en todos los estudios de la sociedad.

Un estudio de imágenes o un estudio que incorpore imágenes en la creación o la recogida de datos podría revelar tal vez alguna comprensión sociológica que no fuera accesible por ningún otro medio. (Banks, 2010: 21-22).

Pero, además de manejar gran cantidad de registros visuales, entre los datos recogidos para realizar esta investigación se encuentran también producciones pretendidamente artísticas susceptibles de ser analizadas como paso previo a la obtención de las conclusiones. Me estoy refiriendo a fotografías, cortometrajes, documentales, piezas musicales, textos literarios (poesía, relato, microrrelato, novela...), publicaciones, objetos cerámicos, esculturas...

Esta diversidad de materiales me ha llevado a entender que otra de las herramientas metodológicas que encajan en el desarrollo de esta tesis doctoral, tanto por su vehículo exploratorio –las imágenes y los trabajos artísticos– como por ese trasfondo conceptual que trata de desmitificar “la necesaria separación entre el sujeto que observa e investiga y el objeto observado y sobre el que se investiga” (Hernández, 2008: 88) sostenida desde las ciencias experimentales, es la investigación basada en las artes (*arts based Research*).

Desde sus tímidos orígenes a principios de los años 80 a su aceptación como alternativa de investigación a finales de los 90 y primeros años del siglo XXI, la investigación basada en las artes se ha nutrido de sustratos diversos. Hernández (2008: 86-87) recorre brevemente

⁴⁸ En este sentido, Banks (2010), al referirse a procesado de las imágenes como fuente de conocimiento para la investigación, señala que “la obtención de datos a partir de fotografías es un método sencillo de comprender, pero bastante difícil de utilizar. Implica usar fotografías para promover comentarios, recuerdos y debate en el curso de una entrevista semi-estructurada. Se pueden convertir en la base para un análisis de abstracciones y generalidades más amplias; a la inversa, es posible dar nitidez a recuerdos imprecisos, dando rienda suelta a una avalancha de detalles” (Banks, 2010: 93).

este camino que hace arrancar en los intentos de Elliot Eisner por validar un modelo de evaluación que fusiona aspectos de la crítica artística y la educación que sirva para

abrir nuevas vías de pensamiento sobre cómo llegamos a saber y exploramos las formas, a través de las cuales lo que sabemos se hace público. Tales formas, como la literatura, el cine, la poesía y el vídeo se han utilizado durante años en nuestra cultura para ayudar a que las personas vean y comprendan cuestiones y acontecimientos importantes. En raras ocasiones se han utilizado en la realización de investigación educativa. Estudiamos la enseñanza con herramientas estadísticas muy poderosas, pero rara vez la estudiamos también como un arte práctico. Mi propósito es plantear otros modos de ver cómo puede realizarse la indagación en cuestiones educativas. (Eisner, 1998: 283).

Luego sigue, en los 90, con las experiencias de Howard Gardner y David Perkins, a través de su propuesta de educación en las artes –Arts Propel– en la Universidad de Harvard y el uso del portfolio como elemento base para una evaluación comprensiva y culmina en el modelo de investigación basada en las artes que defiende a Sullivan (2004).

A partir de estos planteamientos, la investigación basada en las artes se enriquece para adquirir su formulación definitiva mediante la conjunción de elementos procedentes, por un lado, de la investigación basada en imágenes (Image Based Research, IBR), que juega con la capacidad evaluadora de las imágenes –de las que habla como “un medio o sistema de representación del conocimiento tan aceptable como el lenguaje verbal o lenguaje matemático, y en algunos casos incluso más interesante y apropiado que los dos anteriores” (Marín Viadel, 2005: 232)–; por otro lado, de la recuperación de la subjetividad, asociada al proceso científico de investigación mediante el uso de narrativas personales, autoetnografía... y, finalmente, de la propia investigación basada en las artes (Arts Based Research, ABR).⁴⁹

Esta precisa conceptualización puede adquirir una delimitación mayor, dando lugar a lo que Marín Viadel (2005), define como “investigación basada en las artes visuales” (Arts Based Visual Research, ABVR⁵⁰) o “arteinvestigación educativa”, una metodología artística de

⁴⁹ Art-Based Research (investigación basada en las artes). El uso sistemático de los procesos artísticos de la creación en las expresiones artísticas actuales en todas las diferentes formas de las artes, como el modo primario de comprensión y análisis de la experiencia tanto por parte de los investigadores como por parte de las personas implicadas en los estudios (Marín Viadel, 2011: 32).

⁵⁰ Art-Based Visual Research (investigación visual basada en las artes). Los datos no se encuentran, sino que son contruidos. Esto refuerza la autoridad tanto del investigador como del lector para crear significados personales a partir un trabajo de investigación, más que retransmitir o recibir un significado externo (Marín Viadel, 2011: 32).

investigación⁵¹ que se sirve de un conjunto de imágenes para definir en profundidad un problema social existente, resolver alguno de los problemas educativos de hoy en día o señalar otros nuevos que hayan pasado desapercibidos, en especial los referidos a los procesos de enseñanza-aprendizaje en contextos escolares y/o sociales.

Abundando en esta línea de razonamiento, a juicio de Hernández (2008),

Sullivan argumenta que las teorías explicativas y transformativas del aprendizaje humano pueden encontrarse en la experiencia que tiene lugar en el taller de arte. En su libro plantea que “la práctica del arte puede reconocerse como una forma legítima de investigación y que la indagación puede localizarse en la experiencia del taller” [Sullivan, 2004:109]. (Hernández, 2008: 90-91).

lo que considera la causa del desplazamiento de gran cantidad de artistas al ámbito tanto del arte-terapia como al de la educación.

En el mismo texto deduce de los escritos de Barone y Eisner (2006) una definición de investigación basada en las artes que, a mi modo de ver, justifica ampliamente el uso de dicha metodología en esta investigación acerca de mi práctica docente, pues la describe como

un tipo de investigación de orientación cualitativa que utiliza procedimientos artísticos (literarios, visuales y performativos) para dar cuenta de prácticas de experiencia en las que tanto los diferentes sujetos (investigador, lector, colaborador) como las interpretaciones sobre sus experiencias desvelan aspectos que no se hacen visibles en otro tipo de investigación. (Hernández, 2008: 91-92).

Basándose en la definición de McNiff's [1998: 13] Speiser [sf] la considera como “un método de indagación que utiliza elementos de la experiencia de las artes creativas, incluyendo el hacer arte por parte del investigador, como maneras de comprender el significado de lo que nosotros hacemos dentro de nuestra práctica y de la enseñanza.” (Hernández, 2008: 94).

También coincido con la línea de acción del grupo de investigación *A/r/tography*⁵² de la Universidad de British Columbia, cuyos investigadores utilizan la indagación visual,

⁵¹ Marín Viadel (2011) en su presentación genérica de estas Metodologías artísticas de investigación las define como aquellas que

aprovechan los conocimientos profesionales de las diferentes especialidades artísticas (arquitectura, cine, dibujo, danza, música, novela, performance, (representación), poesía, teatro, vídeo, etcétera), tanto para el planteamiento y definición de los problemas como para la demostración de las conclusiones y la presentación de los resultados finales. (...) son una nueva forma de hacer investigación en ciencias humanas y sociales que trabajan de forma paralela y semejante a la creación artística. (Marín Viadel, 2011: 16).

⁵² A/R/Tography (A/R/Tografía). Acrónimo de Artist –artista–, Researcher –investigador– y Teacher –profesor– la fusión entre las actividades docentes, artísticas investigadoras en un proyecto intelectual integrado, en lugar de la tradicional disparidad de objetivos y modos de actuación entre la enseñanza, la creación artística y la investigación científica (Irwing (2004) y Springgay (2002) citados por Marín Viadel, 2011: 30).

performativa, poética, musical y narrativa en sus proyectos innovadores de investigación, al tiempo que tratan de divulgar estas formas de indagación basadas en las artes mediante su uso, puesta en práctica y publicación para un público tanto erudito como generalista.

Para sus impulsores, participar de la *a/r/tography*

significa indagar en el mundo a través de un continuo proceso de hacer arte en cualquier forma artística y escrita de manera que no estén separadas ni sean ilustración una de la otra, sino que están interconectadas y entretejidas una con la otra para crear significados nuevos y/o relevantes. (Irwin, 2006, citada por Hernández, 2008: 104).

Las metodologías A/R/Tográficas propugnan combinar en una mismo proceso metodológico las experiencias personales y profesionales de aquellas personas que son artistas, son docentes y son investigadores e investigadoras. En lugar de dislocar las tres perspectivas en sus respectivas actividades profesionales ¿por qué no reunir las bajo una misma unidad conceptual y vital? (Marín Viadel, 2011: 226).

Asimismo, comparto con Silverman (2000) que, dado que una investigación debe favorecer el acceso a lo que las personas hacen y no solo a lo que dicen, aquellas basadas en las artes son las más adecuadas para llevar a cabo esa traslación del foco de interés científico.

Esta argumentación es especialmente útil para incorporar al proceso de investigación no solamente imágenes cualesquiera y objetos artísticos, sino también productos literarios que permitan mejorar la percepción del objeto de estudio o que sean investigación en sí mismos, ampliándose así el imaginario de la artísticidad que pueda ser empleado como herramienta de indagación en esta metodología. En cierto modo, el uso de los textos se relaciona con “conseguir el propósito heurístico que esta perspectiva posibilita. Textos que permitan a los lectores plantearse cuestiones relevantes y mirarse en ellos a modo de espejo que los interroga.” (Hernández, 2008: 95).

Sumando las apreciaciones de Hernández y Marín Viadel, podemos determinar una interesante caracterización de las investigaciones educativas basadas en las artes (Art-Based Educational Research, ABER),⁵³ que podría ser la siguiente:

- Utiliza elementos artísticos y estéticos. Mientras que la mayoría de la investigación en Humanidades, Ciencias Sociales y Educación utiliza elementos lingüísticos y numéricos, la IBA emplea elementos no lingüísticos, relacionados con las artes visuales o performativas. (Hernández, 2008: 94).
- Busca otras maneras de mirar y representar la experiencia. A diferencia de otras perspectivas de investigación la IBA no persigue la certeza sino el realce de

⁵³ Art-Based Educational Research (investigación educativa basada en las artes). Las investigaciones que indagan los problemas educativos esforzándose por ofrecer un resultado en que sea evidente su calidad estética y artística. (Marín Viadel, 2011: 32).

perspectivas, la señalización de matices y lugares no explorados. Por eso no persigue ofrecer explicaciones sólidas ni realizar predicciones ‘confiables’, sino que pretende otras maneras de ver los fenómenos a los que se dirige el interés del estudio. (Hernández, 2008: 94).

- Trata de desvelar aquello de lo que no se habla. Tampoco pretende ofrecer alternativas y soluciones que fundamenten las decisiones de política educativa, cultural o social, sino que plantea una conversación más amplia y profunda sobre las políticas y las prácticas tratando de desvelar aquello que se suele dar por hecho y que se naturaliza. (Hernández, 2008: 94). Se abren nuevas posibilidades a formas multimedia de presentación de los resultados, en donde se combinan imágenes, textos, sonidos, etcétera. (Marín Viadel, 2005: 250).
- Se enfatiza en las cualidades estéticas de la forma de (Re)presentación que se utiliza para la presentación de los resultados, que conduce a recuperar el concepto clásico de concordancia entre la forma y el contenido: el modo de comunicar resultados de la investigación debe ser congruente con lo que se quiere decir. (Marín Viadel, 2005: 250).
- La investigación se hace más sensible a las cualidades sensoriales de los fenómenos y situaciones educativas que se estudian. (Marín Viadel, 2005: 250).
- Se promueve modos innovadores de descubrimiento e indagación sobre los problemas educativos. (Marín Viadel, 2005: 250).

A criterio de Marín Viadel, estos serían los requisitos que debería cumplir una investigación educativa para considerarse basada en las artes visuales:

- Por ser investigación, debe constituir una aportación innovadora al conocimiento social.
- Tiene que tratar un problema educativo.
- Su principal aportación debe consistir en nuevas imágenes e ideas visuales.
- Estas imágenes deben tener una calidad artística equivalente a la que se exige en las actividades profesionales en el ámbito de las artes visuales (Marín Viadel, 2011: 236).

Metodológicamente hablando, “las imágenes visuales son el elemento fundamental y distintivo tanto del proceso como del resultado” (Marín Viadel, 2011: 240) de toda investigación educativa basada en las artes visuales. Una metodología que, por su parte, produce siempre “nuevas imágenes visuales específicas para la investigación, además de usar, reutilizar, analizar e interpretar las imágenes que forman parte del fenómeno estudiado” (Marín Viadel, 2011: 240) a partir del uso y la aplicación, con fines de investigación, de “los conocimientos profesionales de las diferentes especialidades y disciplinas de las artes visuales para la producción y creación de nuevas imágenes visuales.” (Marín Viadel, 2011: 240).

Si vamos un poco más lejos y apostamos con claridad por una investigación educativa basada en las artes visuales, este conjunto de rasgos puede verse más matizado aún con los que propone Marín Viadel (2005) para la arteinvestigación:

- a. Las estrategias de indagación son las propias de las artes y culturas visuales. El método se fundamenta en los procesos de creación de imágenes típicos de las diferentes especialidades y disciplinas de las artes visuales.
- b. Los problemas que se abordan son los problemas educativos en general y los de la educación artística en particular. No se trata tanto de inventar nuevos estilos de formas artísticas, sino que están aprovechando modos propios de conocimiento artístico para esclarecer los problemas de la educación.
- c. Los lenguajes y formas representacionales prioritarias y distintivas de la arteinvestigación son las visuales: fotografía, dibujo, vídeo, cine, pintura, escultura, arquitectura, animación, diseño gráfico, cómic, cerámica, publicidad, sistemas multimedia.
- d. Los criterios de calidad de las investigaciones que utilizan con metodología la arteinvestigación educativa como subjetividad, veracidad, validación, verificabilidad, etc., corresponden a los que se utilizan habitualmente para valorar la calidad de las investigaciones educativas y la calidad de las principales obras de arte visuales. (Marín Viadel, 2005: 261).

Las aportaciones que permiten conceder valor a este tipo de estudios en el contexto de una investigación cualitativa son los siguientes:

Su efecto iluminador y su habilidad para revelar lo que no había sido advertido con los métodos de investigación anteriores, logrando ampliar y profundizar los debates y sobre las prácticas y las políticas educativas (Barone y Eisner, 1997).

- Su adecuación referencial, es decir, su capacidad de hacer creíble a otras personas los nuevos relatos sobre lo que sucede en educación. (Barone y Eisner, 1997).
- Su tenacidad incisiva, concentrándose intensamente en las preguntas y temas educativos más prominentes. (Barone y Eisner, 1997).
- Su capacidad de generalización y su relevancia para eventos y situaciones más allá de los que explícitamente aparecen en la investigación. (Barone y Eisner, 1997).
- Reflexividad: Conecta las distancias entre el yo y el nosotros, actuando como un espejo. (Weber y Mitchell (2004) citado por Hernández, 2008: 107).
- Puede ser utilizado para capturar lo inefable, lo que resulta difícil poner en palabras. (Weber y Mitchell (2004) citado por Hernández, 2008: 107-108).
- Es memorable, no puede ser fácilmente ignorada –demanda nuestra atención sensorial, emocional e intelectual. (Weber y Mitchell (2004) citado por Hernández, 2008: 108).
- Pueden ser utilizados para comunicar de una manera más holística combinando a la vez la totalidad y la parte de lo que vemos. (Weber y Mitchell (2004) citado por Hernández, 2008: 108).
- A través de un detalle y un contexto visual, se nos muestra por qué y cómo estudiar lo que de una persona puede resonar en la vida de muchos. (Weber y Mitchell (2004) citado por Hernández, 2008: 108).

- Por medio de metáforas y símbolos, se puede mediar teoría de manera elegante y elocuente. (Weber y Mitchell (2004) citado por Hernández, 2008: 109).
- Hace que lo ordinario aparezca extraordinario, en la medida en que provoca, innova y quiebra resistencias, llevándonos a considerar nuevas maneras de ver o hacer cosas. (Weber y Mitchell (2004) citado por Hernández, 2008: 109).
- Entraña corporeización y provoca respuestas corporeizadas. (Weber y Mitchell (2004) citado por Hernández, 2008: 110).
- Puede ser más accesible que muchas formas de discurso académico. (Weber y Mitchell (2004) citado por Hernández, 2008: 110).
- Hace lo personal social, y lo privado público. Al ir hacia lo público permite a los investigadores asumir una posición más activista. (Weber y Mitchell (2004) citado por Hernández, 2008: 110).

En este trabajo de investigación se van a combinar las diferentes líneas de investigación visual. Por un lado, cabe la posibilidad de trabajar sobre la gran cantidad de imágenes creadas para la propia documentación y posterior análisis de los proyectos que se han desarrollado –buena parte de estas imágenes tienen, además del valor de registro, un propósito estético y de fotoinvestigación educativa⁵⁴–; por otro lado, contamos también con las imágenes creadas por los participantes como objetivo final durante el desarrollo de los proyectos que, obviamente, son susceptibles de una investigación visual en la que se puedan poner también de manifiesto las relaciones imagen-creador-contexto social; y, finalmente, tenemos producciones surgidas de la colaboración del investigador y los participantes en los proyectos, tanto partiendo de imágenes ya existentes como de otras creadas ex profeso, en lo que apunta a un planteamiento posmoderno del trabajo educativo.

En todo caso, se explicitará en cada momento el tipo de estructura visual de que se trata (fotografías independientes, series fotográficas –series muestra, series secuencia, series fragmento–, fotoensayos, citas visuales...) la cual ha podido ser concebida ex profeso durante la elaboración de esta tesis doctoral o rescatarse alguna estructura construida como tal durante el desarrollo de los proyectos que aquí se exponen.

En los diferentes escritos que se utilizan en esta investigación, tanto en aquellos de desarrollo autoetnográfico describiendo los proyectos que constituyen el corpus de datos de este estudio, como en aquellos otros que se entienden como productos finales de tal o

⁵⁴ Roldán y Marín Viadel (2011) al desarrollar las diversas estructuras narrativas y argumentales en investigación con imágenes, da cuenta también de cómo pueden aplicarse estas a la investigación cualitativa en educación a través de la investigación educativa con fotografía o foto investigación educativa, un protocolo en el que

las imágenes visuales son el elemento más importante y decisivo del trabajo de investigación porque son ellas las que definen el problema, describen el contexto, proporcionan e interpretan los datos, argumentan los hallazgos y deducen las conclusiones que, a su vez, pueden ser también fotografías. (Roldán y Marín Viadel, 2011: 82).

cual proyecto, se puede atisbar una doble validez pues, si bien resulta innegable su valor documental para entender el proceso de trabajo y sus resultados, también son importantes por el motivo con que han sido escritos, su estética literaria, el modo en que se relacionan unos con otros, su disposición en las páginas de una publicación, el modo en que intentan movilizar al lector o cómo abren líneas de trabajo futuro.

Estos textos a veces son evocativos e invitan al lector a imaginar y a completar el relato con sus propias experiencias; otras veces tienen un carácter contextual y se desarrollan metafóricamente o abundan en descripciones que favorecen la comprensión de los ambientes, acontecimientos y personajes; por último, se recurre a escritos vernaculares para dar cuenta de las experiencias reales de los agentes de la investigación y colocarlas al mismo nivel que la propia voz del investigador.

Los diferentes tipos de relato se utilizan indistintamente intercambiándose en el escrito autoetnográfico con el fin de conectar en un mismo relato las diferentes formas de experiencia de los sujetos, generar un ritmo narrativo apropiado, ganarse al lector empatizando con él, garantizar que este comprenda el texto e introducirle en los hechos ofreciéndole la mayor proximidad posible. De esta manera,

lo que se genera con la investigación narrativa no es estrictamente conocimiento, sino un texto, un relato, que alguien lee, y es precisamente ahí donde reside un nuevo nivel de relación fundamental: contar una historia que permita a otros contar(se) la suya. (Connelly y Clandinin, 1995).

Hernández considera que la incorporación del lector es una de las grandes novedades que esta metodología aporta al proceso de investigación y que la define como próxima al deconstruccionismo al permitir al relato

(a) dejar espacios que pueden ser 'llenados' por los diferentes lectores; (b) tratar de evitar la ficción perfecta que represente de manera unívoca la realidad; (c) hacer visible el metarrelato que brinde sentidos alternativos al trayecto investigador, y (d) dar la posibilidad al lector de completar el relato. (Hernández, 2008: 97).

2.2. BITÁCORAS. Descripción de los instrumentos de recogida de datos y otros rumbos de documentación posibles.

Esta investigación abarca un periodo largo de tiempo que se extiende entre 1997 y 2015 y toda una serie de proyectos educativos sobre los que no siempre existió una tarea de documentación precisa, bien por falta de necesidad o de previsión, bien porque en ningún caso se consideró que fueran a ser analizados de modo exhaustivo en un trabajo posterior.

Por este motivo, los instrumentos de recogida de datos que se emplean son bien diferentes y, en buena medida, también sirven para afinar la evaluación de los proyectos desde un punto de vista cualitativo.

Todos ellos aportan datos importantes en nuestro proceso de análisis; datos diversos que se combinan en el relato de cada proyecto pero que merecen una breve explicación antes de encontrarlos formando parte del relato autoetnográfico.

Cinco son los aspectos a los que voy a prestar más atención: la historia de cada proyecto, las entrevistas a algunos de los agentes implicados, las evaluaciones y reconocimientos externos que hubieran recibido, los materiales físicos o productos finales resultantes – vestigios y reliquias– y los procesos de visibilidad, trasferibilidad y transferencia que puedan deducirse de la implementación de los mismos.

2.2.1. Relato de los proyectos.

El relato es una de las principales estrategias que utiliza el método etnográfico para la descripción y análisis del objeto de una investigación y es especialmente interesante su uso, tal y como afirma Clementino de Souza (2014: 20) como recurso para la investigación en educación:

En las investigaciones en el área de educación se han adoptado las historias de vida, más específicamente, el método autobiográfico y las narrativas de formación como movimiento de investigación-formación, sea en la formación inicial o continua de profesores/profesoras o en investigaciones centradas en las memorias y autobiografía de los profesores, como es la del caso que nos ocupa en esta ocasión. (Clementino de Souza, 2014: 20).

Podemos encontrar diferentes tipos de relatos, cada uno de los cuales, con sus características propias, nos ofrece matices de interpretación diversos respecto al objeto de estudio:

Los relatos realistas se caracterizan por citas extensas, cuidadosamente editadas procedentes de las personas a las que se ha observado o entrevistado, con la intención de ayudar al lector a oír las voces reales de las personas cuya vida se está representando (...).

Los relatos confesionales son aquellos en que el investigador da un paso adelante y se convierte en un personaje consagrado en su narración. Se describe el acto de realizar investigación con observación participante junto con la descripción de la comunidad sometida a estudio (...).

La autoetnografía o narración del yo es una forma literaria híbrida en la que el investigador utiliza su propia experiencia personal como base de análisis. Las autoetnografías se caracterizan por el recuerdo dramático, las metáforas vigorosas, los personajes vívidos, las expresiones inusuales y por no revelar la interpretación para invitar al lector a que reviva las emociones experimentadas por el autor. (Angrosino, 2012: 110).

De las categorías anteriores, en esta investigación van a utilizarse fundamentalmente las dos últimas, es decir, las narrativas confesionales de observador participante y las autoetnográficas, aunque puedan aparecer también relatos realistas con extensas citas, en especial cuando se utilice el contenido transcrito de las entrevistas realizadas. Esta necesidad de incorporar la voz del propio investigador en el proceso es consecuencia de que su relato se convertía, demasiado a menudo, en necesario para “la comprensión del producto etnográfico final” (Guerrero Muñoz, 2014: 237).

Estas historias describirán los proyectos en primera persona, dejando entrever los motivos últimos que llevaron a su concepción, pero también abundarán datos sobre su desarrollo, las conclusiones extraídas de su implementación o los problemas que pudieran haber surgido en las diferentes fases de los mismos, ofreciendo las claves subjetivas que han definido cada proyecto como un referente dentro de mi práctica educativa.

Respecto a la estructura de los relatos, no está sujeta al azar sino que “los elementos incorporados por el narrador a la narración son escogidos previamente, organizados, interconectados y evaluados para un público determinado (Riessman, 2004)” (Guerrero Muñoz, 2014: 240).

Además de mi propio relato de los proyectos educativos, contamos también con algunos otros que fueron realizados por algunos de los alumnos participantes en el Programa Pintia de Innovación Educativa –en cualquiera de sus dos ediciones– para su publicación en la revista *Vacce* o constituyendo un capítulo del libro *Educación y patrimonio: de las prácticas a las reflexiones o el pensamiento sobre la acción pensada. La educación patrimonial: Visiones caleidoscópicas*⁵⁵ (Trea, 2015). Me parece fundamental esta aportación que, sin más cortapisas que los estándares de calidad exigibles por parte de los coordinadores de la edición, permite reconocer su propio sentir al respecto de su participación en los programas.

⁵⁵ En el momento en que se redactó este documento, el libro *Educación y patrimonio: de las prácticas a las reflexiones o el pensamiento sobre la acción pensada. La educación patrimonial: Visiones caleidoscópicas* (Trea, 2015) se encuentra a la espera de la corrección de las pruebas de imprenta.

2.2.2. Fichas de los proyectos.

Los datos de esta investigación son algunos de los proyectos que he realizado con mis alumnos a lo largo de estos años dedicados a la docencia. En todo este tiempo, he diseñado y aplicado más de una veintena de proyectos de innovación educativa basados en el patrimonio o las artes plásticas que, de un modo u otro, van a ser citados en el desarrollo de la presente investigación.

Para categorizarlos de algún modo –y ayudar al lector a establecer diferencias entre aquellos que se toman como referencia para el estudio y los que no–, se incluye como elemento de recogida de datos una ficha resumen de cada uno de los proyectos base de esta tesis doctoral.

Las razones que me han llevado a utilizar esta estructura son varias. En primer lugar, elaborar fichas de los proyectos es algo que hago siempre en la génesis de cada proyecto que diseño. En este sentido, trabajar tratando de concretar las cosas en ítems sencillos me ayuda a ser ordenado y disciplinado, además de permitirme visualizar de un modo rápido ideas clave que luego trato de poner en relación.

En segundo lugar, las fichas funcionan en este estudio como como herramienta de metainvestigación, es decir, se incluyen para tenerlas siempre accesibles y poder volver a ellas en todo momento; para que me sirvan como referencia en la que consultar datos concretos y para obtener una impresión rápida y certera de cada una de esas acciones educativas, a través de la gran cantidad de datos que se aportan. Además, me ayudan a trazar rumbos dentro del estudio, a localizar similitudes y diferencias básicas entre los proyectos o a dejarme entrever una evolución, también pueden cumplir esta función para aquellas personas que se acerquen a la lectura de este informe.

En tercer lugar, las fichas son también una herramienta de comunicación de los proyectos a terceros y, como tales, funcionan como resúmenes certeros que pueden evitar la necesidad de tener que acceder a los farragosos textos donde se detalla la justificación, objetivos, temporización, fases de desarrollo...

Por último, también dentro de esta línea de uso de las fichas para favorecer la comunicación de los proyectos, aunque levemente depuradas, se están utilizando para ejemplificar el modelo educativo por el que apuesta el Colegio Safa-Grial a través de la nueva página web del centro.

2. Interpretar el medio educativo a partir de indicios.



Fig. 2.1. Imagen de la página web del Colegio Safa-Grial –actualmente en renovación–.

Los ítems que recoge cada una de las fichas son los siguientes:

Imagotipo del proyecto: Es la imagen corporativa que lo identifica. En casi todos los casos han sido creados por mí durante la fase de diseño de cada proyecto. Su objeto es triple: de una parte, que diferencien estos materiales de trabajo, ya sean finales como pertenecientes a procesos de trabajo intermedios, de cualquier otro con el que compartan espacio de visibilización y/o almacenamiento; de otra parte, que contribuya a favorecer la visibilización del proyecto, tanto en el ámbito de nuestro centro escolar como fuera de él, y, por último, que sirva para crear un vínculo personal entre los participantes y el propio proyecto.

Nombre del proyecto: Es la denominación oficial que recibe, tanto a nivel de funcionamiento interno como a nivel burocrático o de cara a su proyección externa.

Responsables del proyecto: Se refiere a la persona o personas que lo idearon, desarrollaron e implementaron.

Fecha de realización: Es aquella en que fue realizado el proyecto. En la mayor parte de los casos se expresa en años académicos.

Destinatarios: Es el perfil ideal de las personas que lo deben poner en funcionamiento. En nuestro caso, como todos los proyectos han sido ya realizados,

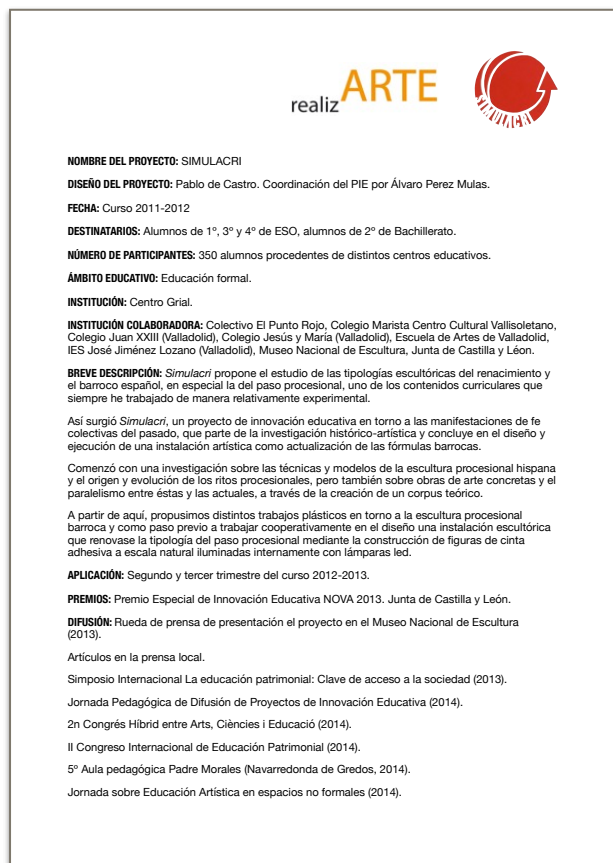


Fig. 2.2. Modelo de ficha-resumen de los proyectos.

se refiere al grupo preciso de estudiantes que lo desarrollaron, haciendo referencia al nivel de educación formal que cursaban y la materia curricular en que se encuadró.

Número de participantes: Es el número de personas implicadas en el desarrollo del proyecto. No se trata de un número aproximado, recomendado u óptimo, sino un número real.

Ámbito educativo: Identifica si la aplicación del proyecto corresponde a un ámbito de educación formal, no formal o informal.

Institución anfitriona: Es aquella que auspició el desarrollo del proyecto porque a ella pertenecían los alumnos que colaboraron en su aplicación.

Institución colaboradora: Es aquella que ha contribuido a posibilitar la realización del proyecto, ya sea mediante la cesión de medios, la financiación o el asesoramiento externo.

Breve descripción: Se trata de un sucinto relato del proyecto, que repasa algunas de sus líneas fundamentales de trabajo, objetivos, actividades... ofreciendo unas pinceladas suficientes para entender cuál es el objeto de trabajo.

Aplicación: Se trata de las fechas precisas entre las que se desarrolló el proyecto.

Premios: Es la relación de menciones y premios que ha alcanzado el proyecto como tal o alguno de los materiales que lo componen en concursos externos a la propia institución en que se desarrollan.

Difusión: Es la relación de publicaciones de cualquier tipo o foros culturales en los que el proyecto ha obtenido visibilidad.

2.2.3. Entrevistas.

A pesar de que existen muy variados medios de recogida de datos en una investigación de tipo narrativo, entre ellos juegan un papel fundamental las entrevistas, en cualquiera de sus

posibles modos de realización, pues sirven para poner voz a los distintos agentes que han participado del objeto de estudio. En el caso que nos ocupa, estos relatos serán los narrados por los alumnos participantes, los profesores que integraron el equipo del proyecto, los directores de los centros, los colaboradores externos... Todos ellos son responsables, en buena medida, del diseño o desarrollo del proyecto y ofrecen una voz complementaria a la de mi relato autoetnográfico.

El método de investigación etnográfico contempla tres tipos de entrevistas (Goetz y LeCompte, 1988: 133-134): la entrevista estandarizada presecuenciada, que es un cuestionario en el que a todos los informantes se les hacen las mismas preguntas y en el

GUIÓN PARA LAS ENTREVISTAS DE EVALUACIÓN DE LOS PROYECTOS
ALUMNOS

Grado de cumplimiento de los objetivos propuestos.

¿Se pueden deducir los objetivos pedagógicos planteados por el equipo coordinador?
¿Se han cumplido los objetivos planteados?
¿Se han cumplido los objetivos que te planteaste al participar?
¿Se han alcanzado también otros objetivos que, a priori, no estaban señalados?

Grado de satisfacción.

Trabajo en equipo.
Interacción entre alumnos y profesores.
Actividades realizadas.
Planificación de las actividades.
Resultados derivados de las actividades (publicaciones, documentales, fotos...).
Distribución de las actividades en el tiempo.
Implicación de los alumnos en el proyecto.
Implicación de los coordinadores en el proyecto.
Tiempo personal invertido.

Repercusión del proyecto en los participantes.

¿Se vio alterada la programación del Centro por la realización del programa?
¿Se vieron alterados tus resultados académicos al participar en el programa?
¿En qué grado o de qué modo dejó huella en ti la participación en el proyecto?
¿En qué medida consideras que lo que se hizo en el proyecto te ha servido en adelante?
¿Piensas que este tipo de proyectos son necesarios –forma y contenido–?

Valoración obtenida de la revisión del proyecto por terceros.

¿El proyecto tuvo repercusión mediática? ¿Cuál fue su importancia?
¿Cuál fue la impresión respecto al proyecto en el entorno más próximo (familiares/amigos)?

Fig. 2.3. Guión para la recogida de datos durante una entrevista (alumnos participantes).

mismo orden; la entrevista estandarizada no presecuenciada, aquella en la que las preguntas y cuestiones de exploración que se hacen a todos los informantes también son las mismas, pero puede ver alterado su orden de formulación dependiendo de las necesidades de obtención de una comunicación fluida y, finalmente, la última variante para recoger información de este modo es la entrevista no estandarizada, en la que se anticipan al informante las cuestiones generales sobre el asunto que interesa investigador y cuyo enfoque es informal, no prefijándose el orden de las preguntas.

De las tres modalidades, me incliné inicialmente por la utilización de la entrevista estandarizada no presecuenciada, –semiestructurada– aunque la mayor parte de las ocasiones, como consecuencia del clima de confianza que surgía durante la misma, terminaba por convertirse en una entrevista no estandarizada –abierta– derivada de la ruptura del cuestionario y la exploración de los temas de interés de un modo más libre y desenfadado. Además, en buena parte de las ocasiones, hacía llegar la lista de preguntas a los informantes, especialmente en aquellos casos que hacían referencia a proyectos ya bastante alejados en el tiempo y que pudieran requerir de un mayor ejercicio de memoria.

Las entrevistas abiertas o semiestructuradas son de gran ayuda porque, a través de ellas, el informante autotematiza su historia de vida con los episodios que considera más significativos o formula sus propios juicios sobre situaciones determinadas, lo que favorece la reconstrucción retrospectiva de los acontecimientos y la propia aparición de episodios fundamentales en el desarrollo de los mismos (Menna Barreto y Bolívar, 2014).

Por lo general, he abordado las cuestiones de un modo directo, aunque también he utilizado preguntas indirectas (Hammersley y Atkinson, 1994) o favorecido una respuesta más extensa, incluso he abandonado, en ocasiones, la posición de investigador pasivo para relacionar mis propias ideas con las que vertían los informantes, tratando de hilar mi discurso autoetnográfico con la información aportada por terceros. Así he conseguido algunos retazos de una especie de autoentrevista que también han sido recogidos con medios digitales y transcritos, ayudando a la propia exploración de mis convicciones sobre estos temas.

Esta investigación ha utilizado el método de entrevista para recoger impresiones en especial sobre aquellos proyectos de los que, por ser más antiguos, no tenemos registros de otro tipo para construir el discurso para una presentación suficientemente ilustrativa. En algunos casos, hablamos de acciones educativas que se diseñaron o implementaron a finales de los

90 y los primeros años del siglo XXI, cuando yo no tenía un interés por documentar cada paso o cada resultado y, por supuesto, no había intención de analizar nada de esto a través de un proyecto de tesis doctoral.

Me pareció una buena idea tratar de hablar de los proyectos con los implicados, no solo por el material que pudieran aportar a la investigación –cuya importancia es capital, por descontado–, diría que, más bien, era una necesidad personal de volver a juntarme con ellos, de revivir aquellos momentos, de hacer vívidos sus recuerdos, de contrastarlos con los míos y proveer a la investigación de esos matices que solo pueden aportar las polifonías y que, de hacerlo solo, se habrían perdido, casi seguro.

Los cuestionarios que sirvieron de base a las entrevistas han manejado cuatro dimensiones sobre las que se diseñaron las preguntas: cumplimiento de los objetivos del programa, satisfacción con el programa, utilidad y afección en la programación curricular y percepción de valorización externa. Posteriormente, en función, del perfil del informante que fuera a recibirlas –alumno, profesor, colaborador o miembro del equipo directivo–, las preguntas se han ordenado o formulado de un modo u otro, no siendo todos los cuestionarios idénticos, aunque sí muy parecidos –de todos modos, como ya he dicho, la cercanía con que fueron realizadas permitió saltarse lo estricto del protocolo para obtener la información–.

Los datos obtenidos de estas conversaciones no se presentan procesados de modo cuantitativo. Fundamentalmente se han utilizado para afianzar el capítulo 4 de esta tesis – *Lugares comunes. Cuando mi patria es mi mochila*–, pero también se utilizaron para matizar o ratificar el propio relato autoetnográfico de cada uno los proyectos en el capítulo 3 – *Viaje con escalas. Cuando el destino es el itinerario. Narración de los proyectos desde un relato autoetnográfico matizado por la investigación-acción, el estudio de casos y las metodologías artísticas*–.

A continuación reproduzco, como muestra, el guion de la entrevista realizada a los alumnos, que ha sido el más utilizado, si bien es cierto que los encuentros con los informantes siguieron la forma de entrevista informal y, por lo tanto, estos guiones funcionaron más como ejercicio de autorreflexión y organización de ideas que como una auténtica pauta para dirigir la conversación.⁵⁶

Las personas que han sido entrevistadas son las siguientes:

⁵⁶ Véanse en el *Anexo 4 Instrumentos de recogida de datos (A4.1 Guiones de entrevista)* las plantillas de los cuatro cuestionarios empleados: profesores, alumnos, equipo directivo y colaboradores externos.

Helena Cuesta, compañera de carrera, de beca Erasmus y codiseñadora de los proyectos asociados a *Planeta Arte*. Helena es una persona de gran valía, doblemente licenciada en Historia del Arte e Historia Medieval, con experiencia en el ámbito de la educación no formal y de las artes escénicas. Es la única persona que podía ofrecer una visión complementaria a la mía respecto a los talleres de *Planeta Arte* y, al tiempo, ayudarme a construir el contexto en el que todo aquel programa fue concebido. Nos reunimos en casa de mis padres, que era el lugar en el que yo vivía cuando desarrollamos esos programas y que, junto a la casa de sus padres, hizo las veces de base de operaciones creativa para concebirlos.

José Ignacio Romero Vergara, compañero de trabajo en el Colegio Marista Centro Cultural Vallisoletano y corresponsable del diseño y desarrollo de los proyectos *Urueña* y *Viatores*. Es licenciado en Filosofía y Letras, especialidad de Geografía e Historia, y siempre ha mostrado un especial interés en la cultura tradicional y por buscar nuevas maneras de incorporar el patrimonio al currículo escolar. Su voz en este estudio es imprescindible para complementar mi relato y para validarlo. La reunión la hicimos en su casa, que también fue el lugar –junto con el colegio– donde se concibió y desarrolló buena parte del proyecto.

Noemí Crespo, Raquel Luengos, Tamara Pérez, Marina Ortega y María Robles, alumnas participantes en el *Proyecto Urueña*. Aproximadamente quince años después de que tuviera lugar su participación en el proyecto, conseguí reunir aproximadamente la mitad de ese equipo para que hicieran memoria sobre lo que esa experiencia supuso para ellas. Siempre fueron muchachas muy implicadas en todo lo que hacíamos, por lo que me pareció que ese testimonio sería sincero, en especial cuando el tiempo y la vida les ha regalado cantidad de experiencias que podrían haber sepultado sus recuerdos sobre esta. La entrevista se realizó en grupo buscando, precisamente, que fluyera la energía, el desenfado, el sentido del humor... que caracterizaba su participación en el proyecto, pero también para que las opiniones de unas ratificaran o corrigieran aquellas de las otras, consiguiendo así un relato más verídico. El lugar fue mi propia casa, pues ya sería suficientemente complicado que pudiéramos escucharnos en un lugar privado como para hacerlo en uno público y, además, quería poder tener acceso a los materiales del proyecto que solo tenía disponibles en el ordenador de mi escritorio.

Joaquín Díaz, etnógrafo, director de la Fundación Centro Etnográfico Joaquín Díaz y amigo desde nuestra vinculación a través de los sucesivos programas promovidos desde el Centro

Cultural Vallisoletano. Su intensa relación con el patrimonio cultural –en especial con el inmaterial–, del que ha sido divulgador, protector, conservador y recuperador lo convierte en una voz extraordinariamente autorizada y a sus juicios en casi dogmas de fe a los que concedo gran valor. Su estatus de colaborador externo durante el *Proyecto Urueña*, del que ha permanecido desvinculado por completo desde entonces, y el tiempo que nos separa del mismo me parecían razones suficientes para molestarle alterando su retiro rural con este tipo de cuestiones.

Colectivo El Punto Rojo (CEPR), como responsable de la versión definitiva del proyecto *Simulacri*. En la entrevista intervinieron Esther López, Álvaro Pérez Mulas y Esther Testera.

Esther López, es licenciada en Bellas Artes y profesora de los Colegios Juan XXIII y Jesús y María, ambos de Valladolid. Cuenta con una dilatada experiencia como diseñadora gráfica en varios estudios y es una persona proactiva, como el resto de los miembros del colectivo.

Esther Testera, es arquitecta y profesora en el Colegio Jesús y María de Valladolid. Su capacidad para trabajar en equipo es espectacular, aportando siempre ideas maduras a partir de la escucha atenta de las opiniones de todos. Además, coordina un programa de excelencia para alumnos con altas capacidades en su centro educativo.

Álvaro Pérez Mulas, es artista –fotógrafo– y profesor, actualmente en el IES Ferrari de Valladolid. Su currículum artístico está plagado de exposiciones individuales y colectivas tanto en el ámbito nacional como internacional y ha participado con el colectivo en las tres ediciones del proyecto Arte en Acción del Museo Patio Herreriano y la Escuela Superior de Arte Dramático de Castilla y León. Su experiencia como asesor en el Centro de Formación del Profesorado e Innovación Educativa de Valladolid es fundamental para el colectivo, pues su enfoque nos ayuda a crecer como profesores en la dirección correcta, además de hacer más sencilla la burocracia que conlleva nuestro trabajo.

La recogida de las impresiones de todos ellos, que se realizó en el aula de la Escuela de Artes de Valladolid en la que se reúne el colectivo de un tiempo a esta parte, es muy importante pues casi funciona como una re-evaluación final del proyecto.

Laura del Castillo e Irene de la Viuda, alumnas participantes en el proyecto *Vidas imperfectas 2.0* (2012-13).

Laura del Castillo estudia Bellas Artes en la Universidad Complutense, pero ha llegado a estos estudios sin cursar un bachillerato de artes, y piano por libre. Es extremadamente

sensible y curiosa, con una capacidad de generar belleza y de conectar ideas que va más allá de lo normal. Su proyecto audiovisual con Irene de la Viuda ganó Cinerama 2013, abriendo la exitosa línea de reconocimientos del proyecto *Vidas imperfectas*.

Irene de la Viuda estudia derecho en la Universidad de Valladolid y llegó a la asignatura de Historia del Arte de 2º de bachillerato casi mediado el segundo trimestre. Su facilidad para escribir y su pasión por la fotografía la hicieron engancharse a la materia desde *Vidas imperfectas*, lo que facilitó que se pusiera al día casi de inmediato.

Sara Moratinos e **Inés Tabarés**, alumnas de los proyectos *Vidas imperfectas 2.0* (2014-15) y *Correspondencias* (2014-15).

Sara Moratinos ha participado durante dos cursos completos de ambos proyectos. Es una chica jovial y habladora, de las que siempre ayudan a construir con sus ideas los trabajos colectivos. Tiene una gran sensibilidad a la hora de escribir y es crítica con lo que la rodea. Además, dirigió la edición del material de vídeo del proyecto *Correspondencias*.

Inés Tabarés también ha participado en ambos proyectos –así como en los otros que hemos realizado en la asignatura de Historia del Arte a lo largo del curso– y, junto con Sara, presentó y defendió nuestro corto *Eleutheromanías asincrónicas* –del que es codirectora– en el Festival Internacional de Cine de Valencia Cinema Jove 2015, por lo que puede valorar el recorrido completo realizado por el proyecto *Correspondencias* dentro y fuera del colegio. Es una chica sincera, buena comunicadora, extrovertida... y se ha caracterizado por afrontar los trabajos propuestos y su participación en los proyectos con una gran responsabilidad e implicación.

Jesús Clavero Rodríguez es ingeniero industrial, músico y especialista en gestión cultural con una amplia trayectoria en el trabajo con grandes colectivos como ABAO-OLBE – Asociación Bilbaína de Amigos de la Ópera–, la Orquesta y Coros Nacionales de España (OCNE), o Auditorio Nacional de España, además de un gran amigo. En la actualidad ejerce como responsable de la programación cultural del Instituto Cervantes de Nueva Delhi, donde imaginó el proyecto *Correspondencias* que desarrollamos en colaboración y con el apoyo de Francisco Ramos para la gestión del proceso de trabajo en la India.

Pero además de las realizadas desde la interpretación de estos cuestionarios, contamos también con alguna que otra entrevista complementaria como, por ejemplo, la realizada por alguno de los alumnos participantes en el Programa Pintia a los coordinadores y

colaboradores del mismo con motivo de su propia indagación para escribir su análisis del proyecto para el libro *Educación y patrimonio: de las prácticas a las reflexiones o el pensamiento sobre la acción pensada. La educación patrimonial: Visiones caleidoscópicas* (Trea, 2015), o la realizada por la presentadora del magazine de Televisión Castilla y León con motivo de la participación de nuestra película *Obituario* en el Festival Internacional de Cine de Valencia Cinema Jove 2013.

Esta documentación me parece especialmente valiosa porque procede de lo que podríamos considerar investigadores independientes a este estudio y, por tanto, válida para triangular los informes procedentes del relato autoetnográfico.

Como muchas de las entrevistas están bastante distanciadas del momento en que se realizaron los proyectos sobre los que se habla en ellas, y como la investigación cuenta con esa vocación de emplear la metodología basada en las artes visuales, no se ha procedido a realizar una transcripción completa de todas ellas, sino que se han empleado par construir una especie de documental que recoge, a modo de transcripción parcial, los comentarios más relevantes vertidos en todas estas conversaciones. La transcripción completa de alguno de estos materiales, los archivos sonoros y las grabaciones de vídeo completas se encuentran disponibles para una consulta más minuciosa en el anexo A3 *Entrevistas*.

2.2.4. Evaluaciones y reconocimientos externos.

Otro tipo de datos a los que he prestado una cierta atención son aquellos que, procedentes de instituciones y personas ajenas a los propios proyectos educativos, supusieron una suerte de evaluación de los mismos. En especial me refiero a los premios, selecciones en concursos y certámenes variados o reconocimientos de cualquier tipo.

Ha de tenerse en cuenta, tal y como se podrá comprobar en el relato de ciertos proyectos, que algunos de ellos tomaron como punto de partida, como excusa para su realización, como elemento imprescindible para suscitar interés entre los alumnos o en el propio equipo directivo del colegio, la existencia de una convocatoria de concurso público en el ámbito educativo, o bien los tradicionales llamamientos desde las instituciones educativas para la realización de proyectos de innovación.

En este sentido, he considerado que un elemento que contribuye tanto a la descripción como la valoración de los programas educativos que se toman como piedra angular de este estudio, lo constituyen, precisamente, todas esas menciones y distinciones que jalonan su desarrollo y realización. No se trata, en esta ocasión, de un discurso autoetnográfico que

podiera considerarse contaminado por mi valoración subjetiva o una relativa autosugestión, pues los datos que se ofrecen son claramente objetivos y ajenos por completo a los distintos equipos implicados en el desarrollo de los proyectos.

En términos de validación, tanto si se trata de un concurso promovido por terceros con una finalidad educativa precisa o si, en cambio, se trata de una convocatoria a la que se decidió enviar todos o parte de los materiales de un proyecto concreto por considerar que se ajustaba a las bases, pienso que también contribuyen a triangular las informaciones vertidas desde mi propia autoetnografía, disipando algunas de las dudas que pudieran surgir con relación a la autenticidad de esos datos.

Considero que los trabajos educativos en educación patrimonial tienen la necesidad imperiosa de salir del aula, más aún, de salir del centro escolar y, por supuesto, de escapar del olvido en el fondo de un cajón de un mueble de archivo si queremos que sean realmente eficaces en su cometido, que cumplan esa función de vincular a las personas con los bienes patrimoniales –cuantas más mejor, sean o no estudiantes–.

Los datos recogidos sobre estos reconocimientos se han empleado tanto en la redacción del capítulo 1 –*Movimientos pendulares: la migración estacional desde el monitor de tiempo libre hasta el investigador en educación patrimonial. Historia de vida*–, como en el atajo al contenido de los proyectos que supone el apartado 2.3 –*Código abierto. Conocer los proyectos desde fichas resumen*– o en la descripción de los mismos realizada en el capítulo 3 –*Viaje con escalas. Cuando el destino es el itinerario*–.

2.2.5. Vestigios y reliquias: arte final.

Casi me atrevería a decir que no hay proyecto de educación artística ni proyecto de educación patrimonial en el ámbito escolar que no necesite de la plasmación de los resultados de las investigaciones a través de productos finales de corte artístico o científico. Precisamente por ello, también se han escogido, para realizar la evaluación de mi práctica en educación patrimonial a través de los proyectos, los materiales finales derivados del trabajo en equipo. Estos materiales ofrecen un elevadísimo grado de diversidad en cuanto a sus tipologías, junto a una gran calidad en su ejecución, alcanzando niveles tal vez insospechados para los alumnos de enseñanzas medias. La valoración apriorística que hago es fácilmente constatable mediante la revisión de los mismos, presentes en el anexo *A1.2 Materiales finales*.

2. Interpretar el medio educativo a partir de indicios.

TABLA DE VESTIGIOS

	Planeta arte	Urueña	Viatores	Pintia	Simulacri	Vidas Imperfectas	Correspondencias
Proyectos de investigación histórico-artística.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Propuestas de intervención sobre el patrimonio cultural y artístico.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Recuperación de patrimonio inmaterial.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fichas de catalogación científica.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Imagen corporativa de los proyectos.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Protocolos de trabajo y <i>briefing</i> .	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Protocolos de evaluación.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Documentación de funcionamiento interno.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Material divulgativo.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Poesías (haikus, prosa poética, escritura automática).	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Novela histórica.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ensayos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Relatos y microrrelatos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Libros de relatos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Corpus de planos.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Fig. 2.4. Detalle de la tabla sobre los productos finales generados en los proyectos.

Estas huellas de la memoria didáctica son uno de los principales elementos con que contamos para analizar los proyectos pues, en realidad, ninguno de ellos fue previsto como un estudio de caso desde su origen y, por lo tanto, no tenemos muchas veces todos los elementos de los que querríamos disponer para llevar a cabo nuestro análisis. Así, cada uno de estos artefactos u objetos se convierte en testimonio y fuente de conocimiento, en materia prima para licuar la esencia de cada uno de ellos.

Del mismo modo, el tipo de productos generados, su evolución de unos proyectos a otros, su repetición y ausencia, etc. sirven también para desenmarañar la red de intereses que subyace tanto bajo las propuestas de educación patrimonial analizadas en esta investigación como en otras que han quedado fuera y que se entienden como paralelas, complementarias o proyecciones de futuro.

En la mayor parte de los casos, el protocolo de trabajo y el resultado del arte final con el que se comunican las conclusiones de los proyectos permiten que consideremos estos procesos como auténticas investigaciones basadas en las artes o investigaciones artísticas basadas en las artes visuales, dotando a nuestros proyectos de un prurito científico que no suele estar presente en los resultados de otras experiencias pedagógicas. Este perfil es más visible en los materiales fotográficos y literarios, las publicaciones y las producciones audiovisuales.

Algunos de estos materiales, aquellos con un marcado componente audiovisual (documentales, cortometrajes, portfolios fotográficos) y artísticos, son susceptibles de ser

2. Interpretar el medio educativo a partir de indicios.

utilizados como elementos de registro del proyecto, pero también como investigación educativa bajo los parámetros de la investigación basada en las artes visuales.

Haciendo un repaso a los materiales finales de los proyectos encontramos las siguientes categorías:

Proyectos de investigación histórico-artística.	Capítulos escritos para manuales de educación.	Piezas de videoarte.
Propuestas de intervención sobre el patrimonio cultural y artístico .	Catálogos de exposiciones.	Entrevistas en vídeo.
Recuperación de patrimonio inmaterial.	Portfolios de fotografías.	Proyectos del Land Art.
Fichas de catalogación científica.	Galerías de fotografías animadas en vídeo.	Proyectos de arte en acción.
Imagen corporativa de los proyectos.	Documentales.	Proyectos de fotografía.
Protocolos de trabajo y briefing.	Cartelería para divulgar bienes patrimoniales.	Composiciones musicales originales.
Protocolos de evaluación.	Cartelería para divulgar proyectos audiovisuales.	Partituras de piezas originales.
Documentación de funcionamiento interno.	Diseños para vallas publicitarias.	Grabaciones de piezas musicales originales.
Material divulgativo.	Guion de anuncio radiofónico.	Objetos de alfarería tradicional.
Poesías (haikus, prosa poética, escritura automática).	Guion de anuncio para televisión o Internet.	Dibujos y pinturas.
Novela histórica.	Guion de cortometrajes de ficción.	Artefactos diversos.
Ensayos.	Guion de proyectos de animación	Fichas intervenidas.
Relatos y microrrelatos.	Story boards de proyectos de vídeo.	Fotografías intervenidas.
Libros de relatos.	Making off de películas (¿Cómo se hizo?).	Registro de las actividades.
Corpus de planos.	Tráiler de películas (avance).	Registro de proyectos de arte en acción.
Rutas interpretativas.	Cortometrajes de ficción.	Diplomas de premios y menciones.
Artículos escritos para revistas especializadas.	Cortometrajes de animación.	Correos electrónicos de relación con instituciones.
		Autoediciones.
		Publicaciones externas.

2.2.6. Visibilidad, trasferibilidad y tranferencia.

La mayor parte de los proyectos educativos que se citan en este estudio han tenido algún tipo de visibilidad más allá del marco de la escuela.

En algunos casos esta circunstancia está asociada a la consecución de alguna clase de premio, reconocimiento o mención que, por su propia obtención, trajo consigo la difusión del proyecto. Siendo un poco más incisivo en las indagaciones, conviene señalar que esta visibilidad era algo que muchas veces estaba en el propio ADN de los proyectos, ya sea tiñéndolos por completo de principio a fin, o bien como objetivo prioritario de alguna de las actividades construidas en nuestro proceso de trabajo.

De este modo, hay programas que nacen con la necesidad de ser visibles y, en consecuencia, alcanzar ese objetivo es un dato descriptivo de su desarrollo, pero otras veces no es más que un elemento valorativo que nos habla de la consecución de un logro, predefinido o no.

Esta visibilidad ha sido siempre algo ajeno por completo al equipo que desarrolló el proyecto, es decir, no residía en nosotros la capacidad de alcanzar tal repercusión por nuestros propios medios. Nunca estuvo a nuestro alcance, en ninguno de los centros escolares que alojaron los proyectos, ni la capacidad ni el peso social suficiente para hacernos notar en los medios de comunicación, por lo que cualquier artículo breve o reportaje más amplio publicado en tal o cual periódico, o cualquier entrevista en los medios audiovisuales es consecuencia, única y exclusivamente, de la propia calidad del proyecto y del convencimiento de instancias ajenas de la conveniencia de su difusión.

Buena parte de estos materiales pueden consultarse en el anexo *A2 Visibilidad* y han servido para la construcción del relato autoetnográfico de cada proyecto, así como para validar o triangular esas descripciones.

Además de esta difusión en foros generalistas, también se ha producido otra más específica y científica en el ámbito de la educación. En esta ocasión, los datos que colorean nuestra valoración proceden, de manera general, del ámbito universitario y del de la educación patrimonial, de manera más particular, haciéndose palpables en la publicación de artículos escritos por los propios miembros de los equipos de los proyectos en revistas institucionales y académicas periódicas o en la exposición de los proyectos y sus resultados en distintos congresos jornadas especializados en estos temas.

La mayor parte de las referencias que se relacionan con este particular aparecen en el capítulo 1 de este estudio *–La migración estacional desde el monitor de tiempo libre hasta el investigador en educación patrimonial. Historia de vida–*, en la colección de fichas que constituyen el epígrafe 2.3 *–Código abierto. Conocer los proyectos desde fichas resumen–*, en el capítulo 5 *–Entre las guías de viaje y el polvo en los zapatos. Conclusiones–* y en el propio apartado de bibliografía de esta tesis.

Otros datos que han sido recogidos con cierta intención han sido los referidos a cómo algunos de estos proyectos se han puesto en marcha por parte de otras instituciones o por otros profesionales de la educación que han tenido conocimiento de ellos. De nuevo estamos hablando de una validación de los proyectos ajena a sus propios creadores y, por lo tanto, de la huella valiosa que han dejado en el ámbito de educación patrimonial.

La transferibilidad *–capacidad de los proyectos para ser implementados en otros ecosistemas educativos–* y transferencia *–la ejemplificación de esa capacidad mediante su replicación/interpretación efectiva y constatable–* de estos proyectos no solo llaman la atención sobre su validez, sino también sobre la necesidad de más proyectos de este tipo, de una dinámica de trabajo en red, más coordinado, o, al menos, de la exigencia de un impulso común.

Estos datos se han vertido en la ficha de los proyectos evaluados, en la descripción exhaustiva de los mismos realizada en el capítulo 3 *–Viaje con escalas. Cuando el destino es el itinerario. Narración de los proyectos desde un relato autoetnográfico matizado por la investigación-acción, el estudio de casos y las metodologías artísticas–*, así como la interpretación de los datos que se hace el capítulo 4 *–Lugares comunes. Cuando mi patria es mi mochila–*.

2.2.7. Soluciones gráficas.

Con el objetivo de mejorar la comprensión de los datos que se van a manejar en esta investigación, que son los propios proyectos de innovación en educación patrimonial que he diseñado *–solo o en colaboración–* en estos años de ejercicio profesional, algunos aspectos concretos y relaciones entre los valores se van a señalar de manera específica a través de diferentes diagramas.

Además de poder consultarse en su página correspondiente, se invita también a ello mediante de referencias cruzadas situadas en notas al pie de página.

Los contenidos que se han recogido en estas tablas y diagramas son los siguientes:

- Mapa de la tesis.
- Eje cronológico de los proyectos seleccionados y los ocultos.
- Diagrama descriptivo con datos relativos al tipo de proyecto, número de alumnos, tipo de enseñanza.
- Relación visual de premios y menciones de cada proyecto.
- Cuadro de vestigios.
- Comparativas de calificaciones.
- Cuadro de codificación del metaanálisis de la narración autoetnográfica de los proyectos.

2.2.8. Protocolo de validación del relato etnográfico.

Tal y como se ha comentado en el apartado 2.1. *Interpretar el medio educativo a partir de indicios. Descripción de los Instrumentos de análisis –2.1.1 Buscando a Pablo desesperadamente. Autoetnografía y autoayuda–*, el relato autoetnográfico elegido como metodología principal de este estudio puede presentar algunos problemas derivados de la proximidad del investigador a los hechos que narra y evalúa. Tomar la suficiente distancia y discernir con claridad, sin dejarse llevar, en exceso, por las pasiones asociadas al hecho etnográfico, es complicado y puede determinar una exposición sesgada de los acontecimientos.

Para evitar esta circunstancia, como quiera que casi todos los proyectos que se toman como punto de partida para el análisis de mi práctica docente han sido diseñados y/o implementados en colaboración con otros coordinadores, he solicitado que estos revisen la narración etnográfica, me expongan sus dudas y sugerencias, sus correcciones y validaciones, para, de este modo, tener un sencillo sistema de triangulación de la autoetnografía de los programas.

Los textos definitivos fueron enviados a los siguientes evaluadores:

Helena Cuesta (*Planeta Arte. Reflejos. Taller de Historia del arte y Planeta Arte. Taller de Arte contemporáneo*).

José Ignacio Romero (*Proyecto Urueña, Proyecto Viatores y Proyecto Simulacri*).

Teresa Díez. (*Programa Pintia de Innovación Educativa*).

**PROTOCOLO DE REVISIÓN DEL RELATO
ETNOGRÁFICO DE LOS PROYECTOS**

Proyecto:
Revisor:
Relación con el proyecto:
Fecha de la revisión:

Informe

Validación final
El relato se corresponde con mi percepción del mismo en grado (mínimo) 1 2 3 4 5 (máximo)

Fig. 2.5. Plantilla diseñada para revisión del relato etnográfico de los proyectos.

Luis Espinosa. Colectivo El Punto Rojo (*Proyecto Simulacri*).

Ana Falcón. Colectivo El Punto Rojo (*Proyecto Simulacri*).

Esther López. Colectivo El Punto Rojo (*Proyecto Simulacri*).

Álvaro Pérez Mulas. Colectivo El Punto Rojo (*Proyecto Simulacri*).

Esther Testera. Colectivo El Punto Rojo (*Proyecto Simulacri*).

Jesús Clavero. (*Correspondencias*).

Francisco Ramos. (*Correspondencias*).

El protocolo creado para recoger esta información ha sido un sencillo formulario que pretende recoger cualitativamente su valoración, a modo de breve informe, enfoque que considero el más adecuado para este tipo de narraciones y que, además, facilita una recogida de datos complementaria, capaz de acercar el

relato, si cabe, más aún a la verdad de los hechos. No obstante, se introduce también un ítem de valoración cualitativa sobre el reconocimiento o la identificación personal del evaluador con el propio relato.

Las valoraciones recibidas se recogen en el anexo *A4 Validación del relato etnográfico*. Además, en el caso de proponer algún ajuste o corrección sobre mi narración, esas aportaciones o la discusión que pudiera derivarse de ellas ha sido señalada como tal y atribuida a su autor en nota al pie de página.

La puntuación final relativa a la fidelidad del relato, vertida por estos evaluadores, ofrece la máxima calificación posible (cinco puntos, sobre cinco).

2.2.9. Meta-análisis de la narración autoetnográfica de los proyectos.

Después de transitar en primera persona por los proyectos de educación patrimonial que constituyen el corpus de datos del estudio, tras hacer el ejercicio de reflexión y memoria que ha permitido la construcción de una vívida narración⁵⁷ de lo que fueron aquellas sesiones de trabajo, sus conclusiones, sus resultados finales y consecuencias, he llegado a la conclusión de que en el relato –precisamente por tratar de ofrecer al lector la mayor cantidad de datos posibles y hacerle partícipe de un orden lógico de los acontecimientos– se han vertido una gran cantidad de matices que enriquecen el discurso de manera bien diversa. En ocasiones el discurso se torna documental, presentando lo que sucedió de manera aséptica; otras veces enfoca desde una óptica descriptiva o se torna analítico mirando con los ojos del investigador que era entonces o –sin querer– del que soy ahora; incluso adopta un cariz claramente reflexivo en determinados momentos.

Este necesario cambio de foco pasea indiscriminadamente sobre mis propias concepciones del patrimonio, el arte y la educación, por las teorías educativas, la metodología docente que empleo en los proyectos y cuestiones asociadas a los mecanismos de evaluación, asuntos todos ellos que considero de relevancia.

Por ello, y ante la hipótesis de que pudieran pasar desapercibidos como consecuencia de la aparente complejidad que supondría localizarlos y abordarlos, de una manera sistemática, durante la lectura de la narración, se ha realizado una codificación de los mismos mediante

CÓDIGO DE INTERPRETACIÓN DEL META-ANÁLISIS DEL RELATO

ENFOQUE DEL DISCURSO	CONCEPCIÓN			METODOLOGÍA DOCENTE	TEORÍAS	EVALUACIÓN
	Educación	Patrimonio	Arte			
Documental	DOCE	DOCP	DOCA	DOME	DOTÉ	DOEV
Descriptivo	DECE	DECP	DECA	DEME	DETE	DEEV
Analítico	ANCE	ANCP	ANCA	ANME	ANTE	ANEV
Reflexivo	RECE	RECP	RECA	REME	RETE	REEV

Fig. 2.6. Rejilla de claves para decodificar el meta-análisis del relato autoetnográfico de los proyectos.

⁵⁷ El relato autoetnográfico de los proyectos se corresponde con el capítulo 3, *Viaje con escalas. Cuando el destino es el itinerario. Narración de los proyectos desde un relato autoetnográfico matizado por la investigación-acción, el estudio de casos y las metodologías artísticas.*

una nomenclatura específica que permite establecer relaciones intertextuales, tal vez capaces de alumbrar una percepción más precisa de mi perfil como educador patrimonial en combinación con las ideas presentadas en los capítulos 4 *–Lugares comunes. Cuando mi patria es mi mochila. Interpretación de los datos–* y 5 *–Entre las guías de viaje y el polvo en los zapatos. Conclusiones y discusión–*.

Para evitar una lectura en demasía farragosa por la continua presencia de estos signos codificadores entre el texto del relato, se ha optado por localizar, en el cuerpo de anexos que acompañan a este informe de investigación, un duplicado del capítulo *Viaje con escalas. Cuando el destino es el itinerario*, convenientemente iluminado con estas referencias y códigos de color asociados.⁵⁸

2.3. CÓDIGO ABIERTO. Conocer los proyectos desde fichas resumen.

Con la intención de establecer un atajo en este itinerario por los diversos proyectos que se van a exponer como datos de esta investigación, se presentan, a continuación, un conjunto de fichas independientes, relativamente concisas, que ayudarán al lector a reconocer los principales elementos que componen cada estructura.

En el caso de aquellos proyectos que han contado con dos ediciones *–Programa Pintia de Innovación Educativa, Vidas imperfectas–* o que se componen de dos líneas de acción independientes *–Planeta Arte–* se han realizado fichas individuales de este modo se da cuenta de una manera más sencilla de las sutiles modificaciones sufridas por el proyecto, sin perder de vista el tratamiento general.

En el caso del proyecto *Correspondencias*, aunque se lleva realizando de manera ininterrumpida durante dos años académicos, al no cambiar el concepto del trabajo se ha mantenido una única ficha, si bien se cifra en ella el número de participantes que han ido integrándose año tras año.

⁵⁸ Conviene señalar que la inclusión de estos códigos dentro del texto, así como la leyenda que los decodifica en la parte superior de cada página ha provocado la modificación de la maquetación y paginación correspondiente a esos apartados.

NOMBRE DEL PROYECTO: *Planeta Arte. Taller de Arte Contemporáneo.*

DISEÑO DEL PROYECTO: Pablo de Castro y Helena Cuesta.

FECHA: 1997-1998.

DESTINATARIOS: Variable. En principio se planteó como una opción para educación de adultos y otra como actividad extraescolar en un centro educativo.

NÚMERO DE PARTICIPANTES: Ninguno.⁵⁹

ÁMBITO EDUCATIVO: Educación no formal. Participantes entre 10 y 14 años.

BREVE DESCRIPCIÓN: *Planeta Arte. Taller de Arte Contemporáneo* que se concibe como un paseo por los diferentes movimientos del Arte contemporáneo desde las vanguardias históricas hasta nuestros días.

El desarrollo se compone de un corpus de fundamentos teóricos –que se desarrollan con la ayuda de imágenes proyectadas, recortes de prensa... usando, como principio elemental, la interpretación libre de las obras desde la propia experiencia del muchacho–, la audición de piezas musicales –que aporten el contrapunto e ilustren auditivamente los rasgos de ese periodo–, actividades didácticas –en pos de la asimilación de los conceptos teóricos y la del posicionamiento crítico ante el hecho artístico–, actividades creativas –que completan el proceso desde un planteamiento más libre y estimulante– y un protocolo de evaluación.

IMPLEMENTACIÓN: *Planeta Arte. Taller de Arte Contemporáneo* no fue puesto en marcha nunca de manera íntegra, pues no dimos con una institución que quisiera financiar el proyecto. En cambio, algunas de sus actividades las utilicé como curriculares en el desarrollo de mi magisterio de la asignatura de Historia del Arte en el Colegio Marista Centro Cultural Vallisoletano (COU y 2º de Bachillerato).

PREMIOS: Ninguno.

DIFUSIÓN: Ninguna.

⁵⁹ Al no haberse llevado a cabo el taller no podemos saber cuántos participantes se hubiesen inscrito. En cualquier caso la previsión oscilaba entre doce y veinticinco alumnos.

NOMBRE DEL PROYECTO: *Planeta Arte. Reflejos: Taller de Historia del Arte.*

DISEÑO DEL PROYECTO: Pablo de Castro y Helena Cuesta.

FECHA: 1997-1998.

DESTINATARIOS: Variable. En principio se planteó con una opción para educación de adultos y otra como actividad extraescolar en un centro educativo.

NÚMERO DE PARTICIPANTES: Ninguno.⁶⁰

ÁMBITO EDUCATIVO: Educación no formal. Adultos de cualquier edad.

BREVE DESCRIPCIÓN: *Planeta Arte. Reflejos: Taller de Historia del Arte* que se concibe como un paseo por los diferentes periodos de la Historia del Arte, tomando como elemento de referencia una o varias obras correspondientes a cada uno de ellos, que se encuentren situadas en la ciudad de Valladolid o el ámbito castellano y leonés, preferentemente, aunque este aspecto podría mudarse, de ser desarrollado en alguna otra localización.

Se compone de un desarrollo teórico de las características generales de cada estética o movimiento –con la ayuda de imágenes proyectadas, recortes de prensa... usando, como principio elemental, la interpretación libre de las obras desde la propia experiencia de los participantes–, la audición de piezas musicales –que aporten el contrapunto e ilustren auditivamente los rasgos de ese periodo–, la visita de los monumentos y museos adecuados para la comprensión, disfrute y puesta en práctica de esos contenidos y un protocolo de evaluación.

IMPLEMENTACIÓN: Planeta Arte no fue puesto en marcha nunca de manera íntegra, pues no dimos con una institución que quisiera financiar el proyecto. En cambio, algunas de sus actividades las utilicé como curriculares en el desarrollo de mi magisterio de la asignatura de Historia del Arte en el Colegio Marista Centro Cultural Vallisoletano (COU y 2º de Bachillerato).

PREMIOS: Ninguno.

DIFUSIÓN: Ninguna.

⁶⁰ Al no haberse llevado a cabo el taller no podemos saber cuántos participantes se hubiesen inscrito. En cualquier caso la previsión oscilaba entre doce y veinticinco alumnos.



NOMBRE DEL PROYECTO: *Proyecto Urueña*.

DISEÑO DEL PROYECTO: Pablo de Castro y José Ignacio Romero.

FECHA: 2000-2001.

DESTINATARIOS: Alumnos de 2º de Bachillerato que cursan la asignatura de Hª del Arte.

NÚMERO DE PARTICIPANTES: 8.

ÁMBITO EDUCATIVO: Educación formal. Actividad extraescolar.

INSTITUCIÓN: Colegio Marista Centro Cultural Vallisoletano.

INSTITUCIÓN COLABORADORA: Fundación Joaquín Díaz.

BREVE DESCRIPCIÓN: El proyecto nació con el objeto de llevar a cabo una experiencia de investigación en que colaborasen profesores y alumnos formando un único equipo de trabajo y presentar el resultado al Concurso Los Nueve Secretos, convocado por la Fundación del Patrimonio Histórico de Castilla y León.

Las bases del concurso planteaban un número máximo de participantes y tres líneas de trabajo en torno a una obra declarada Bien de Interés Cultural (BIC): su pasado, su situación de conservación actual y, por último, su proyección para hacer de ella un elemento dinamizador del entorno en que se encuentre.

En nuestro caso, elegimos trabajar en torno a la Villa de Urueña, que estaba en su totalidad declarada BIC y plantear un proyecto de conservación integrada de la misma.

IMPLEMENTACIÓN: El *Proyecto Urueña* se puso en marcha durante el segundo trimestre del curso 2000-2001.

PREMIOS: Primer Premio del Concurso Los Nueve Secretos.

DIFUSIÓN: La Fundación del Patrimonio Histórico de Castilla y León se ocupó de la difusión del proyecto a través de sus propios canales, que incluyen una revista propia –Patrimonio–.

El proyecto fue también desglosado en un reportaje del Diario El Norte de Castilla, antes de resultar fallados los premios del concurso.

Sesión abierta en formato mixto de ponencia y taller: *Prácticas innovadoras en el centro Grial de Valladolid. Renovando la enseñanza de las Ciencias Sociales*. Máster de Formación del Profesorado de Educación Secundaria de la Universidad del País Vasco UPV-EHU (San Sebastian, 2015).

X Jornada Patrimoni (2015).



NOMBRE DEL PROYECTO: *Proyecto Viatores*.

DISEÑO DEL PROYECTO: Pablo de Castro y José Ignacio Romero.

FECHA: 2003-2004.

DESTINATARIOS: Alumnos de 2º de Bachillerato.

NÚMERO DE PARTICIPANTES: 4.

ÁMBITO EDUCATIVO: Educación formal. Actividad extraescolar.

INSTITUCIÓN: Colegio Marista Centro Cultural Vallisoletano.

INSTITUCIÓN COLABORADORA:

BREVE DESCRIPCIÓN: El proyecto nació con motivo del Concurso Viatores, convocado por la Fundación Siglo para las Artes de Castilla y León de la Junta de Castilla y León, de manera conjunta con la Comunità Montana di Camerino (Le Marche, Italia). Era una buena oportunidad para llevar a cabo una experiencia similar a la que habíamos realizado con el Proyecto Urueña algunos años antes.

Las bases proponían algunos temas de trabajo que, en nuestro caso, eran todos sobre la región italiana de Le Marche. En esta ocasión planteamos un trabajo poco usual, pues se novelaron los contenidos en un hermoso relato histórico.

IMPLEMENTACIÓN: El *Proyecto Viatores* se puso en marcha durante el segundo trimestre del curso 2003-2004.

PREMIOS: Primer premio del Concurso Viatores.

Medalla de Honor de la Citá di Camerino.

DIFUSIÓN: La Fundación Siglo para las Artes de Castilla y León de la Junta de Castilla y León y la Comunità Montana di Camerino (Le Marche, Italia) difundieron el resultado del concurso.

Durante nuestro viaje por tierras italianas tuvimos la ocasión de presentar nuestro proyecto en varios lugares –Camerino, Urbino...– mediante ruedas de prensa y actos institucionales.

Un reportero de RAI 2 nos acompañó en la mayor parte de nuestro recorrido, tomando imágenes de nuestra experiencia en aquellas tierras.

Sesión abierta en formato mixto de ponencia y taller: *Prácticas innovadoras en el centro Grial de Valladolid. Renovando la enseñanza de las Ciencias Sociales*. Máster de Formación del Profesorado de Educación Secundaria de la Universidad del País Vasco UPV-EHU (San Sebastian, 2015).

X Jornada Patrimoni (2015).



NOMBRE DEL PROYECTO: *Programa Pintia de Innovación Educativa*.

DISEÑO DEL PROYECTO: Pablo de Castro.

FECHA: 2009-2010.

DESTINATARIOS: Alumnos de Segundo de Bachillerato y Ciclos Formativos de Formación Profesional.

NÚMERO DE PARTICIPANTES: 8.

ÁMBITO EDUCATIVO: Educación formal. Actividad extraescolar.

INSTITUCIÓN: Centro Grial.

INSTITUCIÓN COLABORADORA: Centro de Estudios Vacceos Federico Wattenberg de la Universidad de Valladolid. Taller de Alfarería de Carlos Jimeno.

BREVE DESCRIPCIÓN: El proyecto nació con el objeto de llevar a cabo una experiencia de innovación educativa que enraizase con nuestro pasado arqueológico integrando profesores y alumnos en un único equipo de trabajo y presentar el resultado al Concurso Los Nueve Secretos, convocado por la Fundación del Patrimonio Histórico de Castilla y León.

Las bases del concurso planteaban un número máximo de participantes y tres líneas de trabajo en torno a una obra declarada Bien de Interés Cultural (BIC): su pasado, su situación de conservación actual y, por último, su proyección para hacer de ella un elemento dinamizador del entorno en que se encuentre.

En nuestro caso, elegimos trabajar en torno al Área Arqueológica declarada BIC y que nos permitía plantear un proyecto de conservación integrada del yacimiento, pero también llevar a cabo experiencias de tipo antropológico para completar el estudio.

IMPLEMENTACIÓN: El *Programa Pintia de Innovación Educativa* se puso en marcha durante el segundo trimestre del curso 2009-2010.

PREMIOS: Primer premio del Concurso Los Nueve Secretos.

Mención Especial en los Premios Vaccea 2011.

Segundo Premio en el Concurso La Fila de Cortometraje Escolar –cortometraje *La Caja*–.

DIFUSIÓN: La Fundación del Patrimonio Histórico de Castilla y León y el Centro de Estudios Vacceos Federico Wattenberg de la Universidad de Valladolid se hicieron eco del proyecto en sus publicaciones –Patrimonio y Vaccea–.

Asimismo, el proyecto fue presentado en la entrega de los Premios Vaccea 2011

4ª Aula pedagógica Padre Morales (Navarredonda de Gredos, julio 2013).

Cuartas Jornadas del Mercosur sobre Patrimonio Intangible (2013).

Cluster around design (2013).

Simposio Internacional La educación patrimonial: Clave de acceso a la sociedad (2013).

Jornada Pedagógica de Difusión de Proyectos de Innovación Educativa (2014).

2n Congrés Híbrid entre Arts, Ciències i Educació (2014).

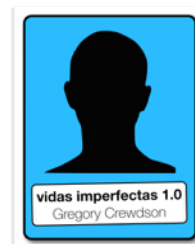
II Congreso Internacional de Educación Patrimonial (2014).

Jornada Educación, Patrimonio y Escuela: la formación como herramienta clave de progreso (2014).

Libro *Educación y patrimonio: de las prácticas a las reflexiones o el pensamiento sobre la acción pensada. La educación patrimonial: Visiones caleidoscópicas* –de próxima aparición–. Un capítulo firmado por Pablo de Castro y otro firmado por tres de los alumnos participantes en la versión 1.0 (Marta Cabrerizo, Claudia García Rubio y David Peral).

Sesión abierta en formato mixto de ponencia y taller: *Prácticas innovadoras en el centro Grial de Valladolid. Renovando la enseñanza de las Ciencias Sociales*. Máster de Formación del Profesorado de Educación Secundaria de la Universidad del País Vasco UPV-EHU (San Sebastian, 2015).

X Jornada Patrimoni (2015).



NOMBRE DEL PROYECTO: *Vidas Imperfectas 1.0*.

DISEÑO DEL PROYECTO: Pablo de Castro.

FECHA: Curso 2010-2011.

DESTINATARIOS: Alumnos de Segundo de Bachillerato que cursan la asignatura de Historia del Arte.

NÚMERO DE PARTICIPANTES: 11.

ÁMBITO EDUCATIVO: Educación formal.

INSTITUCIÓN: Centro Grial.

INSTITUCIÓN COLABORADORA: Ninguna.

BREVE DESCRIPCIÓN: *Vidas imperfectas 1.0* parte de la imagen como producto artístico, el estudio de un artista y la reflexión profunda sobre su obra para, en una fase práctica, plasmar esa percepción mediante trabajos literarios (relatos), fotográficos, videoocreaciones y arte de acción.

Vidas imperfectas pretende convertirse en una actividad estable en la materia de Historia del Arte, reeditándose curso tras curso, cambiando solo el artista objeto de estudio, tal y como ha sucedido hasta ahora. La versión *1.0* tomó como punto de partida la obra de Gregory Crewdson.

IMPLEMENTACIÓN: El proyecto se activó durante el curso 2010-2011.

PREMIOS: Ninguno.

DIFUSIÓN:

Edición de la publicación *Vidas imperfectas*, entregada a los alumnos, depositada en el colegio para ser prestada.

Cluster around design (2013).

Simposio Internacional La educación patrimonial: Clave de acceso a la sociedad (2013).

Jornada Pedagógica de Difusión de Proyectos de Innovación Educativa (2014).

2n Congrés Híbrid entre Arts, Ciències i Educació (2014).

II Congreso Internacional de Educación Patrimonial (2014).

Sesión abierta en formato mixto de ponencia y taller: *Prácticas innovadoras en el centro Grial de Valladolid. Renovando la enseñanza de las Ciencias Sociales*. Máster de Formación del Profesorado de Educación Secundaria de la Universidad del País Vasco UPV-EHU (San Sebastian, 2015).



NOMBRE DEL PROYECTO: *Programa Pintia de Innovación Educativa 2.0.*

DISEÑO DEL PROYECTO: Pablo de Castro.

FECHA: Curso 2012-2013.

DESTINATARIOS: Alumnos de 2º de Bachillerato y Ciclos Formativos de Formación Profesional.

NÚMERO DE PARTICIPANTES: 29.

ÁMBITO EDUCATIVO: Educación formal. Actividad extraescolar.

INSTITUCIÓN: Centro Grial.

INSTITUCIÓN COLABORADORA: Centro de Estudios Vacceos Federico Wattenberg de la Universidad de Valladolid.

BREVE DESCRIPCIÓN: Reedición de parte del Programa Pintia de Innovación Educativa e incorporación de nuevas actividades para trabajar en torno a las tumbas femeninas e infantiles de la Necrópolis de Las Ruedas.

Tras una serie de conversaciones con el doctor Carlos Sanz Mínguez, director del Centro de Estudios Vacceos Federico Wattenberg, mantenidas durante mi participación en la campaña de excavación del verano de 2012, surgió la posibilidad de llevar a cabo de nuevo el programa e incorporarlo al proyecto científico del CEVFW.

IMPLEMENTACIÓN: El *Programa Pintia de Innovación Educativa 2.0* se puso en marcha durante el segundo trimestre del curso 2002-2013.

PREMIOS: Cinerama 2013. Primer premio del festival –cortometraje *Obituario*–.

Cinerama 2013. Premio al mejor corto de animación escolar –cortometraje *Obituario*–.

Festival Internacional de Cine de Valencia CINEMA JOVE 2013. Premio especial del jurado a la Película más Innovadora.

Festival La Fila de Cortometraje Escolar 2014. Primer premio –cortometraje *Obituario*–.

DIFUSIÓN: La Fundación del Patrimonio Histórico de Castilla y León y el Centro de Estudios Vacceos Federico Wattenberg de la Universidad de Valladolid se hicieron eco del proyecto en sus publicaciones –*Patrimonio* y *Vaccea*–.

El proyecto fue presentado en el acto de entrega de los Premios Vaccea 2011.

4ª Aula pedagógica Padre Morales (Navarredonda de Gredos, 2013).

Festival Internacional de Cine de Valencia. CINEMA JOVE 2013. Encuentro Audiovisual de Jóvenes.

Cuartas Jornadas del Mercosur sobre Patrimonio Intangible (2013).

Cluster around design (2013).

Simposio Internacional La educación patrimonial: Clave de acceso a la sociedad (2013).

Jornada Pedagógica de Difusión de Proyectos de Innovación Educativa (2014).

2n Congrés Híbrid entre Arts, Ciències i Educació (2014).

II Congreso Internacional de Educación Patrimonial (2014).

Jornada Educación, Patrimonio y Escuela: la formación como herramienta clave de progreso (2014).

Artículo OBITUARIO, la última propuesta del Programa Pintia de Innovación Educativa para la difusión de la cultura vaccea y el Área Arqueológica Pintia. *Educamos en Castilla y León*. Año 2013 (23) 52-53.

Libro *Educación y patrimonio: de las prácticas a las reflexiones o el pensamiento sobre la acción pensada. La educación patrimonial: Visiones caleidoscópicas* –de próxima aparición–. Un capítulo firmado por Pablo de Castro.

Sesión abierta en formato mixto de ponencia y taller: *Prácticas innovadoras en el centro Grial de Valladolid. Renovando la enseñanza de las Ciencias Sociales*. Máster de Formación del Profesorado de Educación Secundaria de la Universidad del País Vasco UPV-EHU (San Sebastian, 2015).

X Jornada Patrimoni (2015).



NOMBRE DEL PROYECTO: *Simulacri*.

DISEÑO DEL PROYECTO: Pablo de Castro. Coordinación PIE Álvaro Pérez Mulas.

FECHA: Curso 2011-2012.

DESTINATARIOS: Alumnos de 1º, 3º y 4º de ESO, alumnos de 2º de Bachillerato.

NÚMERO DE PARTICIPANTES: 350 alumnos procedentes de distintos centros educativos.

ÁMBITO EDUCATIVO: Educación formal.

INSTITUCIÓN: Centro Grial.

INSTITUCIÓN COLABORADORA: Colectivo El Punto Rojo, Colegio Marista Centro Cultural Vallisoletano, Colegio Juan XXIII (Valladolid), Colegio Jesús y María (Valladolid), Escuela de Artes de Valladolid, IES José Jiménez Lozano (Valladolid), Museo Nacional de Escultura, Junta de Castilla y León.

BREVE DESCRIPCIÓN: *Simulacri* propone el estudio de las tipologías escultóricas del renacimiento y el barroco español, en especial la del paso procesional, uno de los contenidos curriculares que siempre he trabajado de manera relativamente experimental.

Así surgió *Simulacri*, un proyecto de innovación educativa en torno a las manifestaciones de fe colectivas del pasado, que parte de la investigación histórico-artística y concluye en el diseño y ejecución de una instalación artística como actualización de las fórmulas barrocas.

Comenzó con una investigación sobre las técnicas y modelos de la escultura procesional hispana y el origen y evolución de los ritos procesionales, pero también sobre obras de arte concretas y el paralelismo entre estas y las actuales, a través de la creación de un corpus teórico.

A partir de aquí, propusimos distintos trabajos plásticos como paso previo al trabajo cooperativo que nos llevaría a diseñar una instalación escultórica capaz de renovar la tipología del paso procesional mediante la construcción de figuras de cinta adhesiva a escala natural iluminadas internamente con lámparas led.

IMPLEMENTACIÓN: Segundo y tercer trimestre del curso 2012-2013.

PREMIOS: Premio Especial de Innovación Educativa NOVA 2013. Junta de Castilla y León.

DIFUSIÓN: Rueda de prensa de presentación el proyecto en el Museo Nacional de Escultura (2013).

Artículos en la prensa local.

Simposio Internacional La educación patrimonial: Clave de acceso a la sociedad (2013).

Jornada Pedagógica de Difusión de Proyectos de Innovación Educativa (2014).

2n Congrés Híbrid entre Arts, Ciències i Educació (2014).

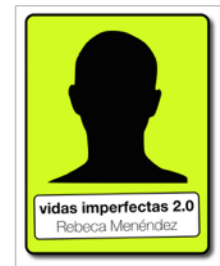
II Congreso Internacional de Educación Patrimonial (2014).

5ª Aula pedagógica Padre Morales (Navarredonda de Gredos, 2014).

Jornada sobre Educación Artística en espacios no formales (2014).

Sesión abierta en formato mixto de ponencia y taller: *Prácticas innovadoras en el centro Grial de Valladolid. Renovando la enseñanza de las Ciencias Sociales*. Máster de Formación del Profesorado de Educación Secundaria de la Universidad del País Vasco UPV-EHU (San Sebastian, 2015).

X Jornada Patrimoni (2015).



NOMBRE DEL PROYECTO: *Vidas Imperfectas 2.0*.

DISEÑO DEL PROYECTO: Pablo de Castro.

FECHA: Curso 2012-2013.

DESTINATARIOS: Alumnos de 2º de Bachillerato de la asignatura de Hª del Arte.

NÚMERO DE PARTICIPANTES: 45 (15+18+12).

ÁMBITO EDUCATIVO: Educación formal.

INSTITUCIÓN: Centro Grial.

INSTITUCIÓN COLABORADORA: Galería Espacio Líquido (Gijón), La Atómica Espacio Creativo (Valladolid).

BREVE DESCRIPCIÓN: *Vidas imperfectas 2.0* parte de la imagen como producto artístico, el estudio de un artista y la reflexión profunda sobre su obra para, en una fase práctica, plasmar esa percepción mediante trabajos literarios (relatos), fotográficos, videocreaciones y arte de acción.

Vidas imperfectas pretende convertirse en una actividad estable en la materia de Historia del Arte, reeditándose curso tras curso, cambiando solo el artista que sea objeto de estudio, tal y como ha sucedido hasta ahora. La versión 2.0 omó como punto de partida la obra de Rebeca Menéndez.

IMPLEMENTACIÓN: Se puso en práctica durante los cursos 2012-2013, 2013-2014 y 2014-2015.

PREMIOS: *Imperfectos días de escuela*. Laura del Castillo e Irene de la Viuda. CINERAMA 2013. Mejor corto escolar de ficción.

Imperfectos días en el colegio. Aurora Canto y Celia López. CINERAMA 2014. Mejor corto escolar de animación.

Imperfectos días de escuela. Alba Alfageme e Inés Tabarés. CINERAMA 2015. Finalista (2º premio).

Imperfectos días de escuela. Alba Alfageme e Inés Tabarés. CINERAMA 2015. Mejor dirección escolar.

EstudiaANTE[S]. Imperfectos días de escuela. Daniel Cortijo, Nuria Pérez y Ángela Sevillano. CINERAMA 2015. Mejor interpretación escolar (María Hernández).

DIFUSIÓN: Edición de la publicación *Vidas imperfectas 2.0*, entregada a los alumnos, depositada en el colegio para ser prestada y entregada una copia a la artista Rebeca Menéndez y a Nuria Fernández, de la Galería Espacio Líquido.

Cinerama 2013.

Cluster around design (2013).

Simposio Internacional La educación patrimonial: Clave de acceso a la sociedad (2013).

El Instituto Cervantes de Nueva Delhi adaptó la actividad y la realizó en 2013.

Cinerama 2014.

Jornada Pedagógica de Difusión de Proyectos de Innovación Educativa (2014).

2n Congrés Híbrid entre Arts, Ciències i Educació (2014).

II Congreso Internacional de Educación Patrimonial (2014).

Cinerama 2015.

Sesión abierta en formato mixto de ponencia y taller: *Prácticas innovadoras en el centro Grial de Valladolid. Renovando la enseñanza de las Ciencias Sociales*. Máster de Formación del Profesorado de Educación Secundaria de la Universidad del País Vasco UPV-EHU (San Sebastian, 2015).



correspondencias
correspondences

NOMBRE DEL PROYECTO: *Correspondencias*.

DISEÑO DEL PROYECTO: Pablo de Castro, Jesús Clavero y Francisco Ramos.

FECHA: Curso 2013-2014

DESTINATARIOS: Alumnos de 2º de Bachillerato que cursan la asignatura de Hª del Arte.

NÚMERO DE PARTICIPANTES: 30 (18+12) en España.

ÁMBITO EDUCATIVO: Educación formal.

INSTITUCIÓN: Centro Grial + Instituto Cervantes de Nueva Delhi.

INSTITUCIÓN COLABORADORA: Instituto Cervantes de Nueva Delhi. Universidad de Valladolid.

BREVE DESCRIPCIÓN: Correspondencias es un proyecto que usa la videocreación como herramienta para cuestionar nuestra realidad más inmediata, a través del contacto con otra bien distinta y distante, como es la India.

Uno de los grupos inicia una comunicación mediante la realización de una pieza de vídeo y, una vez terminada, la envía para que el otro grupo la vea y conteste con otra, nacida de la experiencia visual de la primera, como si de una correspondencia epistolar se tratase.

De este modo, se suceden una serie de piezas por ambas partes que permiten, además, dar a conocer algunos aspectos de la cultura propia a los miembros del otro grupo –que se encuentran a miles de kilómetros– y en una identidad cultural diferente.

IMPLEMENTACIÓN: Cursos 2013-2014 y 2014-2015.

PREMIOS: *Eleutheromanías asincrónicas*. CINERAMA 2015. Mejor corto escolar de ficción.

Eleutheromanías asincrónicas. CINERAMA 2015. Mejor guion escolar (Nuria Pérez).

Eleutheromanías asincrónicas. CINERAMA 2015. Mejor dirección escolar (Nuria Pérez e Inés Tabarés).

DIFUSIÓN:

Presentación del proyecto en el Instituto Cervantes de Nueva Delhi (2014).

Proyección en el Instituto Cervantes de Nueva Delhi (2014).

Proyección en el Instituto Cervantes de Nueva Delhi (2015).

Cinerama 2015.

Festival Internacional de Cine de Valencia. CINEMA JOVE 2015. Encuentro Audiovisual de Jóvenes.

Sesión abierta en formato mixto de ponencia y taller: *Prácticas innovadoras en el centro Grial de Valladolid. Renovando la enseñanza de las Ciencias Sociales*. Máster de Formación del Profesorado de Educación Secundaria de la Universidad del País Vasco UPV-EHU (San Sebastian, 2015).

PARTE III

HOJA DE RUTAS

Los anhelos trazan los rumbos: Itinerarios entre los objetivos y los resultados en los proyectos en educación patrimonial.

3. VIAJE CON ESCALAS. CUANDO EL DESTINO ES EL ITINERARIO. Narración de los proyectos desde un relato autoetnográfico matizado por la investigación-acción, el estudio de casos y las metodologías artísticas.

En estos años de docencia, son muchos los proyectos educativos que he puesto en marcha en los centros escolares –Colegio Marista Centro Cultural Vallisoletano y Colegio Safa-Grial– y los distintos niveles educativos en que he trabajado –COU, ESO y Bachillerato–, la mayor parte de ellos dentro del campo de la educación patrimonial – aunque no todos–. Algunos de estos proyectos son fruto del trabajo de un equipo de profesores, en el que mi grado de responsabilidad ha podido ser variable pero donde siempre me he comportado como un agente dinamizador, mientras que otros, en cambio, son fruto de mis reflexiones personales y de la necesidad propia de hacer las cosas de otro modo.

Lo que voy a presentar en este capítulo es una descripción de los proyectos desde el punto de vista del relato autoetnográfico, pero empleando algunos resortes de la investigación-acción, el estudio de casos y la metodología basada en las artes. Creo, sin duda que esta es la vía más razonable para abordar la complejidad de una historia de vida tan condicionada por tanta cantidad de proyectos y materiales.

El estudio de casos queda asumido dentro de la narrativa autobiográfica que empleo y, lógicamente, no puedo acudir plenamente a la investigación-acción pues requeriría haber previsto esa metodología de investigación para utilizarla al tiempo que se desarrollaban las propias propuestas educativas, aunque estas se puedan considerar en sí mismas como de investigación-acción.

CRONOLOGÍA DE LOS PROYECTOS

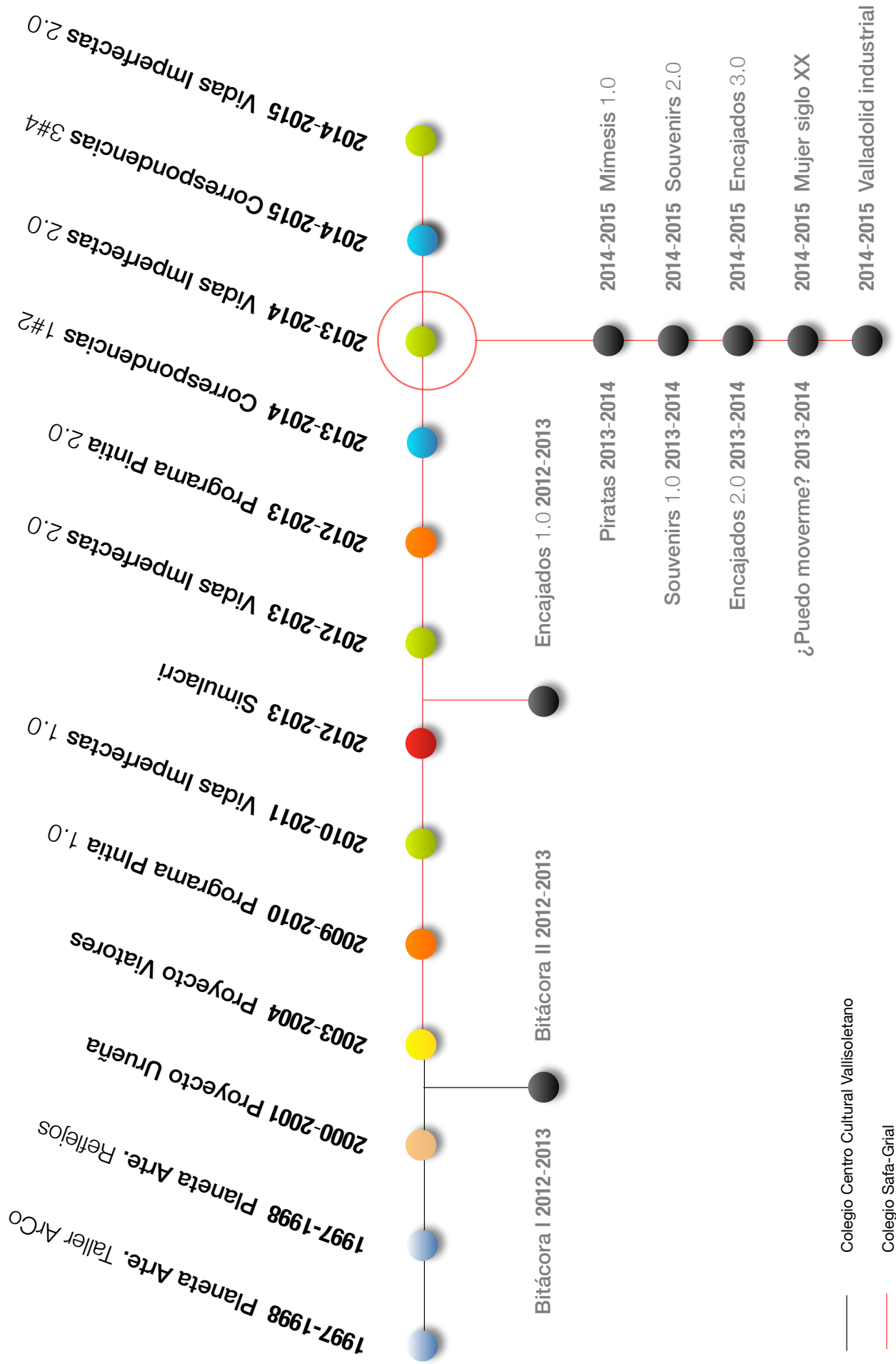


Fig. 3.1. Eje cronológico de los proyectos --en color aquellos que constituyen los datos fundamentales de este informe--.

El protocolo de investigación basado en las artes visuales expondrá los datos a su manera, apoyándose en una cuidada selección de imágenes y relaciones de imágenes pertenecientes a los proyectos, para tratar de ofrecer una lectura diferente y paralela que permita extraer otras conclusiones: el lector podrá traspasar el marco textual del relato descriptivo para adentrarse en el sugerente ambiente de la interpretación de las imágenes y completar su experiencia.

3.1. Antecedentes. La intuición de querer un camino propio: Planeta Arte.

Acababa de terminar la carrera (1989-1994). Incluso había ya concluido los dos cursos del programa de de doctorado en el Departamento de Historia del Arte de la Universidad de Valladolid (1994-1996) aunque, en realidad, el segundo de ellos lo había realizado disfrutando una beca Erasmus en la Università Ca Foscari di Venezia (Italia) y tenía algunas cosas claras acerca de mi futuro. Una de ellas era que quería dedicarme a la educación, razón por la cual, desde que acabé la licenciatura me lancé a la vorágine de enviar mi *curriculum vitae* a todos los centros educativos de mi ciudad, a muchos otros de la comunidad autónoma de Castilla y León e incluso a algunos de aquellas ciudades donde, por razones de afinidad familiar o por la existencia de algún colegio perteneciente a los Hermanos Maristas, pensaba que serían opciones interesantes para comenzar en ellos mi vida profesional.

Yo había completado mi formación hasta COU, en Valladolid, en el Colegio Marista La Inmaculada y consideraba que este particular podía jugar a mi favor frente a posibles candidatos pues, además de conocer en profundidad el ideario de centro, había colaborado con ellos como monitor desde que cursara 3º de BUP hasta solo un par de años antes, momento en que pasé a colaborar con los Padres Agustinos, en el colegio San Agustín, como monitor en el grupo scout Cruz del Sur.

La verdad es que no obtuve respuesta alguna al currículum enviado a los diferentes cloegios, por lo que comencé a prospectar en otras direcciones, ya de un modo más desesperado –editoriales, instituciones culturales, incluso bancos o agencias aseguradoras– ante la necesidad de no resultar una carga en casa de mis padres y de demostrarme que había alcanzado el grado de responsabilidad suficiente para recibir la confianza de terceros.

Pienso que toda mi experiencia como catequista, monitor de ocio y tiempo libre y *scouter* ha jugado un papel realmente importante a la hora de dedicarme a la enseñanza pues, de una manera progresiva y casi intuitiva, a lo largo de los años había ido adquiriendo el hábito –incluso la necesidad– de dinamizar un grupo de adolescentes en ámbitos bien distintos, así como toda una serie de estrategias y rudimentos muy apropiados para favorecer el desarrollo de actividades de diversa índole.



Fig. 3..2. Logotipos del proyecto *Planeta Arte*.

En una situación similar se encontraba mi buena amiga y compañera de la facultad Helena Cuesta. Helena y yo alcanzamos una gran afinidad durante nuestra licenciatura tras cinco años siendo compañeros de pupitre en nuestra itinerancia por las aulas Pero Ansúrez, Bernal Díaz del Castillo, Renacimiento, Padre Mariana o el Salón de Grados de la antigua facultad de Filosofía y Letras. Esta amistad se vería fuertemente reforzada cuando ambos coincidimos unos meses disfrutando la beca en Italia –ella en la Univesitá di La Sapienza, en Roma–, para la que previamente nos preparamos hablando italiano entre nosotros o, tal vez, debería decir ella conmigo, pues mi nivel era el de saber recitar de memoria la mítica alineación del Milan de Sacchi –con Baresi, Gullit y Van Basten– mientras que Helena lo hablaba con fluidez.

Ambos habíamos terminado los cursos de doctorado, trabajábamos en un proyecto propio de investigación –en mi caso estaba terminando la redacción de mi Memoria de Licenciatura sobre *Arte monumental funerario de época barroca en Castilla y León*– y creíamos que podíamos aportar nuevas ideas en lo referente a la educación artística,⁶¹ por eso comenzamos a ver la posibilidad de hacer algo a partir del momento en que yo defendiese mi tesina.

Así, informalmente, fuimos dando forma a la idea de concebir algunos proyectos educativos que pudiésemos ofrecer como actividad complementaria en horario extraescolar en colegios, centros cívicos o asociaciones culturales bajo el formato de taller.

Recuerdo que fueron un par de semanas en las que nos encerrábamos buena parte del día delante del ordenador, poniendo en orden nuestras ideas y estableciendo prioridades en medio de una maraña de libros de arte y apuntes de la carrera –a finales de los años 90 internet era casi ciencia ficción, al menos para nosotros– hasta alumbrar dos proyectos sobre papel, con los acordes de Wim Mertens, Michael Nyman, Clannad o Copercallie de fondo.

Estábamos muy contentos con el trabajo resultante. Pensábamos que nuestra línea de trabajo era innovadora y que bebía de nuestra práctica investigadora tanto como de nuestra curiosidad, nuestras preferencias artísticas o nuestro criterio técnico en relación con la materia.

Quizá por todo ello nos creímos la necesidad de que el proyecto en sí nos trascendiera y decidimos constituir Planeta Arte como nuestro alter ego en lo relativo a la educación artística. Un tándem que podía estar activo o latente, a conveniencia, y que podía transformarse en asociación o en empresa si lo viéramos necesario. Bajo ese sugerente nombre cabía toda suerte de iniciativas diversas que podrían extenderse al ámbito de la

⁶¹ Por entonces, desde 4º de carrera, yo había tenido ya algunas experiencias como guía en diferentes exposiciones y salas municipales.

educación en museos –algo que a los dos nos atraía– o a la propia práctica artística, pues ambos teníamos inquietudes también en ese campo.

3.1.1. Planeta Arte: Reflejos. Taller de Historia del Arte

Planeta Arte. Reflejos. Taller de Historia del Arte fue el primero de los proyectos que tuvimos listo. En su fundamentación, la cita de Umberto Eco resultaba ya una auténtica declaración de intenciones.

Puede haber deleite, embrionariamente derivado del súbito y fácil sucumbir a la fascinación de una armonía plástica o colorista; pero el verdadero y completo deleite estético se obtendrá cuando se conozcan las razones de esta armonía y la forma en que se realiza y todas sus motivaciones en su más íntima sinuosidad.⁶²

A día de hoy creo que la sentencia de Eco sigue teniendo validez –en especial si consideramos el estudio del arte como algo erudito– pero mentiría si no dijera que mis planteamientos actuales se alejan de considerar este enfoque como el más importante, tal y como se irá presentando a lo largo de esta investigación.

Desde el principio, en el *Taller de Historia del Arte* se planteaba el arte como una forma de comunicación interpersonal, pero también como una herramienta de exploración intrapersonal y una estrategia para comprender el mundo que nos rodea que, en cambio, tal vez por ser algo tan consustancial al ser humano, pasa igualmente desapercibido o no se le concede toda la importancia que merece.

Justificación del proyecto y metodología de trabajo.

El planteamiento por nuestra parte estaba muy claro, en nuestro ánimo estaba crear un foro de comunicación y conocimiento de los fenómenos artísticos y el taller debía ser el vehículo para lograrlo; necesitábamos tripular esa nave cruzando las galaxias del arte y describiendo las constelaciones⁶³ a partir de las obras maestras de los artistas del pasado y el presente.

⁶² En aquellos momentos no le concedimos gran importancia a citar correctamente un texto en nuestro escrito, razón por la cual ahora no he sido capaz de establecer esa referencia de manera más precisa.

⁶³ Helena, como yo mismo, trabajó durante algún tiempo como educadora de sala y guía de exposiciones, explicando las muestras de fotografía que se exhibían en la Sala San Benito de Valladolid y, algo más tarde, en el proyecto Constelación Arte de la Junta de Castilla y León, en el Burgo de Osma. De ahí empezamos a desgranar el propio nombre *Planeta Arte*, que nos parecía adecuado para jugar con toda esta metáfora en torno al arte como un cosmos inabarcable y lleno de misterios que queríamos ir desvelando.

Quizá por razones de optimización de tiempo y recursos no nos complicamos demasiado a la hora de fijar que el *destinatario tipo* del taller no tendría edad definida; nos comprometíamos, de entrada, a tener que adaptar los contenidos al nivel de preparación, edad o intereses de los demandantes. Eso sí, establecimos un número de entre doce y veinticinco participantes como umbrales para su óptimo desarrollo. Ahora mismo estos números me parecen irreales, pues me he acostumbrado a impartir la materia de Historia del Arte de 2º de Bachillerato –con carácter optativo– a grupos que rara vez superan la docena y no veo el modo de que pudiéramos aplicar el proyecto con solvencia con una veintena de alumnos –si bien es cierto que en el caso de la educación de adultos el diseño tal vez podría encajar–.

También considero que el planteamiento metodológico de las sesiones, a mi modo de ver falsamente descrito en el proyecto como multidisciplinar –aunque se dinamizase con la introducción de la música, la incorporación del comentario conjunto de imágenes y alguna excursión para contactar de manera directa con la obra de arte– planteaba una línea de acción pedagógica bastante discursiva que se aparta mucho de lo que actualmente considero más adecuado, que sería un [auto]aprendizaje basado en proyectos.

Objetivos planteados.

El repertorio de objetivos del proyecto era muy variado y permitía establecer, como objetivos generales, los siguientes fines:

- Estimular la recuperación y desarrollo del lenguaje plástico como consustancial a la persona, apto para conocer, expresar e inventar, y útil para comunicarnos.
- Potenciar el conocimiento del acervo cultural de la humanidad a través de las manifestaciones artísticas de cada momento histórico.
- Aprender a respetar el patrimonio histórico artístico y favorecer su conservación, tomando como punto de partida el conocimiento de este y sensibilizar a los participantes en la actividad de la importancia del mismo en su formación integral.
- Aprender a diferenciar las más importantes etapas artísticas en función de las características del estilo y la técnica que una obra presente.
- Valorar las obras de arte desde un punto de vista que elimine cualquier prejuicio relativo a diferencias de raza, cultura, sexo o religión.
- Motivar el interés de los participantes hacia la participación en actividades artísticas.
- Favorecer un buen clima e integración entre los participantes en la actividad por medio de la confianza y el diálogo.

Los objetivos específicos eran también bastantes, pero más concretos:

3. Viaje con escalas. Cuando el destino es el itinerario.

- Poner en práctica las naciones artísticas de los participantes en la actividad a través del contacto directo con las obras de arte y adquirir otras que completen y se complementen con las recibidas anteriormente.
- Apreciar que el arte no es una manifestación independiente de la historia, sino que se halla en estrecha relación con esta.
- Crear en los participantes en la actividad la conciencia de que el turismo cultural y el turismo ecológico son alternativas muy interesantes de cara a la ocupación de su tiempo libre.
- Potenciar el conocimiento del mundo rural.
- Favorecer el intercambio de experiencias y potenciar la relación interpersonal y de grupo.
- Animar al uso de un lenguaje que, transformándonos, ayude a vivir de otro modo.
- Lograr una predisposición para el descubrimiento de la propia sensibilidad.
- Percibir mensajes a través de las formas –bidimensionales y tridimensionales– y sonidos.
- Estimular nuestra curiosidad por aquello que otro pueda comunicar, no importando la vía que utilice.

Aprender a respetar el patrimonio histórico artístico, potenciar su conocimiento e identificar su relación con la Historia; estimular la recuperación de la práctica artística en privado o mediante mecanismos de participación en público; valorar la importancia del contacto directo con la obra de arte; favorecer el trabajo en equipo, el intercambio de experiencias y la introspección... En efecto, son bastante obvios en general –¿o debería decir adecuados?– pero releendo el proyecto me ha sorprendido comprobar que ya por entonces incluyésemos algo que, a día de hoy, me sigue pareciendo vanguardista: *Lograr una predisposición para el descubrimiento de la propia sensibilidad*.⁶⁴

He comprobado también que buena parte de ellos siguen aún presentes en mis proyectos más recientes,⁶⁵ lo que me hace preguntarme si ya desde entonces caminábamos por la senda que hoy considero válida o si, por el contrario, estoy en una formulación desfasada desde hace ya casi veinte años.⁶⁶

⁶⁴ Es una guerra que libro desde antiguo: tratar de justificarme ante directores, compañeros, padres y alumnos cuando planteo proyectos que, en apariencia, no tienen un claro reflejo en el currículo escolar y que, sin embargo, considero fundamentales para poder alcanzar niveles más complejos de conocimiento tanto de la obra de arte como del mundo que nos rodea. En esta línea tenemos los proyectos *Correspondencias*, *Encajados* y *Mímesis*, entre otros.

⁶⁵ Tal consideración puede comprobarse fácilmente explorando esa categoría en los numerosos apartados del Anexo A1 *Proyectos (A1.1 Texto de los proyectos/memorias)* de este informe de investigación.

⁶⁶ Estoy por garantizar que me posiciono a ratos en cada extremo.

Temporización, infraestructura y valoración económica.

Da la impresión de que el taller se plantease de acuerdo a las propias dinámicas escolares, pues comenzaría en octubre para cerrarse en junio, mediante sesiones semanales de 90 minutos de duración que desarrollaban los diferentes módulos temáticos. Al final venían a ser unas 30 sesiones que equivaldrían a un total de 45 horas de taller.

Los requisitos de infraestructura eran muy sencillos, pues solo se precisaba un aula con tomas de corriente, un lector de música, un reproductor de vídeo –entonces VHS–, un proyector de diapositivas y una pantalla.

Por otro lado, la valoración económica del proyecto, ocupándose la institución de los requisitos técnicos, era muy razonable.⁶⁷

Helena y yo decidimos hacer un trabajo muy serio, tal vez para que luciera cuando lo presentásemos a los directores de los colegios y museos –cuya obsesión por la medición de indicadores de calidad juzgo como algo inherente al puesto– pues me sorprende que estableciésemos ya un grupo de reguladores para comprobar el funcionamiento de la actividad, todos ellos cualitativos, basados en las impresiones del equipo de *Planeta Arte* al concluir las sesiones o las sugerencias de los participantes vertidas de manera formal o informal.

Este mismo esquema de trabajo se aplicaba a la evaluación del proyecto en sí. Considero que la evaluación cualitativa es más apropiada para este tipo de programas que la cuantitativa, pero reconozco que nuestro diseño estaba hecho demasiado improvisadamente y que deberíamos haber sido más precisos en su planteamiento. Una encuesta anónima buscaría los aspectos positivos y negativos percibidos entre los participantes; mientras, una autoevaluación por parte del equipo coordinador y un informe para la institución que acogiese el proyecto terminarían por cerrar este proceso.

Estructura del programa.

Reflejos. Taller de Historia del Arte contemplaba un total de ocho módulos que abarcaban los periodos entre el arte antiguo y el contemporáneo, y presentaba las características generales de cada movimiento estético, haciéndolas visibles a través del estudio pormenorizado de los ejemplos de los mismos presentes en el territorio de Castilla y León, en un claro intento por reivindicar el espléndido acervo cultural de nuestra tierra.

⁶⁷ Se contemplaba una cuota de 3.000 pesetas por asistente (18€) que, en el mejor de los casos, supondrían 162€ por alumno al año. Estamos hablando de 4.050€ de ingresos totales al año, a dividir entre dos, lo que serían 2.025€ para cada uno de nosotros. Esto es, un “sueldazo” de 225€ al mes, en el mejor de los supuestos, con el taller lleno a reventar, sin que pudieran ver las diapositivas apenas los de la última fila sobre las cabezas de los primeros... Serían 108€ en el caso de contar con el número mínimo de alumnos.

Su estructura era la siguiente:

Módulo I. *Arte antiguo. Grecia y Roma.*

Módulo II. *Arte románico. Entre lo paleocristiano, lo visigodo y lo mozárabe.*

Reflejos: San Juan de baños, Quintanilla de las viñas, San Pedro de la Nave, Cripta de San Antolín, San Cebrián de Mazote, Santa María de Wamba, San Miguel de Escalada, Santiago de Peñalba, San Baudelio de Berlanga.

Módulo III. *Arte románico. De la noble piedra de sillar al austero ladrillo de la tierra.*

Reflejos: San Isidoro de León, San Martín de Frómista, Santo Domingo de Silos, Catedral Vieja de Salamanca, Catedrales de Toro Zamora, San Juan de Duero y el románico Soriano. El particularismo mudéjar.

Módulo IV. *Arte gótico. Luz y vidrio.*

Reflejos: Las grandes catedrales castellanas –Ávila, Burgos, León y el Burgo de Osma–, San Pablo y San Gregorio de Valladolid. La arquitectura civil –Casa de las conchas, Casa de los picos, Casa del Cordón...–.

Módulo V. *Arte del renacimiento. Filigrana plateresca y sobriedad clasicista.*

Reflejos: Colegio de Santa Cruz de Valladolid, Escalera dorada de la catedral de Burgos, Universidad de Salamanca, Catedral de Valladolid, Iglesia de las Angustias de Valladolid.

Juan de Juni, Diego de Siloé, Alonso Berruguete.

Módulo VI. *Arte barroco. Decorativismo y teatralidad.*

Reflejos: Claustro de la clerecía de Salamanca, Plaza mayor de Salamanca, Reales Sitios segovianos, parroquial de Rueda. Desarrollo urbano en Lerma.

El arte de Gregorio Fernández y sus seguidores. Los pasos profesionales.

Módulo VII. *Arte neoclásico. El estilo tranquilo.*

Reflejos: Colegio de Anaya en Salamanca, Convento de Agustinos Filipinos de Valladolid, Iglesia y monasterio de Santa Ana en Valladolid, Capilla de Palafox en la catedral del Burgo de Osma. La escultura de Luis Salvador Carmona.

Ejemplos de pintura neoclásica en Castilla y León: Goya, Bayeu, Mengs.

Módulo VIII. Arte de los siglos XIX y XX. El fin del milenio.

Reflejos. La Casa Lis en Salamanca. La obra de Gaudí –la Casa Botines de León, el Palacio Episcopal de Astorga. El pasaje Gutiérrez y el Campo Grande de Valladolid.

La obra de Moneo. Museo de la ciencia.

Escultura y pintura –del gusto de Benlliure a nuestros contemporáneos–.

A priori, podía haber resultado lo mismo un éxito que un estrepitoso fracaso, pues tal vez partíamos de un esquema más propio de la clase magistral impartida por un erudito que de los conocimientos previos de los alumnos.

En cualquier caso, como las circunstancias obligan, no tuvimos ocasión de ponerlo en marcha, pues Helena trasladó su domicilio a Barcelona y yo fui saltando de una ocupación a otra sin tener oportunidad de tratar de implementar alguno de nuestros proyectos.

3.1.2. Planeta Arte: Taller de Arte Contemporáneo

Planeta Arte. Taller de Arte Contemporáneo fue el otro programa que compusimos en aquellos días y, de nuevo, una cita en la fundamentación del proyecto, esta vez de Novalis, se encargaba de reforzar nuestra línea de trabajo:

Soñamos con viajes a través del Universo; ¿el Universo no está en nosotros? No conocemos las profundidades de nuestro espíritu. El camino misterioso va hacia el interior. Es en nosotros, y no en otra parte, donde se halla la eternidad de los mundos, el pasado y el futuro.⁶⁸

De nuevo volvíamos a insistir en la importancia de las imágenes como elemento de comunicación elemental, anterior a cualquier alfabeto, y en la capacidad del arte para ayudarnos a conocer el mundo en que vivimos e integrarnos en él de una manera más completa. Asimismo planteábamos la necesidad de conocer el arte de nuestro tiempo como algo necesariamente cercano y, por desgracia, en realidad muy ajeno.

Objetivos.

El programa compartía varios objetivos con *Reflejos*, el resto estaban en la misma línea:

⁶⁸ Como ya dije anteriormente, al hablar de *Reflejos. Taller de Historia del arte*, en aquel entonces no tuvimos la previsión de citar correctamente la procedencia de las fuentes y ahora me resulta complicado localizar las palabras de Novalis pues, además, las citas fueron sugeridas por Helena que, tras comentar con ella este particular, tampoco ha podido ayudarme en este sentido.

- Estimular la recuperación y desarrollo del lenguaje plástico como consustancial a la persona, apto para conocer, expresar e inventar y útil para comunicarnos.
- Animar al uso de un lenguaje que, transformándonos, nos ayude a vivir de otro modo.
- Utilizar el arte contemporáneo para entender mejor la sociedad en la que vivimos.
- Sensibilizar a los participantes en la actividad de la importancia del arte en su formación integral.
- Valorar las obras de arte desde un punto de vista que elimine cualquier prejuicio relativo a diferencias de raza, cultura, sexo, religión...
- Motivar el interés de los participantes hasta la participación en actividades artísticas.
- Favorecer un buen clima de integración entre los participantes en actividad por medio de confianza y el diálogo.

En esta misma línea, se definían una serie de actitudes que se pretendía potenciar en los muchachos mediante su participación en el proyecto. Hoy me siguen pareciendo oportunas, en sus pretensiones y en su redacción:

- Concienciación de la forma de vida de nuestra sociedad.
- Interés por el conocimiento de las manifestaciones artísticas –ya sean literarias, cinematográficas, pictóricas, escultóricas, teatrales, musicales...– en el marco de nuestro entorno más cercano.
- Disposición favorable al intercambio de experiencias: relación interpersonal y de grupo.
- Toma de conciencia de la importancia de la comunicación y el diálogo.
- Predisposición al descubrimiento de la propia sensibilidad.
- Predisposición para percibir mensajes a través de las formas –bidimensionales, tridimensionales– y sonidos.
- Búsqueda de nuevos medios con los que expresarse.
- Curiosidad por aquello que otro puede comunicar, no importando la vía que utilice.
- Actitud de respeto hacia otras culturas, razas y religiones y sus producciones artísticas.
- Interés por participar de las actividades culturales y artísticas que se desarrollan a nuestro alrededor.

Metodología de trabajo.

El planteamiento metodológico de este taller era el mismo que el descrito para *Reflejos*, pero se reducía el tiempo destinado a la formación teórica en beneficio de la realización de actividades artísticas que permitieran alcanzar esos mismos contenidos.

Los reguladores, la evaluación y las necesidades técnicas también siguen en la línea ya descrita. En este último caso habría que añadir la necesidad de acceso a una zona húmeda en la que poder coger agua, limpiar pinceles, etc.

En este caso, el taller saldría adelante con una docena de alumnos y alcanzaría un máximo de veinte, resultando, como el anterior, muy económico,⁶⁹ lo que denota lo vocacionales y entusiastas que eran estos primeros proyectos.

Estructura del programa.

El programa constaba de nueve unidades didácticas que se desglosaban durante seis horas, distribuidas a razón de una sesión de dos horas por semana. Las posibles visitas a salas de exposiciones u otras actividades alternativas se harían fuera del horario habitual con el objeto de no perjudicar el desarrollo del proyecto.

Un título –más o menos atractivo–, un subtítulo a modo de explicación y una enumeración con los nombres de los artistas o movimientos que se veían implicados, servían para dar estructura al plan de trabajo.

1. **Todo vale.** Un análisis creativo de las vanguardias históricas: dadá, futurismo, constructivismo, abstracción, expresionismo.
2. **La realidad vista desde todas las caras.** El cubismo. Acercamiento a la obra de Picasso y Juan Gris.
3. **Sueños sobre el papel o no están fácil soñar.** El movimiento surrealista de la mano de Salvador Dalí y Joan Miró.
4. **Hagamos una escultura con cualquier cosa.** Los nuevos materiales en escultura: Calder.
5. **Garabatos de millones de dólares.** Pintura en acción: el expresionismo abstracto y el informalismo.
6. **¿Qué es lo que hace nuestro hogar de hoy tan diferente, tan atractivo?** Arte y publicidad: el Pop Art.
7. **Formas distintas de mirar.** Nuevos medios: fotografía, cine y cómic.
8. **Viaje al interior de la obra de arte.** La obra como experiencia: arte de acción, arte en el paisaje y arte en el cuerpo.
9. **Todos somos artistas.** Construimos nuestro propio discurso.

⁶⁹ Se había previsto un coste de 3.000 pesetas (18€) por participante y mes que, desarrollándose entre octubre y mayo, supondrían un desembolso total de 144€.

Creo que le teníamos más aprecio a este proyecto que al otro –o tal vez solo tuvimos tiempo para desarrollar como es debido uno de los dos– pues cada uno de los nueve módulos estaba perfectamente planteado.

Se abría con una serie de conceptos básicos que situaban el contenido teórico que se iba a trabajar, mediante una breve enumeración de rasgos distintivos del periodo o movimiento.

A continuación, se planteaban tres actividades, definidas como didácticas, que trataban de trabajar cada uno de esos conceptos mediante la metáfora para ayudar a contextualizar los contenidos. Eran propuestas que jugaban con el espacio, la música, con objetos e imágenes, con técnicas del arte dramático y del análisis artístico.

Por último, se planteaban tres actividades creativas donde el trabajo artístico era más evidente –aunque hoy me resulta difícil encontrar el matiz que diferencie estas de las anteriores–. Vistas hoy, me siguen pareciendo válidas, interesantes y oportunas para los fines que perseguíamos.

El único módulo diferente en su configuración era el noveno, que se presentaba como una especie de colofón dando a entender que, tras realizar los ocho anteriores, los participantes estaban preparados para la creación de una obra personal que pudiera beber de los conceptos aprendidos. Se resume en dos únicas actividades: la realización de una obra y la explicación de la misma.

El dossier se completaba con algunas de estas actividades desarrolladas, a modo de ejemplo –con su correspondiente descripción, objetivos, materiales y observaciones a tener en cuenta– y un anexo de bibliografía.

3.1.3. Consideraciones finales en torno a Planeta Arte.

Helena y yo nos reunimos en enero de 2014 para hacer una revisión crítica de este trabajo con ojos nuevos,⁷⁰ casi veinte años más tarde y, pese a la excesivamente retórica redacción, llegamos a la conclusión de que suscribíamos muchos aspectos del mismo y el concepto, por entero. Ella no recordaba *Reflejos. Taller de Historia del Arte*, tan solo *Planeta Arte. Taller de Arte Contemporáneo*, tal vez porque su territorio ha sido más el campo de la narración oral escénica o el de la cultura popular. En mi caso, en cambio, ha sido casi al revés pues siempre he tenido presente *Reflejos* en mi práctica docente; si bien no lo he

⁷⁰ Véase la transcripción de esta entrevista en el anexo A3 *Entrevistas* (A3.1 *Transcripciones* y A3.2 *Vídeo*). Conversación con Helena Cuesta, codiseñadora de los proyectos del programa Planeta Arte –*Taller de arte contemporáneo y Reflejos*–.



Fig. 3.3. *Planeta Arte*. Fotograma de la conversación con Helena Cuesta.

aplicado tal cual nunca, sí he rescatado conceptos, contenidos y estructuras que están presentes en él para construir el programa de la materia de Historia del Arte de COU o 2º de Bachillerato –en especial durante mis primeros años en el Colegio Marista Centro Cultural Vallisoletano (CCV)–.

El diseño del Taller de Arte Contemporáneo me ha servido más ahora, precisamente porque presenta una serie de actividades plásticas muy interesantes y adaptables a un modelo de educación basada en proyectos, que es la línea de trabajo que empleo hoy.

En nuestra valoración, consideramos como muy ambiciosos los objetivos que planteamos por entonces y llegamos a la consideración de que hoy lo habríamos hecho todo más sencillo, con menos objetivos, menos carga teórica y todo mucho más experiencial. Tal vez por eso concluimos también que utilizar el proyecto en nuestra práctica educativa individual nos había supuesto tener que adaptarlo y recontextualizarlo bastante.

Mi reflexión al hilo es que reconozco en Planeta Arte muchas maneras de trabajar de las que utilizo hoy, en cuanto el tipo de actividad, en cuanto a los fines que persigo... No me refiero tanto a los objetivos como a qué estoy queriendo hacer, qué pretendo obtener de los alumnos más allá de lo que es pedagógico, pues a veces interpreto los proyectos como un paso intermedio para que ellos hagan otra cosa, para que podamos trabajar de otra manera en otros asuntos. Especialmente en el proyecto *Taller de Arte Contemporáneo* encuentro ese aprendizaje por proyectos que hoy empleo en el desarrollo de mis materias, esa necesidad de

que los alumnos creen desde su propia investigación y esa resignificación de los objetos de estudio a través de sus procesos creativos que dotan de mayor importancia al propio patrimonio, convirtiendo su propia producción en torno a este en patrimonio también.

3.2. La necesidad y la oportunidad. *Proyectos emblemáticos puntuales: Proyecto Urueña, Proyecto Viatores.*

En algunas ocasiones uno tiene la sensación de que no hace las cosas que elige, sino las que parecen necesarias; tal vez, incluso, que estas le eligen a uno como consecuencia de una extraña confluencia de circunstancias que podría llegar a rozar lo esotérico, lo absurdo o, sencillamente, lo casual.

Lo cierto es que los proyectos que componen este apartado son fruto de algo así pues, si bien ambos fueron diseñados e implementados de manera directa por José Ignacio Romero y por mí mismo, creo que responden a nuestra propia necesidad de crear nuevos marcos de conocimiento y relación con nuestros alumnos de entonces, de visibilizar el Colegio Marista Centro Cultural Vallisoletano –en el que ambos trabajábamos– y de huir de la rutina de un sistema pedagógico en el que poco cambia año tras año, salvo los propios estudiantes. No es que nuestras sesiones didácticas estuvieran desfasadas y fuera de lugar, pues ya por entonces nos las apañábamos para introducir novedades y acudir a cursos de formación para profesores del ámbito de las Ciencias Sociales, sino que, en realidad, éramos muy conscientes de las muchas ballenas de acero con que nos estilizaban a la fuerza los contenidos del programa de COU o segundo de Bachillerato.

Nuestra amistad y nuestra inquietud por hacer las cosas de otra manera hicieron que nos tomásemos la molestia de buscar oportunidades a nuestro alrededor o, sencillamente, reconocer las que pasaban cerca, las que estaban casi siempre ahí, aceptarlas y no mirar para otro lado.

La inercia adquirida es algo que puede ser tan beneficioso como perjudicial y, en el campo de la educación, tener oficio es solo uno más de los ingredientes del éxito. Así comienza la historia de una búsqueda que no terminará nunca, pues no veo el modo de que acabe jamás, ya que su final es como los cambios de tonalidad en el agua del océano: franjas de color cambiante cuando te acercas a ellas, tonos que parecen haberse desplazado más allá con el vaivén de las olas. Es esa curiosidad que te hace seguir navegando y ese desconcierto que te obliga a explorar más aún, lo que te acomoda en el rumbo. No hay necesidad de llegar puerto, solo la de ir transitando de un azul a otro, de tu planteamiento

educativo actual a uno ligeramente diferente y reconocer en tu bitácora el mayor muestrario posible de pantones.

3.2.1. Proyecto Urueña para la recuperación del Patrimonio histórico artístico.

El primer programa educativo del que voy a hablar en este apartado es el *Proyecto Urueña para la recuperación del Patrimonio histórico artístico*, realizado durante mi docencia en el Colegio Marista Centro Cultural Vallisoletano.

Era mi segundo año trabajando en este centro escolar y también era ese el número de años académicos que llevaba dedicándome a la educación formal. Había llegado a este mundo desde la Fundación Hispania Nostra, una institución que velaba por la defensa, conservación y divulgación del patrimonio cultural, por lo que mi ADN docente había mutado hacia esas necesidades.

Mi caída en el Centro Cultural había sido en blando: un director –Jesús Corral⁷¹– que mostraba plena confianza en mi inexperiencia y mis capacidades, un claustro de profesores relativamente joven y en renovación, una jornada importante aunque no completa, una vocación realizada y, de manera muy especial, un compañero de verdad: José Ignacio Romero.

José Ignacio y yo nos encontramos ya en la propia entrevista que tuve que hacer para ver si me daban el puesto. A él acababan de encargarle la coordinación de la ESO en el colegio y, ante la gran cantidad de tiempo que iba a tener que dedicar a las tareas propias de ese cargo, le habían reducido sustancialmente la carga lectiva. Es decir, eran precisamente las horas que él dejaba en Historia Contemporánea de 3º de BUP, Historia e Historia del Arte de COU, las que me entregaban para impartir docencia. Digo que caí en blando porque si no es porque José Ignacio me ofreció generosamente sus apuntes y su programación para explicar la Historia de COU, me temo que aún estaría elaborando el temario de ese primer año. Como creo, siguiendo el refrán, que es *de bien nacidos ser agradecido*, yo le ofrecí tratar de compensar este intercambio desigual escribiendo para ambos los temas de la materia de Historia del Arte, que también compartiríamos.⁷² Enseguida congeniamos y esto supuso un punto de partida para poder plantearnos colaborar de un modo más estrecho.

⁷¹ No sé hasta que punto Jesús es consciente de cómo hizo que mi vida cambiase el sábado que me llamó para decirme que empezaba el lunes siguiente pero, la verdad, es que así fue. Puede que hubiera estado dando miles de pasos en el sentido correcto durante años sin poder llegar al destino y, en cambio, uno suyo en mi dirección bastó para abrirme, de par en par, las puertas de mi vocación.

⁷² Es fácil suponer, para cualquier persona que conozca la calidad humana y profesional de José Ignacio, que estas relaciones de dependencia –y me refiero a las mías, pues él no me necesitaba absolutamente para nada–, unidas a la curiosidad del uno hacia el otro y a no pocas afinidades vertidas en conversaciones de café, dejaran paso a una amistad que se ha ido fraguando durante años y que es, con toda seguridad, lo más valioso que conservo de mi etapa en el Centro Cultural.

Pero vayamos al grano, porque la oportunidad y la necesidad no siempre caminan de la mano y estaba apunto de producirse esa confluencia señalándonos una de esas ocasiones en las que tan solo sirve dejarse llevar, tener los ojos bien abiertos y los oídos bien atentos para saber qué hacer, qué es lo correcto. Algo así sucedió al final de una clase de Historia del Arte en el lejano mes de noviembre de 2001-2002, cuando dos de mis alumnas –Paula Misiego y Tamara Pérez– se acercaron a contarme que habían escuchado en la radio la convocatoria de “un concurso sobre Arte, en el que el premio es un viaje a Egipto... y lo queremos ganar”.

Ciertamente era así. Yo no conocía la convocatoria –supongo que porque casi nunca me entero de casi nada– pero me bastó un vistazo rápido para reconocer en ella una propuesta de gran interés, tanto a nivel educativo como personal, y a tener muy claro que solo sería posible hacer algo digno si José Ignacio aceptaba incorporarse al equipo de trabajo. Salí volando del aula y aterricé en su despacho con un oye, *¿tú conoces esto?* que casi se perdió entre su acabo de dejarte esa información en el casillero de la sala de profesores y te buscaba para hablar de ello.

Lo maravilloso de todo no es que José Ignacio y yo coincidiésemos en ver la oportunidad, lo increíble es que, además, unas alumnas de COU, en pleno meollo del curso más importante de su etapa escolar –aunque podríamos debatir largamente acerca de esto que ni yo mismo me creo–, tuvieran siquiera la osadía de proponerme algo así.



Fig. 3.4. *Proyecto Uruña*. José Ignacio Romero y yo ante la Puerta de los Leones de Micenas.

José Ignacio y yo nos tomamos un tiempo para valorar el asunto, sus ventajas e inconvenientes y, sobre todo, estudiamos bien cuáles eran los fines de la convocatoria y qué podía aportar a nuestros alumnos, a nuestro centro y, por supuesto, a nosotros mismos.

Los nueve secretos.

Los nueve secretos (Garrote, 2013; Fontal, 2013) es un certamen que convoca la Fundación del Patrimonio Histórico de Castilla y León (en adelante FPHCL), de manera ininterrumpida precisamente desde ese curso académico 2001-2002, y constituye, a mi entender, una de las más interesantes propuestas de investigación en torno al patrimonio cultural que se puede poner en marcha con alumnos de ESO y Bachillerato, así como una de los más estimulantes proyectos que un educador puede programar, coordinar y desarrollar con un colectivo de jóvenes.

Lo es, en efecto, porque surge de una institución no educativa, en lo que supone uno de esos escasos ejemplos en que se vuelve claramente la mirada hacia los centros escolares con una interesante propuesta que permite a los profesores embarcarse en un proyecto de investigación serio –hoy casi exclusivamente al alcance del docente universitario– y que, tal vez, recupera ese anhelo de muchos de nosotros de poder compatibilizar educación e investigación.

El objetivo de la propuesta es claro: *fomentar la sensibilidad de los jóvenes hacia el patrimonio histórico, algo tan vital para favorecer su conservación y conocimiento que el propio Consejo de Europa se ha encargado de recomendar oficialmente en repetidas ocasiones.*

Precisamente, esta relación tan estrecha entre lo oficial y lo necesario, entre el anhelo y la experiencia, es lo que ha conseguido condensar muy bien la convocatoria de *Los nueve secretos*, que sobrepasa sus pretensiones y llega más lejos aún, al favorecer la realización de una suerte de propuestas que tienen bastante de constructivistas. En ellas la investigación histórico-artística pronto se da la mano con el trabajo de campo y la mentalidad emprendedora, haciendo que cualquier trabajo sirva para mucho más que *conocer para conservar*, pues termina por crear vínculos sólidos entre los participantes y el patrimonio cultural que estudian –ya sea tangible o no– y establecer esos lazos invisibles que contribuyen a formar mejores personas desde el fomento de una conciencia favorable al respeto por nuestro pasado, nuestra pluralidad, nuestra diversidad cultural o los nexos que nos aproximan.



Fig. 3.5. *Proyecto Uruña*. Primera convocatoria del concurso *Los nueve secretos*. Fundación del Patrimonio Histórico de Castilla y León.

La convocatoria ha evolucionado con el tiempo, tanto en los destinatarios como en el formato de presentación de los trabajos. Los equipos, de ocho estudiantes –al principio diez– y dos profesores, como máximo, deben estudiar algún elemento patrimonial declarado Bien de Interés Cultural (BIC) en cualquiera de sus categorías –Conjunto Histórico, Jardín Histórico, Monumento, Paraje Pintoresco, Sitio Histórico o Zona Arqueológica–, o bien estudiar cualquier bien mueble conservado dentro de uno de estos inmuebles declarados BIC, excluyendo aquellos que hayan sido premiados en ediciones anteriores del concurso.

En cualquier caso, los trabajos han de ser completamente originales e inéditos, no pudiendo concurrir aquellos que hayan sido presentados a otros certámenes, y siempre en contenedores que no sobrepasen el tamaño de una caja de archivo para evitar las presentaciones inabarcables que llegaban en las primeras convocatorias del concurso.

Al principio solo se dirigía a estudiantes de COU, Bachillerato y Ciclos formativos de Formación Profesional pero, de un tiempo a esta parte, seguramente motivado por la voluntad de recibir una mayor cantidad de propuestas, por garantizar una competencia con

la calidad suficiente que justifique el magnífico premio y la de difundir, más aún, el acervo cultural de nuestra comunidad autónoma, el certamen ha abierto la participación a estudiantes de Enseñanza Secundaria Obligatoria.

En un primer momento se podría pensar que esta decisión supondría lograr una inferior calidad en las propuestas de investigación, dada la menor cualificación y madurez de aquellos que iban a elaborarlas pero, en cambio, creo que los trabajos procedentes de centros de ESO aportan una frescura en sus productos finales que, en ocasiones, es difícil reconocer en los elaborados por estudiantes de niveles superiores. La idea de una mayor instrumentalidad de la ESO frente al Bachillerato subyace en esta reflexión, pero también el afán por realizar una propuesta de investigación lo más seria y científica posible desde los profesores-coordinadores o el más alto nivel de competitividad de los estudiantes más mayores.

Los trabajos no se ciñen solo a la historia pasada o el estado de conservación del BIC, sino que se convierten en una especie de concurso de ideas para convertir ese bien patrimonial en un elemento dinamizador de su entorno. Por esta razón, el jurado tiene muy en cuenta la originalidad y viabilidad de las propuestas de futuro, además del rigor documental, la implicación del alumnado en el proyecto y la apariencia externa de los materiales.

En las primeras convocatorias del concurso la FPHCL se comprometía a intervenir sobre aquellos bienes cuyo estudio resultase galardonado con uno de los primeros premios en lo que nosotros reconocimos como esa oportunidad que buscábamos de hacer algo diferente. Trabajos de investigación hay tantos posibles como sillares en una catedral gótica, pero que adquieran una repercusión tal que pueda convertir a sus redactores en responsables claros de la conservación de un bien patrimonial, no hay apenas. Esta circunstancia debió jugar en contra de la institución que convocaba el concurso, pues terminó por suprimirse este particular en la redacción de las bases de convocatorias posteriores, pero confieso que es una de las razones fundamentales que nos movieron a participar, tal y como también valoraron las chicas del equipo.⁷³

Los premios que se otorgan avivan la participación pues, aunque la situación económica actual ha obligado a ajustarlos mucho en coste y duración, se ha mantenido el número de galardones desde la primera convocatoria en nueve, que se distribuyen en tres primeros y seis segundos premios.

Los equipos responsables de los tres mejores trabajos disfrutaron de un viaje al extranjero para todos sus miembros, incluidos los dos coordinadores y sus acompañantes. Los otros seis equipos premiados realizan un itinerario de fin de semana por parajes de Castilla y León, interesantes por su patrimonio cultural y natural.

⁷³ Véanse en el anexo A3 *Entrevistas* (A3.1 *Transcripciones* y A3.2 *Vídeo*) la transcripción y el vídeo de la entrevista.

Así, la competencia se hace realmente importante, pues los trabajos han ido creciendo en calidad y complejidad con el paso de los años para asomarse a estos magníficos premios que, por otro lado, son bastante poco frecuentes en las convocatorias para escolares. La oportunidad de que se integren en la expedición los acompañantes de los profesores-coordinadores reconoce un trabajo que, en muchos casos, se lleva a cabo fuera de la jornada escolar. Que todos los equipos disfruten de su premio en el mismo momento favorece la convivencia y el intercambio de experiencias entre los participantes.

Nueve premios para desvelar nueve secretos, nueve Bienes de Interés Cultural que serán estudiados y valorados mediante proyectos de investigación que lo son, al tiempo, de innovación educativa –algo oficializado por la Dirección General de Innovación Educativa y Formación del Profesorado de la Consejería de Educación (Junta de Castilla y León) que, desde la segunda edición, concede hasta un total de tres créditos a los profesores que coordinen los trabajos–.

Fundamentación del proyecto.

Todo parecía indicar que el Los nueve secretos salían a nuestro encuentro; no fueron demasiadas las señales, pero sí las suficientes. De este modo, tras revisar las bases del concurso y convencernos de que valía la pena comprobar de lo que éramos capaces, acordamos participar, argumentando nuestra decisión con el siguiente texto:

Como jóvenes activos en el entorno, nos hemos percatado de un creciente interés por parte de los adolescentes hacia los aspectos socioculturales.

La atención hacia estos asuntos es siempre más intensa cuando parte de una relación de contacto directo entre los recursos culturales y los alumnos desde su función de observadores. Normalmente, este contacto se reduce a unos brevísimos instantes, algunos minutos, a lo sumo, durante la visita a un museo o una exposición o quizá con motivo de una excursión. Sin embargo, nos encontramos con que ese espectro puede ser trabajado de modo más intenso.

Un análisis de estas realidades nos ha llevado también a la conclusión de que el interés de los jóvenes crece cuando estos no sean solo meros contempladores; estableciendo un vínculo más personal con la obra de arte o –en general– con el objeto de estudio son capaces de poner en liza su sensibilidad, sus capacidades y concluir esa relación con un alto grado de autosatisfacción y aprendizaje.

Creemos que la convocatoria del concurso Los Nueve Secretos por la Consejería de Educación y Cultura de la junta de Castilla y León, a través de la Fundación del Patrimonio Histórico de Castilla y León, puede convertirse en una útil herramienta para desarrollar nuestra faceta artística e investigadora. Por todo ello, hemos decidido aceptar el reto lanzado por las instituciones y participar en el concurso representando al Colegio Marista Centro Cultural Vallisoletano y así desarrollar las capacidades de nuestros alumnos en estos campos.

El hecho de que la actividad se desarrolle a finales del segundo trimestre del curso presenta una ventaja: permite fundamentar el trabajo en nuestro conocimiento previo de los otros miembros del grupo. Esto es muy importante para adecuar el reparto de tareas a las habilidades e inquietudes que hayamos mostrado individualmente durante la etapa previa y, del mismo modo, prever las que se puedan proponer con visión de futuro.

A la hora de diseñar la actividad, nos movió especialmente la posibilidad de que el trabajo nos motivase a valorar, querer y respetar la Comunidad Autónoma en que vivimos.

Además creemos que el arte es algo que debe ser vivido; que el patrimonio cultural – en cualquiera de sus manifestaciones– se encuentra muy próximo a todos nosotros – incluso el extranjero–, que forma parte de nuestra señas de identidad y por ello debemos contactar con él, liberándonos de prejuicios y miedos.

Consideramos un elemento importante de esta actividad su carácter práctico. Poner en juego los conocimientos ya adquiridos, completarlos con la consecución de una correcta metodología de investigación y su puesta en práctica en un trabajo concreto, realizar la autoevaluación de los resultados obtenidos –ya en el trabajo individual, ya en el trabajo en grupo– y someterlos a juicio externo son pautas que entendemos como aspectos mentales para la formación integral de cualquier persona, pero especialmente de los jóvenes.

Objetivos.

Como es lógico, planteamos el proyecto con todas las garantías, nos sentamos a redactarlo hasta las últimas consecuencias y buscamos toda una serie de objetivos como metas que queríamos conseguir:

Objetivos generales.

- Aprender a realizar un trabajo de investigación serio y bien documentado, en este caso dentro del área de las Ciencias Sociales.
- Poner en práctica los conocimientos adquiridos sobre la realización de proyectos de investigación mediante la elaboración de un trabajo que contemple la fase de documentación –que ponga en liza los propios conocimientos y ejercite nuestra capacidad de relación– y una fase de trabajo de campo –que nos obligue a emplear las habilidades sociales así como una metodología propia y original según los objetivos perseguidos–.
- Desarrollar la capacidad para trabajar en equipo en los participantes en el proyecto.
- Poner de manifiesto el interés del Colegio Marista Centro Cultural Vallisoletano por el estudio y la conservación del patrimonio cultural de nuestra comunidad autónoma, una de las mejores herencias que podemos transmitir a las generaciones venideras.
- Profundizar en el conocimiento del patrimonio artístico castellano y leonés en nuestro entorno más próximo mediante la visita de un Bien de Interés Cultural tan significativo, no solo a nivel provincial, también regional y nacional.
- Aprender a respetar el patrimonio histórico artístico y, sobre todo, favorecer su conservación, tomando como punto de partida el conocimiento de este. Potenciar

el conocimiento del acervo cultural y natural de Castilla y León, rico en historia, arte, cultura, tradiciones, lugares de interés y ecológico...

- Favorecer el interés por el mundo rural y la cultura tradicional, así como su conocimiento.

Objetivos específicos.

- Poner en práctica los recursos de análisis artístico aprendidos en el aula y adquirir otros que completen y se complementen con estos a través del contacto directo con las obras de arte.
- Iniciarnos en las técnicas de investigación histórica y ensayar su utilización de cara a una futura aplicación de las mismas en nuestros futuros estudios universitarios.
- Aprender a distinguir diferentes etapas artísticas según las características de estilo y técnica que una obra de arte un conjunto artístico presenten y realizar actividades que nos permitan analizarla.
- Fomentar la integración en un grupo de trabajo de los participantes y los profesores coordinadores de la actividad.
- Valorar las obras de arte desde un punto de vista que elimine cualquier prejuicio relativo a diferencias de raza, cultura, sexo, religión...
- Apreciar que el arte no es una manifestación independiente de la historia y la tradición, sino que se halla en estrecha relación con estas.
- Crear en los participantes en la actividad la conciencia de que el turismo cultural y el turismo ecológico son alternativas muy interesantes de cara a la ocupación de su tiempo libre.

Fases del proyecto.

Para implementar el proyecto establecimos cuatro fases –que van a terminar por considerarse constantes a lo largo de estas páginas, pues esta estructura la he repetido una y otra vez en la mayor parte de los proyectos de educación patrimonial que he creado–:

- Fase I o preliminar.
- Fase II o de diseño del proyecto.
- Fase III o de desarrollo del proyecto.
- Fase IV o de conclusiones.

Voy a tratar de ir explicando qué se hizo en cada una de ellas, dando noticia de aquellos pormenores que resulten más significativos.

En la **Fase preliminar (Fase I)** se acometieron tres tareas importantes. La primera fue la de construir el equipo de trabajo mediante la selección de los diez aspirantes más apropiados de entre aquellos que se presentaron voluntarios. Para ello convocamos a los estudiantes

de Historia del Arte de COU y les transmitimos algunas nociones básicas acerca de en qué iba a consistir su participación.

Veintiún alumnos se presentaron como posibles miembros del equipo. Nos “sobraban” once, pues las bases solo permitían participar a diez.⁷⁴ Realmente nunca pensamos que iba a tener tanta acogida la propuesta, especialmente porque nosotros no focalizamos la atención en el tema del premio pues teníamos claro que lo interesante era el formato del trabajo en sí mismo, pero es posible que ese reclamo se difundiese entre el alumnado.

Valoramos la posibilidad de hacer varios equipos, pero la deseamos ante la gran dificultad que iba a suponer para nosotros gestionarlos. No se trataba de establecer una fase previa en la que cada grupo compitiera con los otros para representar al colegio en el concurso; tampoco podíamos permitirnos crear dos o más equipos con dos o más proyectos distintos y dividirnos entre José Ignacio y yo las responsabilidades de coordinación. Todo pasaba por el verbo colaborar: colaborar los coordinadores entre nosotros, colaborar los muchachos entre ellos, colaborar coordinadores y alumnos en la misma dirección y conseguir la colaboración de aquellas instituciones que pudieran sernos de utilidad para llevar la nave a puerto.

Al final nos pareció lo más razonable, que no lo más justo, hacer una selección entre ellos utilizando criterios como su competencia académica, sus calificaciones, su proyecto de investigación y otras aptitudes.

Esos criterios de selección quedaron definidos bajo cinco epígrafes, tal y como presento a continuación:

CONSENTIMIENTO FAMILIAR. Como el proyecto debe ser realizado fuera de las horas de clase invertirán parte de su tiempo en trabajar en él mientras dure su ejecución. Consideramos que este aspecto debe ser conocido por la familia de los alumnos participantes, no solo porque vayan a destinar una parte importante de su tiempo, sino porque además conllevará el consentimiento para que se desplacen al lugar objeto de trabajo –que puede estar en la misma ciudad o en alguna localidad de la provincia– en más de una ocasión seguramente, siendo quizá necesaria, en este sentido, una colaboración de las familias con los profesores-coordinadores del proyecto.

COMPATIBILIDAD ACADÉMICA. Dado que el trabajo tiene que realizarse extraescolarmente y que, durante al menos mes y medio, va a requerir de un esfuerzo adicional al estudio del curso de COU, los alumnos aspirantes deberán demostrar una solvencia académica suficiente para poder trabajar paralelamente en ambos sentidos, especialmente sin descuidar sus obligaciones como estudiantes. A tal efecto, se tendrá en cuenta a la hora de hacer la valoración, en primera instancia, su trayectoria global hasta la fecha durante este curso, así como, en segundo grado, la línea manifestada en la asignatura de Historia del Arte –materia con la que se relaciona de un modo especial todo lo relativo al patrimonio–.

⁷⁴ En convocatorias posteriores se reduciría el número a ocho, que es el número de alumnos que manejamos, como se verá, para el *Programa Pintia de Innovación Educativa*.

DOMINIO DE LA MECÁNICA DE TRABAJO. Los alumnos aspirantes deberán probar su capacidad para la realización de trabajos de investigación mediante otros realizados a lo largo del año, teniéndose en cuenta para la selección la calidad de los contenidos expuestos en los mismos, la imaginación y originalidad vertidas en ellos, el conocimiento de las fuentes o la adecuación formal.

OTRAS CAPACIDADES Y HABILIDADES. Al tratarse de un trabajo en el que pueden relacionarse varias capacidades y habilidades, la selección de los alumnos aspirantes tendrá en cuenta aquellas que puedan servir mejor al diseño inicial del trabajo (habilidades artísticas y fotográficas, literarias, informáticas, capacidad de trabajo en equipo, capacidad organizativa, sociabilidad...).

VOLUNTAD-COMPROMISO PERSONAL. Como el trabajo se realizará paralelamente al desarrollo del curso, los alumnos aspirantes han de manifestar expresamente su deseo de participar en el proyecto y comprometerse a trabajar en él según el ritmo marcado por los profesores-coordinadores, sabiendo que pueden dejar de formar parte integrante del mismo y ser sustituidos en el momento que suponga un problema serio para su trayectoria académica, no participando de premio alguno si se consiguiera.

El modo en que tratamos de poner en práctica estos criterios fue entrevistar personalmente a cada uno de los candidatos que se presentaron voluntarios para formar parte del equipo. En el transcurso de la reunión, les preguntamos acerca de lo que cada uno podía aportar a un proyecto de estas características y les pedimos que nos dieran alguna idea valiosa para diferenciar nuestra investigación de la de otros equipos. Cuantificamos esa información y la promediamos con otras valoraciones procedentes de su expediente académico, su calificación en la asignatura de Historia del Arte y su propuesta de investigación.

El resultado fue un equipo enteramente femenino, que funcionó a la perfección durante los seis meses en que trabajamos juntos. Lo integraron Noemí Carretero, Esther García, Beatriz González, Raquel Luengos, Paula Misiego, Marina Ortega, Tamara Pérez, María Robles, Beatriz del Saz y Helena Zuzama. Como suplentes, en el caso de que alguno de los titulares no pudiera incorporarse, seleccionamos los siguientes tres alumnos con promedio más alto: Sara Hernández, Luis Gago, Carmen Santillana.

Paralelamente a la construcción del equipo, José Ignacio y yo elegimos el BIC que sería objeto de nuestro estudio. Ponderamos varias opciones de entre los bienes declarados en la ciudad de Valladolid pero, valorando que el trabajo exigía un doble formato de trabajo escrito y reportaje visual, acabamos concluyendo que el *Conjunto monumental de la villa de Uruña* era el que nos ofrecía un espectro más amplio de posibilidades.

Además nos apetecía llevar a cabo un trabajo que, junto a la orientación histórico-artística, tuviese una clara vocación antropológica y etnográfica. José Ignacio había realizado un trabajo de investigación en torno a los alfares tradicionales de la provincia de Valladolid (Romero Vergara, 1989) y se manejaba bien para investigar desde este perfil y yo estaba

3. Viaje con escalas. Cuando el destino es el itinerario.

CONCURSO "LOS NUEVE SECRETOS" - PROYECTO URUEÑA					
PUNTUACIONES PARA LA SELECCIÓN DE ALUMNOS					
ALUMNO/A	COMP.ACAD	ARTE	INVEST	OTROS	TOTAL
MÓNICA BÉCARES	0,9	1,7	1,4	0,6	2,96
NOEMI CARRETERO	3,21	3,5	1,95	0,7	4,15
LAURA CEPPELLO	0,1	1,5	1,4	0,6	2,9
CRISTINA DÍEZ		1,5	1,25	0,6	2,75
LUIS GAGO	2,017	2	1,4	0,7	3,15
ESTHER GARCÍA	1,92	2,5	1,7	0,8	3,7
BEATRIZ GONZÁLEZ	2,45	3,5	1,8	0,8	4,1
SARA HERNÁNDEZ	1,85	2	1,55	0,8	3,4
MARÍA HERNANGÓMEZ	2,28	2,5	1,1	0,7	3
RAQUEL LUENGOS	2,21	3,5	1,75	0,8	4,05
CHRISTIAN MANSUTTI	0,91	1	1,2	0,6	2,55
ANA MARTÍN VELA	0,27	1	1,35	0,6	2,7
PAULA MISIEGO	1,8	2,5	1,6	0,8	3,6
MARINA PAULA ORTEGA	2,71	4	1,55	0,8	4
MARÍA PARRA		1	1,35	0,6	2,7
MARTA PEÑALVA	1,68	1,5	1,2	0,6	2,7
TAMARA PÉREZ	3,28	4	1,5	0,8	3,05
MARÍA ROBLES	3,1	4	1,95	0,8	4,4
CARMEN SANTILLANA	1,85	2,5	1,3	0,6	3,1
BEATRIZ DEL SAZ	4	4	1,8	0,8	4,25
HELENA ZUZAMA	2,23	2,5	1,85		3,05

SELECCIONADOS AQUELLOS ALUMNOS SEÑALADOS EN COLOR CALABAZA

LOS ALUMNOS SEÑALADOS EN AZUL SERÁN LOS SUPLENTE EN CASO NECESARIO

SARA HERNÁNDEZ 1º SUPLENTE
 LUIS GAGO 2º SUPLENTE
 CARMEN SANTILLANA 3º SUPLENTE

LOS COORDINADORES DEL PROYECTO

CRITERIOS DE SELECCIÓN DE LOS ALUMNOS PARTICIPANTES EN EL CONCURSO "LOS NUEVE SECRETOS"

- **CONSENTIMIENTO FAMILIAR:** Como el proyecto debe ser realizado fuera de las horas de clase invertirá parte de su tiempo en trabajar en él mientras dure su ejecución. Consideramos que este aspecto debe ser conocido por la familia de los alumnos aspirantes, no sólo porque vayan a destinar una parte importante de su tiempo, sino porque además conllevará el consentimiento para que se desplacen al lugar objeto de trabajo –que puede estar en la misma ciudad o en alguna localidad de la provincia– en más de una ocasión seguramente, siendo quizá necesaria, en este sentido, una colaboración de las familias con los profesores-coordinadores del proyecto.
- **COMPATIBILIDAD ACADÉMICA:** Dado que el trabajo tiene que realizarse extraescolarmente y que, durante al menos mes y medio, va a requerir de un esfuerzo adicional al estudio del curso de C.O.U., los alumnos aspirantes deberán demostrar una solvencia académica suficiente para poder trabajar paralelamente en ambos sentidos, especialmente sin descuidar sus obligaciones como estudiante. A tal efecto se tendrá en cuenta a la hora de hacer la valoración, en primera instancia, su trayectoria global hasta la fecha durante este curso, así como, en segundo grado, la línea manifestada en la asignatura de Historia del Arte –materia con la que se relaciona de un modo especial todo lo relativo al Patrimonio–.
- **DOMINIO DE LA MECÁNICA DE TRABAJO:** Los alumnos aspirantes deberán probar su capacidad para la realización de trabajos de investigación mediante otros realizados a lo largo del año, teniendo en cuenta para la selección la calidad de los contenidos expuestos en los mismos, la imaginación y originalidad vertidas en ellos, y el conocimiento de las fuentes o la adecuación formal.
- **OTRAS CAPACIDADES Y HABILIDADES:** Al tratarse de un trabajo en el que pueden relacionarse varias capacidades y habilidades, la selección de los alumnos aspirantes tendrá en cuenta aquellas que puedan servir mejor al diseño inicial del trabajo (habilidades artísticas y fotográficas, literarias, informáticas, capacidad de trabajo en equipo, capacidad organizativa, sociabilidad...).
- **VOLUNTAD-COMPROMISO PERSONAL:** Como el trabajo se realizará paralelamente al desarrollo del curso los alumnos aspirantes han de manifestar expresamente su deseo de participar en el proyecto y comprometerse a trabajar en él según el ritmo marcado por los profesores-coordinadores, sabiendo que pueden dejar de formar parte integrante del mismo y ser sustituidos en el momento que suponga un problema serio para su trayectoria académica, no participando de premio alguno si se consiguiera.

EL EQUIPO DE PROFESORES-COORDINADORES

Fig. 3.6. Documentos del proceso de selección de alumnos del Proyecto Urueña (2000-2001).

sopensando la posibilidad de matricularme en la UNED para estudiar Antropología –cosa que nunca hice–.⁷⁵

Ya estábamos en marcha, pero queríamos sentirnos más arropados y seguros de que si lo empezábamos podríamos terminarlo. Decidimos entonces apelar al interés por las actividades artísticas y socioculturales del propio Colegio Marista Centro Cultural Vallisoletano como institución y presentamos el proyecto al equipo directivo en busca de su apoyo para participar en el concurso, cosa que conseguimos sin problemas, pues el centro siempre se había distinguido por apoyar toda suerte de iniciativas para el estudio y la conservación del patrimonio cultural de nuestra comunidad.

⁷⁵ Este segundo año mío en el colegio fue también el primero en que impartí magisterio en el Bachillerato LOGSE. La dirección del centro me asignó una asignatura optativa de perfil mixto –incluso extraño– llamada *Ciencia, tecnología y Sociedad*. Decidí volcarme más en aquellos contenidos relacionados con las ciencias sociales que en aquellos de perfil más técnico o tecnológico y asumí el sistema de debate como una metodología activa de trabajo en el aula. Casi sin quererlo, me encontré desarrollando los contenidos desde un perfil claramente antropológico. Rescataba conceptos de los libros de Marvin Harris, J. Cottak... y trataba de ponerlos en relación con los contenidos del libro de texto. También aquí empecé a leer a Goleman y a tratar de explicar y aplicar sus teorías de las inteligencias múltiples en mis sesiones.

Recuerdo estas sesiones como una sucesión de experimentos educativos en los que tan pronto explicaba contenidos, como desarrollaba ideas a partir de un juego, establecíamos experiencias mediante actividades de identificación o elaborábamos informes sobre temas de actualidad y los relacionábamos con el pasado.



Fig. 3.7. Villa de Uruña e iglesia de Nª Sª de la Anunciada. Objeto de estudio del *Proyecto Uruña* (2000-2001).

No pretendíamos gran cosa. Desde el plano personal/profesional solo una cierta sensibilidad y concienciación sobre el tiempo que íbamos a dedicarle al proyecto fuera de nuestro horario lectivo, la cantidad de viajes y reuniones que debíamos mantener..., Es decir, evitar que nos adjudicasen otras funciones escolares que dificultaran nuestra labor, así como lograr que el colegio nos respaldara y acreditara ante terceros –especialmente a nuestras alumnas– en caso de que fuera preciso. Desde el plano económico aspirábamos a que el Centro Cultural contribuyese a subvencionar los gastos que teníamos previstos – gasolina para los desplazamientos, material fotográfico y audiovisual, papel, fotocopias...–.

El propio director se brindó para hablar en nuestro favor a la AMPA del centro –para que viera con buenos ojos la solicitud de ayuda económica que íbamos a presentarles también a ellos– y tratar de conseguir algo más en instancias superiores. Lo hizo muy bien, pues la asociación de padres nos dio una subvención importante, otra la Provincia Marista de Castilla –que siempre tiene una parte de su presupuesto comprometido con apoyar proyectos de este tipo– y todas las facilidades internas para disponer de los recursos que el colegio pudiera ofrecernos.⁷⁶

La **Fase de diseño del proyecto (Fase II)** también estaba en marcha, pues el modo en que íbamos a acometer la investigación era algo que teníamos consensuado los coordinadores tras estudiar concienzudamente la propuesta de la FPHCL.

⁷⁶ Igual parece que manejábamos un presupuesto millonario, pero nada más lejos de la realidad. Estamos hablando de cubrir los gastos, de no perder dinero, pues otra característica del profesor innovador es que es tonto y, muchas veces, hace las cosas por impulsos o necesidad, pagando de su bolsillo lo que sea para que el proyecto fluya –siempre que no suponga su ruina familiar–. Créanme, sé de lo que hablo desde una estupidez que raya lo patológico.

Dimos al proyecto la estructura más sencilla posible que nos permitiera manejar la información y gestionar el trabajo en equipo con eficacia y elevado nivel de exigencia. Así, dividimos la investigación en tres epígrafes –pasado del BIC, conservación actual (presente) y proyección de futuro– cada uno de los cuales contaría con una vertiente escrita y visual para garantizarnos el material suficiente para cubrir las expectativas de las bases del concurso.

Muy pronto nos dimos cuenta del magnífico potencial que tenía la villa de Urueña para desarrollar un proyecto de estas características, pero también enseguida confirmamos algo que habíamos sospechado desde el principio: que el concurso no era más que una excusa, que ante todo estaba en nosotros esa voluntad de investigar, de pisar a la tierra, de hablar con las gentes, de entrar en una dinámica de trabajo diferente del ritmo cadencioso de impartir la lección correspondiente día tras día.

Creo que por eso el trabajo salió tan bien, porque perdimos de vista el fin que tenían las chicas como principal entre una niebla densa de posibles reconocimientos menores pero inmediatos que nacerían de una vuelta a algo tan primigenio como la curiosidad por aquello que desconocemos o que –como sociedad– hemos olvidado.

Decidimos que estableceríamos dos comisiones de trabajo para realizar la investigación y repartir las responsabilidades entre las chicas de modo que todas se sintieran importantes en algún momento del proceso y que fueran ellas mismas las que optasen por integrarse en una u otra. Un grupo de ellas se ocuparía de hacer el trabajo bibliográfico, recopilando datos en bibliotecas e instituciones culturales. El segundo grupo se encargaría del trabajo de campo, una parte de la investigación que considerábamos fundamental para obtener determinados datos desde informantes primarios derivados de una relación directa con el vecindario de la villa, así como para tener acceso a determinados ámbitos de privacidad o propiedad privada.

A medida que íbamos avanzado en el diseño del proyecto, más claro teníamos que tenía poco que ver con lo que ninguno de los dos había hecho hasta la fecha.⁷⁷ Tal vez por eso un día me dije que requería una diferenciación total de cualquier otra actividad escolar que pudiera convivir en tiempo y espacio y diseñé una imagen corporativa completa para el proyecto redibujando el plano de la villa a partir de un folleto turístico. En él estaban el color ocre de los campos de cereal maduro, el gris de la piedra que refleja la muralla y el anaranjado del adobe seco al sol...⁷⁸

Todos los materiales del proyecto llevarían este sello para evitar ser confundidos con cualquier otro papel que las chicas llevaran en sus carpetas. Era una marca de calidad, un incentivo, un símbolo de pertenencia al grupo, un vínculo.⁷⁹

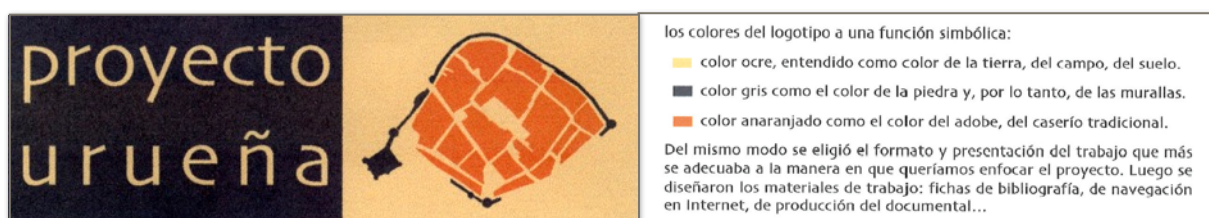


Fig. 3.8. *Proyecto Uruña* (2000-2001). Logotipo y texto explicativo recogido en el anexo del proyecto.

⁷⁷ Recuerdo que José Ignacio tenía muy presente un proyecto en torno al Valle del Esgueva (1995) que había realizado en colaboración con otro compañero del colegio, Alejandro Higuero Cabañes, también del área de las ciencias sociales, y Jesús Antonio Lázaro Bello, biólogo –corrección sugerida por José Ignacio en su revisión del relato del proyecto–, cuya repercusión también fue importante a distintos niveles. José Ignacio Romero lo describe en su libro *Historia del Colegio Marista Centro Cultural Vallisoletano*, editado con motivo de los cincuenta años de existencia del centro. Transcribo su texto tal cual, pues refleja perfectamente lo que fue y su conexión con nuestro trabajo es más que evidente.

Del 6 al 14 de mayo de 1995 se desarrolló en el Colegio la Semana Cultural para la defensa del medio ambiente y la conservación del patrimonio, sobre la base del estudio realizado durante todo el curso por los alumnos de tercero de BUP y COU por todo el recorrido del Valle del Esgueva, desde su origen, en Burgos, hasta su desembocadura, en Valladolid, pasando por Palencia, tanto en sus aspectos naturales como humanos. El proyecto educativo transversal se materializó en una gran exposición abierta al público durante dichas jornadas, en las cuales, además, se desarrollaron conferencias y proyecciones sobre diferentes aspectos del Valle. El trabajo tuvo amplio eco en la prensa local y en revistas especializadas de educación y ecología, y mereció el interés del Centro de Profesores de Valladolid, que invitó a los coordinadores del proyecto, los profesores Jesús Antonio Lázaro Bello, Alejandro Higuero Cabañes y José Ignacio Romero Vergara, a impartir un curso de formación para otros profesores. Además, el Servicio de Publicaciones de la Diputación de Valladolid les encargó la redacción de un folleto informativo sobre la parte vallisoletana del Valle del Esgueva. (Romero Vergara, 2011: 75-76)

⁷⁸ Recuerdo la cara de José Ignacio cuando vio las distintas versiones posibles cuando nos juntamos a revisar y elegir el logo y el *Pablito*, *qué bueno eres* que decía siempre que surgía la ocasión de reforzar mi trabajo y que juré no creerme más de lo imprescindible.

⁷⁹ Como se comprobará en lo sucesivo, esta es una constante en los proyectos educativos que diseño. He comprobado que se trata de un recurso que amabiliza la relación de los muchachos con el objeto de estudio, que construye grupo.

3. Viaje con escalas. Cuando el destino es el itinerario.

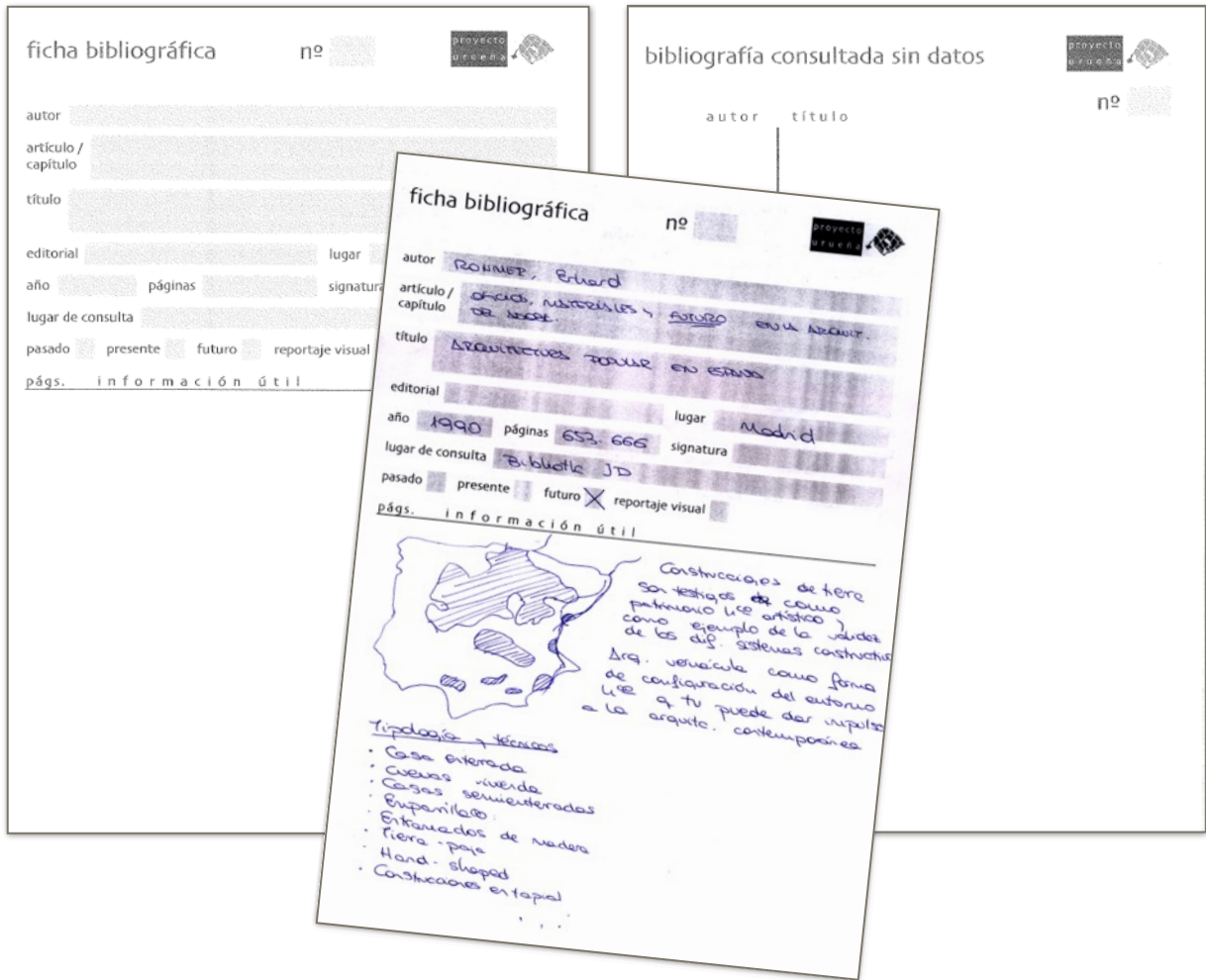


Fig. 3.9. **Proyecto Uruëña** (2000-2001). Documentos de trabajo interno: bibliografía.

También diseñé toda una serie de plantillas de trabajo para facilitar la recogida de información por parte de las chicas y para favorecer un orden en el caos de papeles que se nos vendría encima. El primer modelo era una ficha para clasificar información bibliográfica que, además de los datos habituales, nos permitía conservar la referencia del lugar de consulta y la signatura, y orientar para qué epígrafe del trabajo de investigación la ficha contenía datos útiles, marcando sencillamente una casilla. Otro modelo, más sencillo, se destinaría a inventariar los libros consultados en los que no encontrásemos datos de relevancia, con el fin de evitar una nueva revisión fallida de esos títulos.

En nuestras reuniones de coordinación también optamos por el aspecto final que debería tener el proyecto –tipo de encuadernación, color del papel, estructuración de los materiales que íbamos a presentar...-. Desde el principio pensamos que sería un valor de cara al concurso pero, en especial, lo era ya entonces para ilusionarnos y no decaer en un proceso de trabajo que iba a ser mucho más largo de lo que hasta la fecha habíamos experimentado.

Con todos los triunfos en la mano, convencidos de la capacidad de nuestras chicas y con los nervios propios de quien se enfrenta a algo nuevo, convocamos a las chicas para empezar con la **Fase de desarrollo del proyecto (Fase III)**.

Las primeras reuniones sirvieron para establecer las comisiones de trabajo que fructificarían en el trabajo escrito, especialmente para los apartados relativos al pasado de la villa y el estado actual de la cuestión, ya que estábamos convencidos de que las propuestas de futuro tenían que establecerse a partir de un diálogo entre todos y después de conocer bien aquello sobre lo que investigábamos.

En este sentido, José Ignacio y yo siempre tuvimos el anhelo de poder llevar a cabo la fase de documentación en la Fundación Joaquín Díaz, Centro Etnográfico de la Diputación Provincial de Valladolid, que se encuentra radicada en la misma Urueña y, con este fin, concertamos una entrevista con el propio Joaquín Díaz. El encuentro fue muy cordial, a lo que ayudó bastante el hecho de que José Ignacio y él ya se conocieran.⁸⁰ A Joaquín le interesó mucho nuestro proyecto –y también le sorprendió que desde el ámbito escolar se quisiera hacer un trabajo de esa envergadura sobre Urueña⁸¹– por lo que, además de poder trabajar en su biblioteca, facilitó a las chicas información de primera mano extraída de conversaciones en paseos cadenciosos por las calles de la villa o ante los evocadores atardeceres invernales desde el adarve de la muralla, donde nuestras miradas se perdían, sin remedio, en la inmensidad del valle y en la propia Historia.

Obviamente, contar con Joaquín como fuente de datos fue un lujo al que no quisimos renunciar pero también hizo una labor impagable como intermediario para facilitar que nuestras jóvenes investigadoras se introdujeran en la vida del pueblo, en las casas y las familias, para que llevaran a cabo esos intercambios con los habitantes y trabajar así a partir de referencias obtenidas de informantes directos.⁸²

⁸⁰ Además del citado trabajo de José Ignacio sobre los alfares, el colegio había investigado en torno a un auto de Navidad en forma de pastorada tradicional que había sido recuperado con la colaboración del José Luis Alonso Ponga, actual director de la *Cátedra de Estudios sobre la Tradición* en la Universidad de Valladolid. Ese proyecto, codirigido por José Ignacio y Araceli García Yuste, también contó con asesoramiento del propio Joaquín Díaz.

⁸¹ Recomiendo consultar la entrevista que realicé a Joaquín Díaz en calidad de colaborador externo del proyecto (*A3 Entrevistas. A3.2 Vídeo*).

⁸² Por entonces Joaquín estaba muy implicado en hacer cosas a favor de Urueña, no en vano había establecido una dinámica cultural muy interesante en la villa mediante actividades promovidas desde la propia fundación como exposiciones temporales, certámenes veraniegos de músicas de raíz o la edición del boletín *Parpalacio* – que sacaba a la luz periódicamente documentación original, en muchos casos inédita, sobre asuntos del pasado de la villa...-. Además del propio Museo Etnográfico y el Museo de Campanas, existía también la sala Mercedes Rueda como lugar expositivo y este dinamismo había conseguido atraer a la villa también a Luis Delgado, que exhibía en ella su colección de instrumentos musicales.



Fig. 3.10. *Proyecto Urueña* (2000-2001). Las chicas siguiendo las explicaciones de Joaquín Díaz.

Las muchachas y nosotros tuvimos que desplazarnos en varias ocasiones a la villa, donde el grupo responsable del trabajo de campo se encargó de una investigación de tipo directo que nos aportó gran cantidad de información oral que, de inmediato, codificábamos en informes breves para no perderla. Así mismo, las chicas rastrearon Urueña levantando todo tipo de planos, anotando toda suerte de referencias, analizando *in situ* la realidad presente de la localidad y capturando en fotos y en vídeo todos estos particulares de cara a iluminar con sus imágenes las páginas del trabajo escrito.

Mientras tanto, la otra parte del grupo cribó la extensa bibliografía que Joaquín Díaz puso a su alcance de entre los volúmenes que conserva el Centro Etnográfico y organizó todos los datos en un informe donde las fuentes directas estaban tan presentes como las líneas impresas.⁸³ Las chicas recuerdan con cariño las largas horas de consulta frente a aquellos anaqueles atestados de libros con olor a viejo, tal y como me hicieron ver en la entrevista que tuve ocasión de hacer a cinco de ellas en enero de 2014.⁸⁴

⁸³ No creo que podamos cuantificar lo importante que fue para nosotros la colaboración de Joaquín y hasta qué punto nuestras alumnas, que no sabían quién era, tomaron conciencia de su labor a lo largo de los años. Más allá de un apoyo, fue una inspiración, un modelo que nos hizo adoptar el máximo respeto por la tradición y concederle mayor valor aún a lo que hacíamos.

⁸⁴ Recomiendo absolutamente la revisión de este documento contenido en el anexo A3 *Entrevistas* (A3.1 *Transcripciones* y A3.2 *Vídeo*) no solo por la información que aporta de primera mano sobre la participación de las chicas en el proyecto sino, especialmente, porque en él está destilado todo el cariño de estas hacia la actividad y hacia el patrimonio en sí mismo.

3. Viaje con escalas. Cuando el destino es el itinerario.



Fig. 3.11. *Proyecto Uruña* (2000-2001). Guion y embalaje del documental *Uruña: Piedra entre piedras*.

Una de las actividades que causó más sorpresa fue la elaboración de un documental con las imágenes que tomamos durante nuestro trabajo de campo y el hermoso texto que escribieron Tamara Pérez y Marina Ortega.⁸⁵ Recuerdo que mi viejo iMac transparente de color morado –entonces nuevo– les parecía una máquina del espacio y que les resultaba casi mágico que pudiéramos hacer todo aquello sin salir de casa de José Ignacio, donde habíamos comido todo el equipo junto para dar los últimos retoques al trabajo.

Creo, sinceramente, que el vídeo, aún siendo una película bastante sencilla –especialmente si la comparamos con otras que hemos realizado en proyectos posteriores–, elevó la calidad de nuestro trabajo y lo diferenció, pues dudo mucho que otros equipos hicieran una cosa así para concurrir al concurso. En el documental se huyó voluntariamente de la fría documentación histórica original en favor de historias de leyenda para construir un relato cargado de sensibilidad y lirismo, en el que encajaba a la perfección la locución dulce de Marina.

Así, poco a poco, fuimos transitando hacia la **Fase de conclusiones (Fase IV)**, en la que se materializaron todas y cada una de nuestras expectativas en la forma de diferentes productos finales que recogían el quehacer investigador de casi seis meses.

⁸⁵ Tanto el vídeo documental como el guion pueden consultarse entre los materiales del *anexo A1.2. Materiales finales (A1.2. 03 Proyecto Uruña)*.



Fig. 3.12. *Proyecto Urueña* (2000-2001). Secuencia compuesta con fotogramas extraídos del documental.

El contacto con la localidad, sus gentes, la bibliografía y la documentación histórica fructificó en el texto que presentamos al concurso, un hermosa colección de fotos –que iluminaba esta relación desde las llamadas dispuestas en notas al margen–, un documental titulado *Urueña, piedra entre piedras* y un corpus de planos que, de modo muy visual y colorista, analizaba la estructura urbana a partir del trabajo de campo.⁸⁶

No voy a entrar a analizar el texto escrito⁸⁷ en sí, pero diré que su contenido es preciso y que aporta información interesante agrupada bajo los sus tres capítulos: *Urueña, lo que fue*; *Urueña, lo que es* y *Urueña, lo que será*. Para su redacción final se llevaron a cabo una gran cantidad de reuniones en las que se ponían en común los datos de que disponíamos para cada apartado. Se puso especial cuidado en que no hubiese incongruencias entre el texto y la documentación, ya fuera oral o escrita, razón por la cual se revisó varias veces hasta que la validamos para imprimirlo en su acabado final.

Antes, decidimos cómo íbamos a maquetar el escrito, pues queríamos para él una apariencia moderna que sirviese de contrapunto visual a un contenido donde la tradición popular tenía tanto peso, así que descartamos una mera presentación impresa en *MsWord*. Yo estaba haciendo mis pinitos con *QuarkXpress* y decidimos arriesgar. Se eligió escribir el texto en *skia*, una tipografía de palo seco y no muy utilizada, para que resultara más novedosa. Las notas al pie del documento aclaraban aspectos del texto o remitían a la bibliografía. Las referencias en el margen derecho, en cambio, llamaban a las fotografías de los anexos visuales. La bibliografía detallada cerraba el documento.⁸⁸

Un corpus de fotos⁸⁹ ilustraba a la perfección el recorrido por la villa, acompañando a la lectura del documento con imágenes de gran belleza y unos pies de foto suficientemente ilustrativos para que el volumen funcionase como un libro independiente.

⁸⁶ Anexo A1.2. *Materiales finales (A1.2. 03 Proyecto Urueña)*.

⁸⁷ El guion puede consultarse en el Anexo del Proyecto Urueña, ubicado en el los materiales del anexo A1.2. *Materiales finales (A1.2. 03 Proyecto Urueña)*.

⁸⁸ Consúltese *Proyecto Urueña Doc escrita* en el apartado A1.2. *Materiales finales (A1.2. 03 Proyecto Urueña)* del corpus de anexos.

⁸⁹ Véase *Proyecto Urueña fotos* en el anexo A1.2. *Materiales finales (A1.2. 03 Proyecto Urueña)*.

3. Viaje con escalas. Cuando el destino es el itinerario.

El corpus de planos⁹⁰ fue uno de los materiales más alabados por todos nosotros –y nos consta que también por el jurado–.



Fig. 3.13. *Proyecto Uruueña* (2000-2001). *Reportaje visual I. Planos*. Selección de algunos planos.

En este documento quedaban recogidos aspectos tales como las aberraciones constructivas, las construcciones arruinadas, los diversos tipos de pavimento, los servicios públicos, los elementos singulares en fachada, las construcciones adosadas a la muralla en sus diversos sectores, el cableado eléctrico, las construcciones utilitarias tradicionales y la equivalencia entre los nombres tradicionales de las calles y los que tenían por entonces o los diversos materiales con que se construyó el caserío tradicional. Se integró estéticamente a la perfección con el resto de documentos del proyecto, pues utilizamos para ellos el mismo dibujo vectorial con que habíamos creado el logotipo y, sobre este, superpusimos gráficamente, con brillante colorido, la información que las chicas recolectaron en sus paseos por invernales por Uruueña.

⁹⁰ Véase *Uruueña Planos* en el anexo A1.2. *Materiales finales* (A1.2. 03 *Proyecto Uruueña*).

3. Viaje con escalas. Cuando el destino es el itinerario.

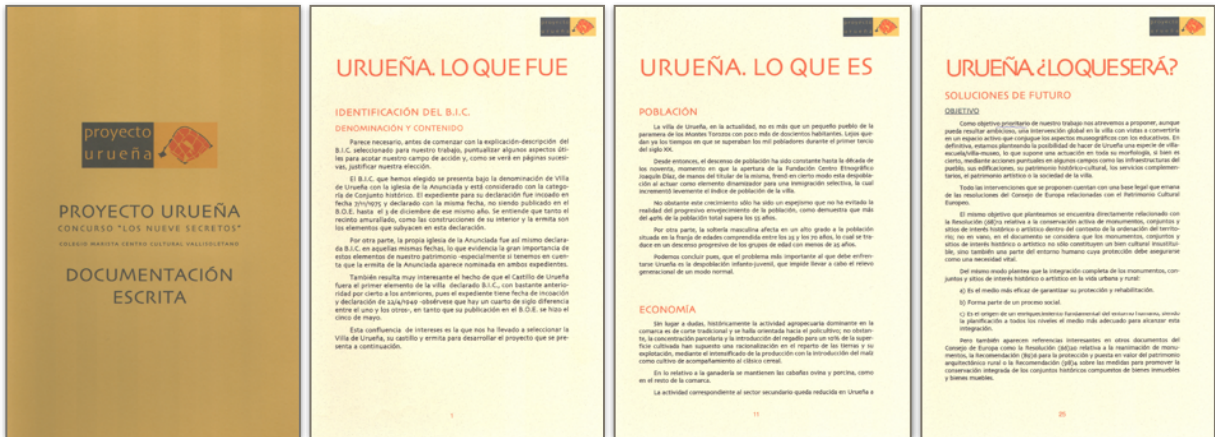


Fig. 3.14. *Proyecto Urueña* (2000-2001). Documentación escrita. Páginas de inicio de los capítulos principales.

Cuando empezamos el proyecto no pensábamos que iba a tener repercusión más allá del ámbito académico y, en cambio, el tiempo se ocupó de hacernos ver la auténtica dimensión de nuestro trabajo.⁹¹

Las propuestas de futuro, descritas en el apartado *Urueña ¿lo que será?* de nuestro documento,⁹² planteadas como una intervención de conservación integrada sobre el patrimonio de la villa y fundamentadas en las recomendaciones del Consejo de Europa en materia de patrimonio cultural⁹³ (Moreno, 1999) abordaron aspectos estéticos, arquitectónicos, históricos y antropológicos.

Las chicas revisaron cada documento del organismo de punta a cabo en busca de parangones y justificaciones para sus propuestas de sostenibilidad futura de la villa. De este modo, se plantearon diversas líneas de actuación que resultaban muy evidentes tras el profundo estudio realizado y en cuya redacción se citaba siempre alguna de las recomendaciones y resoluciones oficiales.

La primera de ellas fijó su atención en las infraestructuras de Urueña, proponiendo sanear las canalizaciones de agua, minimizar el impacto visual del cableado eléctrico en las fachadas de las casas y los tendidos entre unas calles y otras, consolidar el pavimento

⁹¹ Este aspecto también queda muy bien plasmado en el texto de la entrevista a las chicas (*A3 Entrevistas. A3.1 Transcripciones. A3.2 Vídeo*).

⁹² Consúltense *Proyecto Urueña Doc escrita* en el apartado A1.2. *Materiales finales (A1.2. 03 Proyecto Urueña)* del corpus de anexos.

⁹³ *El patrimonio cultural en el Consejo de Europa. Texto, conceptos y concordancias*. Madrid: Fundación Hispania Nostra/Boletín Oficial del Estado. En esta publicación colaboré durante mi periodo en Hispania Nostra, elaborando parte del *Glosario de conceptos y concordancias* que cierra el libro y revisando el texto final. Este perfil técnico mío fue de gran utilidad en el proyecto para orientar el planteamiento del apartado de la viabilidad futura de Urueña como elemento dinamizador del entorno.

medieval, camuflar los contenedores de residuos o suprimir el tráfico rodado en el interior del casco urbano.

Otra línea de trabajo se centró en intervenir sobre las edificaciones poniendo el acento sobre años de dejadez municipal mediante propuestas que iban desde suprimir las aberraciones constructivas y elementos discordantes con la fisonomía del caserío tradicional, revocar con técnicas tradicionales de las fachadas urbanas que planteasen un fuerte impacto visual, rehabilitar las casas nobles y prestar especial atención a la conservación de edificaciones tradicionales repartidas intramuros y extramuros, tales como chozos, silos, palomares y paneras.



Fig. 3.15. *Proyecto Urueña* (2000-2001). *Reportaje visual II*. Revoco de fachada con tapial.

La tercera orientación se realizó hacia la intervención en el patrimonio histórico-cultural de la villa con la intención de recobrar simbólicamente el desaparecido rollo jurisdiccional y los caminos que bajaban a la fuente y la ermita de la Anunciada –una joya arquitectónica con estética del románico catalán, aislada en tierras castellanas–, asentar los lienzos de muralla con deficiencias tectónicas, restablecer los antiguos nombres de las calles, recuperar oficios y fiestas tradicionales, reparar el castillo sacando el cementerio a otro lugar o

rehidratar la zona del lavado que existió junto al castillo para recobrar el humedal desecado en los años 60 por motivos de salubridad.

La cuarta vía diseñó una actuación sobre los servicios complementarios de la villa como construir un aparcamiento disuasorio fuera del perímetro amurallado, crear un área de ocio en torno al acuífero y el castillo, diseñar rutas e itinerarios interpretativos que se integrasen, a su vez, en otros circuitos turísticos y crear un punto de información turística.

Una quinta dirección tomó como objetivo el patrimonio artístico, centrándose en la rehabilitación de edificios y la restauración de los bienes muebles –retablos, tallas, pinturas...– y, por último, se concibió una estrategia de intervención en la sociedad de la villa promoviendo el retorno de la población emigrante y la creación de talleres ocupacionales para los habitantes de Uruña –muchos de ellos mayores o jubilados– mediante una dinámica de trabajo social.

Teníamos el trabajo hecho y nos faltaba cerrar algunos de los materiales complementarios. Terminamos de editar el documental *Uruña, piedra entre piedras* mezclando digitalmente las imágenes, la música y la locución. Imprimimos el texto, los mapas y el álbum de fotos y lo mandamos a encuadernar.



Fig. 3.16. *Proyecto Uruña* (2000-2001). *Reportaje visual II*. Vista general de la villa de Uruña.

A nivel pedagógico, los coordinadores elaboramos una memoria del proyecto⁹⁴ que presentamos como Anexo independiente del resto de los materiales⁹⁵ –este documento no era requerido por las bases, aunque quizá dimos alguna pista, pues se hizo necesario desde la siguiente edición, que fue la primera en conceder créditos educativos a los coordinadores de los proyectos participantes en el concurso– donde, además de pasear describiendo lo que había sido nuestro proceso de trabajo, se incluían también plantillas de trabajo, relación de candidatos, etc.

No se me olvida la sorpresa de las chicas cuando se encontraron ante la mesa de la biblioteca los materiales en su acabado final. Sabían que su trabajo era muy bueno, pero no lo habían podido imaginar que hasta ese punto. Lucía magnífico con sus páginas ocre, su logotipo en todas ellas, las fotos brillantes pegadas en su lugar, los planos con un acabado de escuela de arquitectos y la película como gran sorpresa final –pues solo Marina había estado más al tanto de los progresos de esta parte del trabajo al poner su propia voz al guión–.

Como curiosidad añadiré que a alguna de ellas, ante los materiales finales de su trabajo desplegados sobre las largas mesas de estudio, se le escapó un *está ganado* o *ganamos fijo*, que nos pareció hasta cierto punto comprensible. Lo que me resulta más sorprendente aún hoy es recordar la réplica de Marina Ortega y Tamara Pérez a esas mismas palabras, que respondieron con un *y da igual si no ganamos; si no ganamos, no importa, yo creo que ya lo hemos hecho* que se convirtió en asentimiento colectivo.⁹⁶

Sin duda fueron el rigor de nuestra investigación y lo acertado de nuestras propuestas de actuación las que nos llevaron a obtener el primer premio del concurso, tal y como se deduce del acta del jurado:

Reunido en el Monasterio de Nuestra Señora de Prado de Valladolid, el 21 de mayo de 2001, el Jurado encargado de valorar los trabajos presentados al concurso “Los Nueve Secretos”, convocado por la Junta de Castilla y León y la Fundación del Patrimonio Histórico de Castilla y León (...)

⁹⁴ Esta memoria puede interpretarse en el contexto de este informe de tesis como un elemento de recogida de datos, cuyo análisis se presentará en el capítulo 4 –*Lugares Comunes. Cuando mi patria es mi mochila. Interpretación de los datos*– y en el capítulo 5 –*Entre las guías de viaje y el polvo en los zapatos. Conclusiones*–.

⁹⁵ Véase el anexo A1 *Proyectos (A1.1 Texto de los proyectos/memorias. A1.1. 03 Proyecto Uruña)*.

⁹⁶ Hoy reconozco en estas palabras el impulso de muchas de mis propuestas, pues me sitúa en vanguardia en esa línea de combate que trata de defender a los adolescentes de las constantes acusaciones de pasotismo, dejadez, desinterés, inconstancia o desagradecimiento –entre otras– que reciben constantemente desde varios sectores de nuestra sociedad y, en especial, desde el propio sistema educativo. Las palabras de las chicas no demuestran solo un buen trabajo, fundamentalmente plantean dudas razonables acerca de cómo estamos haciendo las cosas en educación, cuando desaprovechamos estas capacidades y las invisibilizamos en favor de un corsé orientado a estilizar su figura en la prueba de selectividad.

3. Viaje con escalas. Cuando el destino es el itinerario.



Fig. 3.17. **Proyecto Uruña** (2000-2001).

El equipo, al completo, con el presidente de la Junta de Castilla y León, D. Juan Vicente Herrera, y nuestro director, Jesús Corral, en momento de la entrega de premios, durante la gala de *Los Amigos del patrimonio*.

Toma general del acto de entrega de premios en el claustro del Monasterio de N^a S^a del Prado.

Dos representantes de cada equipo en la foto protocolaria con el presidente de Castilla y León –Raquel Luengos (3) y Helena Zuzama (7), por nuestra parte–.

PRESIDIDO por el Excmo. Sr. D. Tomás Villanueva Rodríguez, Vicepresidente de la Junta de Castilla y León, Consejero de Educación y Cultura y Presidente de la Fundación del Patrimonio Histórico y actuando como Vicepresidenta la Ilma. Sra.D^a Begoña Hernández Muñoz, Directora General de Patrimonio y Promoción Cultural (...)

Tras el proceso de valoración, el Jurado acuerda: Valorar muy positivamente los trabajos presentados, y destacar la calidad de todos ellos, tanto en los contenidos y el estudio realizado sobre cada una de las obras elegidas, como en lo que respecta a su presentación y a los materiales elaborados.

Valorar igualmente la gran dedicación e interés demostrados por parte de los equipos y felicitar a los alumnos, profesores y Centros de Enseñanza participantes.

Teniendo en cuenta el compromiso de la Junta de Castilla y León y la Fundación del Patrimonio Histórico de intervenir en los Bienes de Interés Cultural objeto de los nueve trabajos premiados, el jurado quiere destacar que en todos ellos se deberá encargar la redacción de los correspondientes proyectos de obra que determinarán la temporalidad de los trabajos, los criterios de restauración adecuados y las actuaciones concretas que deban acometerse.

Y, por último, conceder el premio “Nueve secretos” a los siguientes trabajos: (...)

Actuación en la Villa de Urueña, presentado por el Colegio Marista Centro Cultural Vallisoletano, en consideración a la labor de investigación realizada y orientada a la puesta en valor de la villa de una forma versátil y coherente.⁹⁷

Y, como en sus bases se contemplaba una especie de compromiso de la FPHCL y de la propia Junta de Castilla y León para intervenir en la conservación de los BIC cuyo estudio resultase premiado, tuvimos la ocasión de comprobar en qué había quedado todo aquello.

Al cabo de unos de años, algunos de nosotros volvimos por Urueña –en parte porque nos sentimos adoptados por la villa, en parte porque queríamos extender nuestro vínculo con Joaquín Díaz invitándole a colaborar con el colegio en el desarrollo de otro interesante proyecto de conservación y actualización del patrimonio cultural, esta vez inmaterial: la recuperación de un auto de Navidad en forma de *Pastorada* tradicional⁹⁸– y, precisamente en la Fundación Joaquín Díaz, coincidimos con el alcalde de la localidad que, vivamente emocionado, nos agradeció todo el trabajo que hicimos entonces y que, en parte, se puede ver hoy en la villa gracias a que –según nos dijo– varias de nuestras propuestas se integraron en el plan director que convertiría Urueña en la *Villa del Libro*.

⁹⁷ Inserto el texto del acta del jurado porque me parece absolutamente revelador, tanto de las percepciones de los evaluadores sobre nuestro proyecto, como de las intenciones de la Fundación del Patrimonio Histórico de Castilla y León de usar los proyectos escolares como punto de partida para redactar proyectos de intervención sobre aquellos bienes patrimoniales objeto de estudio.

⁹⁸ La *Pastorada* suponía para el colegio retomar un proyecto antiguo pero con una nueva orientación pedagógica, pues ya no se buscaba la mera recuperación del auto navideño para su representación tradicional, sino un complejo trabajo de actualización que utilizaba la música, el baile tradicional y la dramaturgia como pilares de una actividad que implicaba a cerca de un centenar de personas entre alumnos, padres y profesores.



Fig. 3.18. *Proyecto Uruña* (2000-2001). Noticias publicadas, los días 4 de noviembre de 2010 y 20 de febrero de 2011, en el diario El Norte de Castilla refiriéndose al derrumbe de los muros del castillo.

Estaba claro que nuestras propuestas integraban una compleja línea de trabajo, además de carísima si sumamos los costes de todas nuestras líneas de intervención pero, para nuestra sorpresa, muchas de ellas se materializaron y otras sirvieron de inspiración o punto de partida para desarrollar otras nuevas.

Por ejemplo, los nombres de las calles recuperaron su aire más tradicional y unas placas de cerámica, realizadas por un artesano local, transmiten ahora esa información a los viandantes. Buena parte de las fachadas más modernas o de casas arruinadas intramuros se revocaron con tapial para recuperar ese aire de construcción castellana tradicional, al tiempo que se recuperaban los lienzos de muro derruidos en el castillo poco antes de nuestra primera visita a la villa.⁹⁹ Se recuperó el lavajo y se creó en torno a este una coqueta zona de esparcimiento público y un aparcamiento fuera de la muralla para evitar la entrada en el conjunto monumental de los vehículos particulares que no pertenecieran a los vecinos.

⁹⁹ <http://www.elnortedecastilla.es/v/20101104/valladolid/uruena-cerrara-acceso-cementerio-20101104.html>
<http://www.elnortedecastilla.es/v/20110220/valladolid/derrumbe-castillo-uruena-pone-20110220.html>

Creo que no hubo mayor satisfacción para los miembros del equipo que esa sensación de sentirnos responsables de algo bueno –en el sentido platónico de bello y útil–, de contribuir a cambiar las cosas a favor de Urueña. Las propias chicas lo verbalizan en la entrevista que hice el año pasado con motivo de la recogida de datos para esta tesis.

Otro aspecto muy favorable en esta evaluación a posteriori es la relación entre profesores y alumnos, esa creación de un equipo de trabajo en el que se trabajaba codo con codo, en el que todos teníamos responsabilidades y las cumplíamos exigiéndonos hacerlo siempre lo mejor posible. Curiosamente resultó igualmente inspiradora nuestra capacidad de liderazgo o para transmitir ideas que nuestra solvencia investigadora a la hora de que ellas se sintieran seguras durante el trabajo y no tuvieran en ningún momento la sensación de que estábamos perdiendo el tiempo. De hecho, ninguna de ellas se vio perjudicada en su rendimiento académico por trabajar en el proyecto, como tampoco el colegio.

En general coincidieron también en que este tipo de propuestas educativas son necesarias –opinión también compartida por José Ignacio Romero y Joaquín Díaz en sus respectivas entrevistas¹⁰⁰–, que se aprende igual o más que de otro modo y casi sin darse cuenta. Incluso valoraron positivamente el hecho de que les sirviera en su trayectoria universitaria para adquirir una metodología de investigación,¹⁰¹ conocer el modo en que citar la bibliografía, apostar por el trabajo bien hecho, ser exigentes consigo mismas, capacitarse para coordinar proyectos... Pero también señalaron la oportunidad que supone una experiencia así en que, además de crecer como persona y entrar en contacto con aquello que ha permitido que nuestra sociedad sea hoy como es, se valora de otro modo la tarea del educador.¹⁰²

El *Proyecto Urueña* adquirió una cierta visibilidad y proporcionó experiencias inéditas a nuestras alumnas pues, además de páginas impresas en la prensa local y la propia revista

¹⁰⁰ Véase el anexo A3 Entrevistas (A3.1 Transcripciones y A3.2 Vídeo).

¹⁰¹ Quiero transcribir aquí las palabras de Tamara Pérez en la entrevista a la que me he referido. Tamara pertenece ahora profesionalmente al ámbito universitario y me parece que arroja mucha luz sobre este particular:

[...] realmente mi faceta investigadora empezó aquí. Yo aprendí muchísimo y, de hecho, todavía me acuerdo y vuelvo la vista atrás y veo lo bien que trabajamos, lo bien estructurado que está, lo claros que están todos los objetivos, las estructuras, el detalle que está puesto... Para mí, personalmente, para esa faceta de mi trabajo, me ha influido muchísimo.

¹⁰² Y tampoco puedo ahora dejar de citar a Marina Ortega, en la misma entrevista.

[...] No solo el contenido del trabajo, sino la riqueza de aquella experiencia... Ellas estaban diciendo: la estructura, no sé qué, el detalle... Para mí, la riqueza de esa experiencia desde, claro, mi punto de vista de futura educadora, me pareció algo maravilloso. O sea, me parece aprender, disfrutar y, además, valorar lo que tienes alrededor: la cultura, la tradición... Y, además, ver a los profesores desde un punto de vista... Y valoraros a vosotros muchísimo más vuestro trabajo... Es que, no sé. Me lo pasé tan bien, disfruté tanto...



Fig. 3.19. *Proyecto Urueña* (2000-2001).

El equipo en la Acrópolis ateniense y a punto de iniciar una carrera en el estadio del santuario de Delfos.

de la FPHCL y el libro de José Ignacio (Romero, 2011: 86), las llevó al reconocimiento público de la Gala de los Premios de la Fundación del Patrimonio Histórico –que no pudo ser en una fecha más inoportuna que la víspera de las pruebas de selectividad– y a ese viaje que supuso para muchas de ellas la primera vez que salían al extranjero.

Ganamos el concurso pero, paradójicamente, nunca Egipto estuvo tan lejos y ni Grecia tan cerca pues, días antes de nuestro viaje, Al Qaeda derribó las torres del *World Trade Center* de New York y, ante las amenazas de los fundamentalistas islámicos contra los occidentales en los países árabes, tuvimos que aparcar el sueño de las chicas y cambiar nuestro destino norteafricano por la cuna de la civilización occidental. Aunque el viaje fue inolvidable para todos nosotros, hay un recuerdo que me viene a la cabeza con más fuerza, especialmente cuando estoy planificando un nuevo proyecto de innovación educativa: el orgulloso paseo con algunas de ellas por la villa, años después, reconociéndose en cada calle, cada paisaje, cada chozo y cada una de las piedras repuestas en la muralla.

Cuando en 2011, diez años después de esta experiencia que narro, reunimos a las componentes del equipo para intervenir en un acto con motivo del 50 aniversario de la fundación del colegio, surgió una pregunta que, de algún modo, da respuesta a nuestra propia necesidad: *¿Cuándo vamos juntos a Urueña?*

La respuesta es clara: el patrimonio no existe sin la comunidad humana que le da valor y sentido.

3. Viaje con escalas. Cuando el destino es el itinerario.



Fig. 3.20. *Proyecto Urueña* (2000-2001). Acto de entrega a Joaquín Díaz de una copia del proyecto, para su conservación en la biblioteca de la Fundación Centro Etnográfico Joaquín Díaz.

3.2.2. Proyecto Viatores

La colaboración entre José Ignacio Romero¹⁰³ y yo ha sido bastante fructífera y exitosa desde entonces pues, además del *Proyecto Urueña*, diseñamos conjuntamente los proyectos *Viatores* y *Bitácora*, colaboramos en *Pastorada* y volvimos a hacerlo cuando desde el Colectivo El Punto Rojo le invitamos a participar en *Simulacri*. Pero *Urueña* supuso un hito fundamental, pues me situó ante una nueva línea para abordar los trabajos de investigación en el ámbito escolar y convirtió los proyectos de innovación educativa en algo indispensable en mi quehacer docente.

Desde entonces, aunque tengo la suerte de impartir aquellas materias que me son más afines por mi especialización universitaria, no puedo evitar sentir la necesidad de acercarme con curiosidad a pequeños fragmentos de este fresco maltratado que es la Historia de la Civilizaciones, la Cultura y del Arte y, aun cuando logro realizar una aproximación personal a los mismos –unas veces con la mirada precisa del historiador, otras desde la confusa intencionalidad del artista plástico–, de un tiempo a esta parte me resulta más interesante tratar de verlos con más distancia, desde posiciones mucho más periféricas, donde la contaminación de disciplinas no es tanto un problema como un valor intrínseco, pero también porque, en ellas, la intervención de los estudiantes enriquece tanto mi visión que me resulta, sencillamente, fascinante.

Así, lentamente, he ido evolucionando desde unos planteamientos donde los proyectos que proponía a mis alumnos tenían una base y un objetivo fundamentalmente científico, a otros en los que la investigación es una más de las fases del proceso, pero no la última y mucho menos la única o la más importante.

Como se verá en los proyectos que se presentan a continuación, el camino se ha ido decantado hacia la elaboración de unos productos finales que son un fin en sí mismos, además del más completo resumen del proceso de trabajo mediante una presentación caleidoscópica de este.

Casi se podría decir que los alumnos, utilizando lenguajes que van experimentando intuitivamente mientras los hacen suyos, construyen su discurso en torno al patrimonio mediante la creación artística o literaria, y que, al término, el resultado es patrimonio también, pues se encarna en sus trabajos, bajo las fórmulas más valientes de creatividad y expresión, todo aquello que son o que han sido durante el proceso. Por eso se reconocen

¹⁰³ Estoy convencido de que José Ignacio fue quien me hizo ver por primera vez el potencial que tenían mis ideas para transformar la práctica docente de las materias que impartía en el aula; de modo imperceptible, en cada conversación sobre un proyecto nuevo –en común o no– me ha ido haciendo ver que era necesario hacerlo, sacarlo adelante, que no quedase en una idea que flota en el aire o en seis líneas escritas con cuatro borrones en un cuaderno de espiral. Le debo más de lo que cree y, por supuesto, mucho más de lo que está seguramente dispuesto a reconocer.

mediante el disfrute del premio que suponía un viaje por Castilla y León para los miembros del equipo italiano vencedor del certamen y otro equivalente a Le Marche para los castellanos y leoneses que ganaran en nuestra tierra.

La convocatoria precisaba que consistía en realizar un trabajo escolar bajo cualquiera de las diferentes modalidades posibles, como la confección de una investigación histórica, un texto literario –en prosa o en verso–, un proyecto plástico –escultura o pintura– o una composición musical. Los temas propuestos fueron los siguientes:

Los alumnos italianos que estudiaran la realidad cultural de Castilla y León debían hacerlo estudiando el asunto *El Camino de Santiago: arte, cultura y patrimonio*.

Por nuestra parte, debíamos elegir alguna de las líneas de investigación señaladas desde Le Marche: *El Monaquismo como fenómeno europeo: influencias y efectos evolutivos sobre el territorio y el contexto socio-económico en el área de los Montes Sibilinos*, *El románico en el Ducado de Camerino o Torreones, castillos y abadías en la Marca de Camerino*. Esta última fue la que nosotros elegimos desarrollar.

Fundamentación del proyecto.

Al coincidir algunos factores –temática patrimonial, convocatoria de concurso, centro escolar, equipo de coordinadores– decidimos tomar como punto de partida el proyecto anterior y aprovechar todo lo que pudiéramos de aquel para ganar en operatividad y concentrar nuestra atención en el planteamiento de las actividades. Por eso las fundamentaciones de ambos apenas difieren salvo en aspectos muy puntuales.

Como jóvenes activos en el entorno, nos hemos percatado de un creciente interés por parte de los adolescentes hacia los aspectos socioculturales.

La atención hacia estos asuntos es siempre más intensa cuando parte de una relación de contacto directo entre los recursos culturales y los alumnos desde su función de observadores. Normalmente, este contacto se reduce a unos brevísimos instantes, algunos minutos a lo sumo durante la visita a un museo o una exposición o quizá con motivo de una excursión. Sin embargo, nos encontramos con que ese espectro puede ser trabajado de modo más intenso.

Un análisis de estas realidades nos ha llevado también a la conclusión de que el interés de los jóvenes crece cuando estos no sean solo meros contempladores; estableciendo un vínculo más personal con la obra de arte o –en general– con el objeto de estudio son capaces de poner en liza su sensibilidad, sus capacidades y concluir esa relación con un alto grado de autosatisfacción y aprendizaje.

Creemos que la convocatoria del concurso Viatores 2003 por la junta de Castilla y León, a través de la fundación siglo para las artes de Castilla y León, puede convertirse en una útil herramienta para desarrollar nuestra faceta artística e investigadora. Por todo ello hemos decidido aceptar el reto lanzado por las instituciones y participar en el

concurso representando al Colegio Marista Centro Cultural Vallisoletano y así desarrollar las capacidades de nuestros alumnos en estos campos.

El hecho de que la actividad se desarrolle a finales del segundo trimestre del curso presenta una ventaja: permite fundamentar el trabajo en nuestro conocimiento previo de los otros miembros del grupo. Esto es muy importante para adecuar el reparto de tareas a las habilidades e inquietudes que hayamos mostrado individualmente durante la etapa previa y, del mismo modo, prever las que se puedan proponer con visión de futuro.

A la hora de diseñar la actividad, nos movió especialmente la posibilidad de que el trabajo nos motivase a valorar, querer y respetar la Comunidad Autónoma en que vivimos, a través de una reflexión de ir de vuelta: Uruña, Paredes de Nava, Le Marche, Uruña.

Además, creemos que el patrimonio cultural –en cualquiera de sus manifestaciones– se encuentra muy próximo a todos nosotros –incluso el extranjero–, que forma parte de nuestras señas de identidad, y por ello debemos contactar con él liberándonos de prejuicios y miedos.

Consideramos un elemento importante de esta actividad su carácter práctico. Poner en juego los conocimientos ya adquiridos, completarlos con la consecución de una correcta metodología de investigación y su puesta en práctica en un trabajo concreto, realizar la autoevaluación de los resultados obtenidos –ya en el trabajo individual, ya en el trabajo en grupo– y someterlos a juicio externo son pautas que entendemos como aspectos mentales para la formación integral de cualquier persona, pero especialmente de los jóvenes.

Objetivos.

Nuevamente teníamos bastante claro lo que queríamos hacer y redactamos nuevos objetivos para *Viatores* al tiempo que reciclamos alguno de los que teníamos redactados de anteriormente.

Objetivos generales.

- Aprender a realizar un trabajo de investigación serio y bien documentado, en este caso dentro del área de las Ciencias Sociales.
- Poner en práctica los conocimientos adquiridos sobre la realización de proyectos de investigación mediante la elaboración de un trabajo que contemple la fase de documentación –que ponga en liza los propios conocimientos y ejercite nuestra capacidad de relación– y una fase de trabajo de campo –que nos obligue a emplear las habilidades sociales así como una metodología propia y original según los objetivos perseguidos–.
- Desarrollar la capacidad para trabajar en equipo en los participantes en el proyecto.
- Poner de manifiesto el interés del Colegio Marista Centro Cultural Vallisoletano por el estudio y la conservación del patrimonio cultural de nuestra comunidad autónoma, una de las mejores herencias que podemos transmitir a las generaciones venideras.
- Profundizar en el conocimiento del patrimonio artístico.

- Aprender a respetar el patrimonio histórico artístico y, sobre todo, favorecer su conservación, tomando como punto de partida el conocimiento de este.
- Favorecer el interés por el mundo rural y la cultura tradicional, así como su conocimiento.

Objetivos específicos.

- Poner en práctica los recursos de análisis artístico aprendidos en el aula y adquirir otros que completen y se complementen con estos a través del contacto directo con las obras de arte.
- Iniciarnos en las técnicas de investigación histórica y ensayar su utilización de cara a una futura aplicación de las mismas en nuestros futuros estudios universitarios.
- Aprender a diferenciar diferentes etapas artísticas según las características de estilo y técnica que una obra de arte un conjunto artístico presenten y realizar actividades que nos permitan analizarla.
- Fomentar la integración en un grupo de trabajo de los participantes y los profesores coordinadores de la actividad.
- Valorar las obras de arte desde un punto de vista que elimine cualquier prejuicio relativo a diferencias de raza, cultura, sexo, religión...
- Apreciar que el arte no es una manifestación independiente de la historia y la tradición, sino que se halla en estrecha relación con estas.
- Crear en los participantes en la actividad la conciencia de que el turismo cultural y el turismo ecológico son alternativas muy interesantes de cara a la ocupación de su tiempo libre.
- Desarrollar las capacidades literarias y musicales de los miembros del equipo de trabajo a través de un trabajo multidisciplinar, apoyado en las nuevas tecnologías.

Fases del proyecto.

Protocolizamos el proyecto mediante una estructuración en fases muy similar a la del anterior (preliminar, diseño, desarrollo y conclusiones), así que nuevamente recorrimos caminos que ya eran conocidos. Imprimimos un anteproyecto y convencimos a nuestro director, Jesús Corral, de que nos financiara la edición de los materiales finales.

La cosa iba en serio, así que José Ignacio y yo comenzamos nuestro trabajo en la **Fase preliminar (Fase I)** determinando en una reunión el tipo de propuesta que íbamos a hacer a los chicos, pues queríamos esquivar el clásico trabajo de documentación escolar; teníamos la referencia del *Proyecto Uruña*, donde habíamos planteado una línea de trabajo diferente de las habituales y pretendíamos continuar en ella y, a ser posible, llegar algo más lejos. Tal vez por eso, no nos costó demasiado seguir tirando del hilo y proponer a nuestro reducido equipo un proyecto que se afianzaba más en su creatividad y sus capacidades artísticas

que en sus dotes como investigadores. Iba a seguir siendo necesario hacer un vaciado de documentación, pero no íbamos a presentarlo bajo la forma de un informe.

Las bases del concurso eran muy restrictivas respecto al número de alumnos que integrasen el equipo. Esta vez tan solo podíamos contar con cinco miembros, además de los dos coordinadores, así que decidimos que para la ocasión convocaríamos personalmente a aquellos alumnos que considerásemos pudiesen aportar más al proyecto con su participación. No fue sencillo hacerlo, pues ese curso era especialmente bueno y había chicos muy capaces en cualquiera de las modalidades de bachillerato que impartíamos en el Centro Cultural.

Convocamos a Álvaro Andrés Toribio, Diego Cristóbal Sánchez, José Ignacio Romero Oraá, Alberto López-Barranco Pérez y Pablo Useros Rodríguez, es decir, tres alumnos de perfil técnico y dos del bachillerato de Ciencias Sociales –tan solo uno de ellos cursaba la asignatura de Historia del Arte y era uno de los tres únicos alumnos ese año–. Cuando llegaron al aula donde los esperábamos para hacerles la propuesta no tenían ni idea del motivo. Lo hicimos adrede, crear ese aire de misterio también contribuiría a que se sintieran importantes y diferentes. Todos aceptaron participar en un proyecto que les definimos como voluntario, sin reflejo en su expediente académico y que se desarrollaría mayoritariamente en horario extraescolar.

En ese mismo momento trazamos una estrategia de reuniones de trabajo en función de sus propias obligaciones escolares, extraescolares y familiares, y echamos a andar. Como aparentemente los temas que proponía la convocatoria eran muy similares debatimos un poco en torno a ellos hasta decantarnos por estudiar *Torreones, castillos y abadías en la marca de Camerino*. Ya estábamos desarrollando conjuntamente en la **Fase de desarrollo del proyecto (Fase II)** y la **Fase de desarrollo del proyecto (Fase III)**, orientando la búsqueda de documentación.

La estrategia que elegimos fue motivar a los muchachos para que escribieran una novela histórica cuyo argumento presentase los contenidos derivados de la investigación bibliográfica. Nos parecía una buena idea y, como ya he dicho, teníamos la necesidad de ir más allá, de probar a hacer otras cosas. Sabíamos que el trabajo de investigación se solventaría sin problemas pero tal vez fuera más de lo mismo –especialmente de cara a un jurado–. De este modo satisfacíamos dos necesidades asociadas a nuestra práctica docente, la de innovar y la de investigar, pero también pensábamos que esta vía nos colocaría en un plano diferente respecto a otros proyectos.

Internet estaba ahí. Aún no había ni una gran cantidad de contenidos ni potentes buscadores, pero nos sirvió bastante para hacernos una idea del ámbito de trabajo y tomar

las primeras referencias sobre la historia, cultura y arte en aquellos lugares, así como para capturar las fotografías que iban a servir como escenario a nuestra historia.

Al principio no les dijimos que escribirían una novela. Lo primero fue recoger la mayor información posible y catalogarla en torno a unos ejes principales: medio físico, historia –en este caso el propio concepto *marca di Camerino* nos ayudó a acotar una cronología que evitase nuestra dispersión–, patrimonio cultural –material e inmaterial– y, de modo muy especial, torreones, castillos y abadías.

A partir de la documentación obtenida por los chicos, empezamos a trabajar en la imagen corporativa del proyecto –tres de los chicos cursaban dibujo técnico, lo que era muy útil para este fin–. De todas las fortalezas que localizamos en nuestra documentación la de Sassocorvaro nos resultó la más interesante, tal vez porque la *rocca* –como también es conocida– tiene poco que ver con nuestros castillos castellanos dado su perímetro casi enteramente curvilíneo y adoptamos como imagen del proyecto uno de los bocetos que la incluía –al tiempo que asumíamos el compromiso de concederle un cierto protagonismo en nuestro relato para que los posibles lectores establecieran el vínculo que justificaba la elección–. Como puede verse, nada quedaba al azar.

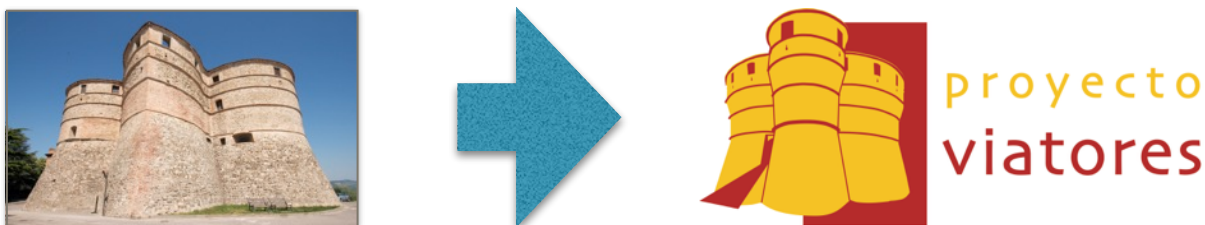


Fig. 3.22. *Proyecto Viatores* (2003). Proceso básico de creación del logotipo.

Habíamos invertido un par de semanas o tres en localizar toda la información posible en relación con Camerino, y aún no habíamos comenzado a redactar nuestro trabajo. José Ignacio y yo revisamos todo el material y trazamos el plan. Teníamos, además, toda la rica y precisa documentación del Proyecto Urueña y nos parecía que podía sernos de utilidad. Era una pena que aquel estupendo trabajo de investigación quedase encerrado en su caja de archivo por los siglos de los siglos. Esa información era tan buena y precisa, tan de primera mano en algunas cosas que teníamos que incorporarla como fuera. Y dimos con la clave.

Trazamos una trama básica que los chicos desarrollarían y enriquecerían: el periplo de un judío castellano, natural de Urueña, oficial en el taller del artista palentino Pedro Berruguete, en Paredes de Nava, que se desplaza a Urbino siguiendo a su maestro cuando este entra al

servicio del dux Federico de Montefeltro. Acabábamos de parir una idea para una *roadmovie* y los chicos solo tenían que aplicarse en presentar el medio físico, describir los parajes y edificios y disfrutar inventando una historia que concibieron de fama lograda y amor perdido.

Les encantó la idea. Todos los muchachos tenían gran facilidad para escribir, por eso los elegimos, y la cosa fue rodada. Cada poco tiempo nos asaltaban al salir de clase –en el pasillo, en el recreo...– para contarnos tal o cual nueva vicisitud de un argumento que mezclaba personajes históricos con otros ficticios y que era, cada vez, más interesante y compleja. Así comenzó a escribirse la novela corta *Rodrigo Díez de Avellaneda. De Uruña a Camerino*.

La documentación previa sirvió para que los chicos crearan la correcta ambientación histórica para este relato. Esta tarea era muy importante, pues en estas descripciones que



Fig. 3.23. *Proyecto Viatores* (2003). Novela corta *Rodrigo Díez de Avellaneda: de Uruña a Camerino*, por Álvaro Andrés, Diego Cristóbal, José Ignacio Romero Oraá, Alberto López-Barranco y Pablo Useros

enlazaban los acontecimientos de la trama se concentraba todo nuestro trabajo de investigación, que era lo que en realidad exigía la convocatoria del concurso.

En las reuniones periódicas que manteníamos, revisando el texto y la trama, nos dimos cuenta de que el lenguaje utilizado debía ser lo suficientemente arcaizante como para dar al documento el aire de memoria fiel. Así se hizo y los chicos reescribieron el escrito para que adquiriese esa estética. Lo único que tuvimos que hacer los coordinadores fue una corrección de estilo cuando el texto se dio por terminado y velar por que la ortografía fuera correcta.

Pero hacer que escribieran la novela no fue la única sorpresa que les teníamos preparada. Las aptitudes musicales de algunos de los chicos no nos habían pasado desapercibidas y resultaba obvio que había que incorporar este rasgo a nuestro personaje, Rodrigo Díez de Avellaneda, al que convertimos en uno de los primeros compositores de música para clave hasta el punto de hacerle responsable de un conjunto de piezas musicales supuestamente encontradas pero que, en realidad, compusieron e interpretaron los propios muchachos.¹⁰⁵

Fig. 3.24. *Proyecto Viatores* (2003). Primeras páginas de las partituras de las composiciones *In memoriam Sophiae* y *Ballo alla spada*, por José Ignacio Romero Oraá y Pablo Useros.

The image displays two pages of musical notation. The left page is titled "In Memoriam Sophiae" and features a logo for "proyecto viatores" in the top right corner. It contains three systems of music, each with a treble and bass staff. The first system is mostly empty, while the second and third systems contain musical notation. The right page is titled "Ballo alla spada" and also features the "proyecto viatores" logo. It contains three systems of music, each with a treble and bass staff. The first system is mostly empty, while the second and third systems contain musical notation. Both pages have a light green, textured background.

¹⁰⁵ En este particular, contamos con la colaboración de Nuria Pascasio, la profesora de música en ESO, que orientó a los chicos sobre las estructuras musicales que se corresponderían con esas fechas y supervisó su transcripción a las partituras.

El colegio funcionaba muy bien mediante redes de implicación, en las que unos profesores colaboraban generosamente en los proyectos de otros. De hecho, tanto José Ignacio como yo lo hacíamos con ella, Carmen Goyenechea, Raquel Lanseros y la propia Nuria en el proyecto *Pastorada*.

Para cerrar el círculo de la historia de nuestro pintor judío y para dar aún mayor aire de verosimilitud a la propia novela, se atribuyeron a Rodrigo Díez de Avellaneda aquellas obras pictóricas de escuela castellana que se pudieran encontrar en el entorno de Urbino –ciudad en la que imaginariamente debió de trabajar con su maestro Pedro Berruguete al servicio de los Montefeltro–, así como alguna otra obra, de estilo y cronología similares, cuya autoría se desconocía. De este modo, se creó una especie de *museo imaginario* de la obra de Avellaneda en Italia, lugar donde debió supuestamente alcanzar su madurez creativa. Alguna de estas referencias aparece en el corpus de imágenes que ilustra el texto, pero el documento final –una especie de catálogo de exposición antológica, con una introducción técnica hablando del estilo del artista, perfectamente contextualizado en la época, y el comentario de algunas de las obras– se perdió al borrarse accidentalmente el archivo.



Rodrigo Díez de Avellaneda. El museo imaginario

Obras atribuidas (documento inédito)

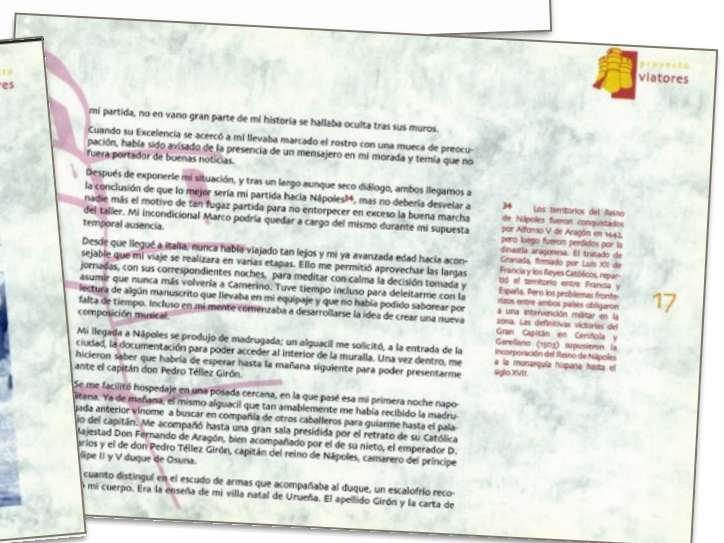


Fig. 3.25. *Proyecto Viatores* (2003). Portada del catálogo pictórico *Rodrigo Díez de Avellaneda. El museo imaginario. Obras atribuidas* (recreación). Página del *Anexo I. Fotografías* y página con el texto de la novela.

Ciertamente, podíamos haber vuelto a trabajar sobre ello, pero José Ignacio y yo consideramos que el objetivo estaba conseguido con los productos que ya teníamos elaborados y dejamos a los chicos que se centraran en su final de curso, que estaba ya muy cerca.¹⁰⁶

El resultado final del trabajo fue un relato costumbrista de la vida entre el páramo castellano y la región italiana de Le Marche, que se adornaba con una colección de imágenes a las que aludían las anotaciones del texto, una serie de partituras con la notación de las piezas y un CD con las dos composiciones grabadas: *In memoriam Sophiae* –un réquiem surgido de la muerte del personaje femenino de la historia– y *Ballo alla spada* –una danza profana, de inspiración tardomedieval, que se relacionaba con la fiesta tradicional de Camerino llamada *Corsa alla Spada* un ejemplo de patrimonio inmaterial que nos interesaba destacar en el escrito–.

Para la **Fase de conclusiones (Fase IV)** también tomamos decisiones en equipo. Por ejemplo, debatimos acerca de cuál debía ser la presentación final de los documentos y acordamos una encuadernación rústica con su exterior en un papel que imita piel curtida en rojo, pues nos parecía que le concedía el acabado que tendría el documento si fuera original. Los chicos casi no creían que su trabajo pudiera lucir tan estupendo. Una vez lo tuvimos todo listo lo llevamos a la Fundación Siglo, donde llegamos solo siete minutos antes de que expirase el plazo.

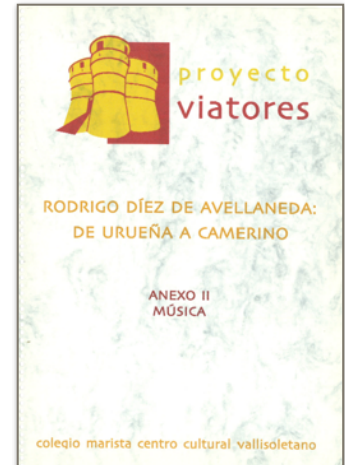
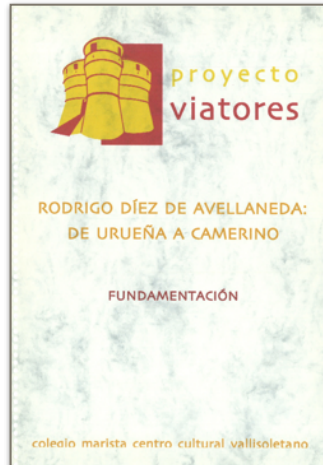
El reconocimiento al magnífico trabajo de creación que hicieron nuestros alumnos nos llegó por partida triple. Por un lado, la Fundación Siglo nos otorgó el primer premio del concurso, lo que nos permitió viajar a conocer Camerino y sus alrededores; luego, en nuestro periplo italiano, recibimos honores casi en cada pequeña localidad que se citaba en el relato, incluida la medalla de la ciudad de Camerino, y tuvimos la oportunidad de presentar el proyecto en diferentes ruedas de prensa.

Hablando de otras cosas, creo que este proyecto me abrió los ojos aún más, pues se trató del primero en el que el producto final era absolutamente creativo o artístico, si bien necesitaba de toda una intensa fase de documentación para poder alcanzar ese resultado final. Así empecé a darme cuenta de que las ciencias sociales y en especial el patrimonio cultural deben servirse de procesos artísticos en su desarrollo, pues estos contribuyen a que se construya progresivamente desde la resignificación que los propios alumnos realizan en sus trabajos.

¹⁰⁶ A decir verdad, hoy me arrepiento de que no exista ese documento, debimos haberlo hecho de nuevo. Este tipo de juegos de atribución y de construcción de recuerdos fingidos es algo que utilizo con frecuencia en los proyectos que pongo en marcha –los ejemplos más claros están en el *Programa Pintia de Innovación Educativa* y en *Souvenirs*, como se verá más adelante–.

3. Viaje con escalas. Cuando el destino es el itinerario.

Fig. 3.26. **Proyecto Viatores** (2003). Portadas interiores de los diferentes materiales del proyecto.



Etapas

En el curso 2002-2003, a través de la asignatura de Tecnología, que impartía Luis Antonio Sánchez Castro, un grupo de alumnos de 3º de ESO –Sergio Gómez Villacorta, Alberto López-Barranco Pérez, Víctor Lorenzo Vicente y Sergio Tapia Martín-, conquistó el primer premio del **Concurso Regional de Tecnología** convocado por el CPR de Zamora con EL SEMAFORO INTELIGENTE, concebido para eliminar barreras a las personas discapacitadas.

Desde 2002 los alumnos participan en el concurso literario "Jeromin" con reiterado éxito año tras año, quedando siempre finalistas muchos de los alumnos del CCV y llegando a ver cada año publicados algunos de los trabajos.

Además, en 2003, el mismo equipo de profesores que ganara Los Nueve Secretos aglutinó de nuevo a un grupo de alumnos de Bachillerato de variados perfiles para participar en el **Concurso Viatores**, convocado por la Junta de Castilla y León en Cooperación con la Comunità Montana di Camerino (Italia) para premiar el mejor trabajo de Bachillerato sobre aquella Comarca. Una vez más, el éxito fue rotundo y los alumnos Álvaro Andrés Toribio, Diego Cristóbal Sánchez, José Ignacio Romero Oraa, Alberto López-Barranco Pérez y Pablo Useros Rodríguez, acompañados de los dos profesores coordinadores viajaron en el verano del 2004 a Italia donde fueron solemnemente recibidos en Urbino y agasajados por todo Camerino, gracias a una recreación literaria acompañada de música compuesta e interpretada por los premiados.

Y en el curso 2005-06, el profesor Pablo de Castro logró colar un proyecto rodado con sus alumnos para el Festival de Navidad en la 6ª Muestra de Cortometraje Escolar LA FILA, donde consiguieron el 2º Premio con la película titulada **La Fiesta**. Además, la alumna Andrea Santos fue reconocida con el premio a la mejor actriz principal.

LA PASTORAL Y LA SOLIDARIDAD

Se notó una revitalización de la Pastoral colegial gracias a la dedicación de un grupo de Profesores que semanalmente se reúnan con el H. Arturo, que hacía las veces de Coordinador del Equipo. Cada tiempo litúrgico tenía su propia catequesis, apoyada en un material elaborado por el propio Equipo, que los demás profesores se encargaban de difundir entre los alumnos. Por iniciativa de este Equipo, el día de San Marcelino de 2002, cada Delegado de



El equipo ganador del Concurso Viatores con el Presidente de la Región de Le Marche, el Alcalde de Camerino y el Concejal de Cultura de la localidad



Fig. 3.27. **Historia del Colegio Marista Centro Cultural Vallisoletano**, de José Ignacio Romero. Página correspondiente al **Proyecto Viatores**.

3.3. Artefactos educativos o agregar para destilar. Proyectos curriculares multidisciplinares: *Programa Pintia de Innovación Educativa (1.0 y 2.0), Simulacri.*

Utilizo el vocablo *artefacto educativo* cuando aludo a los proyectos que cuentan con un elevado grado de complejidad, una gran multidisciplinariedad, la colaboración con otras instituciones y un variado repertorio de materiales finales.

Este tipo de propuestas, mucho más actuales que las que hasta ahora se han descrito y que arrancan con claridad de mis colaboraciones pasadas con José Ignacio Romero¹⁰⁷ tanto como de mi propia inquietud personal, han terminado por convertirse en una seña de identidad tan importante de mi trabajo docente en el Colegio Safa-Grial, como lo es también no conformarme con lo convencional, no ver más problemas que oportunidades y esa necesidad de querer siempre comprobar la profundidad de los charcos que me lleva a meterme en ellos en cuanto los veo.

Los proyectos que voy a describir a continuación no tienen un planteamiento sustancialmente diverso de los anteriores en cuanto a que poseen una estructura con fases muy bien definidas –casi siempre las mismas– pero sí tienen un planteamiento diferente de fondo.

Para empezar, el motivo que me mueve para iniciar un proyecto es claramente el propio proyecto en sí –podría parecer que los proyectos anteriores se orientaban siempre a participar puntualmente en un concurso, aunque ese fuera solo uno de los motivos y ni siquiera el principal–; en segundo lugar, estos proyectos tienen una vocación más curricular, dialogan más claramente con el desarrollo del currículo oficial, evaluándose buena parte de sus materiales como una nota más de los alumnos en el trimestre correspondiente; en tercer lugar, tratan de ser más generalistas, pues se dirigen a todos aquellos alumnos que quieran participar –con las limitaciones que podamos tener de infraestructuras, economía...– o se implementan dentro del programa de una materia como una actividad obligatoria más, con su correspondiente valoración en la evaluación trimestral; en cuarto lugar, casi todos estos proyectos tienen intención de convertirse en estables, es decir, que

¹⁰⁷ Aprovecho para citar otra de nuestras experiencias conjuntas, el *Proyecto Bitácora*, desarrollado en el Colegio Marista Centro Cultural Vallisoletano como un gran artefacto educativo de carácter multidisciplinar que se repetía, año tras año, bajo un formato de cuadernos monográficos, implicando a la mayor parte del claustro de profesores de ESO y Bachillerato bajo la coordinación de José Ignacio Romero, Roberto González y yo mismo. El motivo por el que no lo analizo en profundidad es que, aunque nuevamente José Ignacio y yo fuimos los promotores del mismo, el resultado final fue un proyecto absolutamente coral, de tal complejidad organizativa que el adjetivo patrimonial se pierde en buena parte de sus actividades.

No obstante, doy alguna pista acerca del mismo en el *capítulo 6.2* de este mismo trabajo.

se reediten cada cierto tiempo –muchos de ellos año tras año– y que sufran su propia dinámica de crecimiento y transformación para ser cada vez más completos y complejos; en quinto lugar, podría decirse que tienen una vocación expansiva a varios niveles pues, por un lado, pretenden hacer apología de la apuesta del Colegio Safa-Grial –y la mía propia– por una educación de excelencia desde bases como la innovación educativa, la atención las inteligencias múltiples, el aprendizaje por proyectos...– pero, por otro, persiguen la propia visibilidad del proyecto en sí, de los trabajos de los muchachos y, por qué no, de los propios muchachos como los auténticos responsables del mismo; en sexto lugar, existe una apuesta firme por el trabajo en torno al patrimonio cultural –en cualquiera de sus manifestaciones– que es tomado como epicentro del proyecto para construir, en torno a él, todo un artefacto complejo de relaciones e investigaciones¹⁰⁸ que se expresa en la propia construcción del patrimonio cultural por parte de los muchachos mediante procesos de apropiación/resignificación y, por último, aunque quizá debería aparecer al principio de esta relación, mi propia necesidad como docente de hacerme protagonista del proceso educativo, que está tan secuestrado por las leyes de educación, la fascinación por la tecnología, los procesos de calidad, las presiones de las familias o las calificaciones de las PAEU que apenas nos deja a los docentes sentirnos profesionales del mismo.

Absolutamente todas estas ideas se encuentran recogidas en el *Programa Pintia de Innovación Educativa*, un proyecto desarrollado con mis alumnos del Colegio Safa-Grial durante los cursos 2009-2010 y 2012-2013¹⁰⁹ para trabajar en torno al yacimiento arqueológico vacceo-romano-visigodo de Pintia, en Padilla de Duero (Valladolid).

¹⁰⁸ La idea que abría mi ponencia en el 2º Congreso Internacional de Educación Patrimonial (Madrid, octubre de 2014) aparecía desglosada en tres frases que considero el punto de partida en torno al cual articulo mi trabajo ahora mismo:

El patrimonio cultural es la piedra filosofal de la educación.

Todo lo que toca se convierte en una línea de trabajo tan intensa como hermosa.

La educación patrimonial es la alquimia transdisciplinar que hace esto posible.

¹⁰⁹ En este documento se va a tratar el proyecto en su concepto unitario, pero se desarrolló en dos fases bien diferenciadas *Programa Pintia de Innovación Educativa 1.0* (2009-2010) y *Programa Pintia de Innovación Educativa 2.0* (2012-2013). El proyecto sigue en marcha y se prevé una versión 3.0 del mismo para el curso 2016-2017.

3.3.1. Programa Pintia de Innovación Educativa (2009-2010).

Origen y fundamentación del proyecto.

Acababa de salir de la ducha después de una dura sesión de entrenamiento de pádel y Luis Carlos San Miguel, mi amigo y compañero en los campeonatos, me preguntó acerca de si ese año no tenía en la cabeza producir piezas para alguna exposición. Le dije que no, que de momento no había encontrado una línea que seguir pero que, en cambio, estaba por liarme en un proyecto muy gordo a nivel educativo.

La curiosidad de Luis Carlos hacia cualquier cosa que yo haga –o que haga cualquiera de sus amigos– me hizo, casi sin darme cuenta, tirar del hilo y embarcarme en esta nave de manera definitiva, aunque fuera solo por el mero hecho de verbalizar y compartir lo que bullía en mi cabeza.

Yo llevaba trabajando ya tres cursos en el Colegio Safa-Grial –al que había llegado tras suprimirse los estudios de Bachillerato en el Centro Cultural y quedarme allí sin apenas horas de docencia– y recuerdo vivamente que, en la entrevista que me hizo el equipo directivo antes de ofrecirme el puesto, se me hizo saber que uno de los motivos que me habían llevado hasta allí había sido mi experiencia en desarrollar e implementar proyectos de innovación educativa –además de mi solvencia como docente y unas capacidades para el diseño y la edición de documentos que deducían de la apariencia de mi curriculum vitae, editado con *QuarkXpress*–. Pues bien, el caso es que no había hecho gran cosa hasta la fecha en Grial, pues desde el principio no quise diferenciarme demasiado¹¹⁰ y aunque planteaba algunas experiencias de menor envergadura en mis asignaturas, donde realmente se pudo ver mi manera de trabajar, por entonces, fue durante mi colaboración

¹¹⁰ Uno de los problemas que me he encontrado en los colegios en que he trabajado es que cuando propones actividades que se salen de la norma establecida o de la rutina aceptada como normal, es decir, cuando metes algo de ruido, te significas, tus alumnos hablan de lo que hacen y llega a tus compañeros y jefes, que no siempre ven con buenos ojos esa desestabilización de las cosas.

En mi caso, realmente me ha traído problemas en varias ocasiones. Existe una especie de miedo a que se mueva esa estructura en la que todos los centros encuentran seguridad. Existe un miedo atroz por parte de los directores a que los padres no consideren pertinentes determinados planteamientos y los rechacen –casi siempre cegados por la supuesta mayor conveniencia de que sus hijos obtengan un promedio elevado, que consideran incompatible con este otro tipo de *experimentos* (y esto son palabras textuales, aunque no revelaré la fuente)–. Por otra parte he detectado un rechazo de algunos compañeros a estas actividades que hago porque consideran que, en algún momento, puedan exigírselas también a ellos desde la dirección del colegio. No sé qué sucederá en la enseñanza pública, pero en la concertada hay un cierto temor a perder el puesto de trabajo que condiciona mucho el proceso de toma de decisiones del cuerpo docente.

Y, aunque tenga menos peso, pero pudiendo repercutir hacia en padres y directores, también hay una resistencia del alumnado a aceptar este tipo de programas pues, aunque a priori puedan resultarles seductores –aunque sea un poco y solo a unos pocos–, no se encuentran en su zona de confort que es, por desgracia, la asistencia a unas sesiones discursivas y un estudio memorístico que no les plantea más dudas que su propio aburrimiento. Cuando me presento con un artefacto educativo ante ellos, especialmente si es de obligada participación en él, lo que veo son caras de asombro y desconcierto, lo que oigo son expresiones de incredulidad y desesperación y, en cambio, lo que siento es la satisfacción de tener la sensación de que podré cambiar todo eso.



Fig. 3.28. *Programa Pintia* (2009-2010 y 2012-2013). Dos vistas del Área Arqueológica Pintia: la necrópolis de Las Ruedas y fotografía aérea del sector al completo.

como miembro del equipo de coordinación de un par ediciones del proyecto europeo COMENIUS, en el que participaba el centro.

Le comenté a Luis Carlos que tenía necesidad de trabajar en torno a la arqueología, que era una espina que tenía clavada y quería desarrollar un proyecto en torno al tema, pero que no sabía cómo orientarlo. También le dije que me apetecía volver a participar en *Los Nueve Secretos*, pero que me parecía complicado que el tipo de proyecto que tenía en la cabeza

me sirviera, teniendo en cuenta los pocos yacimientos que se excavan hoy día y la compleja gestión que conllevan los materiales arqueológicos. Le conté varias de mis ideas de trabajo, que le parecieron estupendas, y me comentó que se daba la circunstancia de que el yacimiento de Pintia –cuya excavación se continúa campaña tras campaña– estaba declarado BIC y que cumplía el requisito fundamental para poder concursar en el certamen, si lo elegía como motivo de estudio.

Él me sugirió que no perdiera el tiempo y entrara en contacto con Carlos Sanz Mínguez, por entonces director del Departamento de Prehistoria, Arqueología, Antropología Social y Ciencias y Técnicas Historiográficas de Universidad de Valladolid, así como del Centro de Estudios Vacceos Federico Wattenberg de la misma (en adelante CEVFW) y codirector de la excavación del Área Arqueológica Pintia, asegurándome que era una persona accesible y sensibilizada con todo lo que supusiera la divulgación de la cultura vaccea.

Yo tenía la necesidad y se me presentó la oportunidad, antes incluso de que tuviera que recurrir al ofrecimiento de mediación de Luis Carlos¹¹¹ pues, con motivo de una conferencia celebrada en el Paraninfo de la Universidad de Valladolid, en la que Carlos Sanz Mínguez informó a los asistentes del estado de la cuestión y de las nuevas líneas de investigación del yacimiento, le asalté a la salida con un directo *Hola, Carlos, supongo que no te acordarás de mí... Hace ya mucho que pasé por el Laboratorio de Arqueología en primero de carrera... Trabajo como profesor en el Centro Grial y estoy diseñando un proyecto educativo que tiene Pintia como objeto de estudio. Me gustaría contártelo para ver si podemos colaborar de algún modo.*

No tenía aún redactado el proyecto –solo una colección de notas a vuela pluma, algunas de las cuales acababa de tomar al hilo de su discurso–, pero tenía muy claro lo que quería hacer y sabía que solo sería posible si contaba con su apoyo, así que, como me dijo que pasara por su despacho de la facultad para hablar de ello, me fui a casa con la determinación de redactar el proyecto con urgencia y dotarlo de todos los elementos necesarios para que pudiera ser valorado positivamente por cualquiera a quien él tuviera que mostrárselo.

Como suele ser habitual en mis proyectos, ya la fundamentación se interpretaba como una declaración de intenciones que, en este caso, comenzaba con una cita en latín que casi

¹¹¹ Luis Carlos San Miguel Mate es arqueólogo y formó parte del equipo de investigación del Área Arqueológica Pintia con Carlos Sanz durante su formación académica y la investigación de su tesis doctoral inconclusa, llegando a escribir muchos de los artículos técnicos que manejarían los chicos durante el proceso de investigación.

puedo decir que he adoptado como máxima para mis proyectos sobre educación patrimonial.

Cum aliquid nescit... non veneritur. Cum aliquid non veneritur... nescit.

De entre todos los bienes culturales que atesoramos, seguramente, el patrimonio arqueológico es el más desconocido de todos ellos. Sin duda, tiene bastante que ver en esto el mero hecho de que la mayor parte del mismo se encuentre soterrado o ignoto. Pero, en cambio, los yacimientos arqueológicos son absolutamente fundamentales para el conocimiento de nuestro pasado, incluso del más reciente, como prueban las excavaciones realizadas sobre el patrimonio industrial o la localización y exhumación de los restos humanos de las fosas comunes de nuestra triste guerra civil.

Cuando leímos la convocatoria del Concurso los Nueve Secretos, cuando tomamos la determinación de participar en el mismo realizando un proyecto multidisciplinar que implicase participantes procedentes de los diferentes estudios que impartimos en el Centro Grial, tuvimos bastante claro que el BIC objeto de estudio debía aportarnos algo más que el conocimiento en profundidad de algo ya presente en nuestra vida; tenía que apelar a nuestra condición de jóvenes curiosos sobre nuestro pasado, incluso del más remoto y desconocido. De ahí, quizá, nuestra determinación de estudiar un bien de nuestro patrimonio arqueológico, por la propia necesidad de desenterrar nuestras inquietudes si queremos conocerlas, como se hace con los ajuares vacceos.

Desde un punto de vista educativo, la significatividad del aprendizaje –el construido personalmente a través del esfuerzo y el contacto con los demás– o el propio aprendizaje colaborativo –que nos permite la sinergia de esfuerzos entre alumnado y personal docente– convierten un proyecto de estas características en una oportunidad impagable de hacer volver la educación a lo que debió ser su esencia: el trabajo en equipo, la confianza y el respeto y el afán de progreso.

El patrimonio arqueológico forma parte de las señas de identidad de todos nosotros. El contacto directo con el mismo es un privilegio del que no todos los pueblos disponen. Es nuestro deber acercarnos a él con el convencimiento de que custodiamos un tesoro irrepetible.

Cuando algo no se conoce... no se respeta. Cuando algo no se respeta... se pierde.¹¹²

Objetivos.

De manera inmediata, el anteproyecto que había denominado *Proyecto Oppidum* al no tener la certeza sobre el yacimiento arqueológico que íbamos a estudiar, empezó a convertirse en el *Programa Pintia de Innovación Educativa* y a crecer en la línea correcta con el planteamiento de una gran cantidad de actividades formativas y metas bien precisas en negro sobre blanco.

¹¹² Me parecía oportuno no traducir la cita latina al principio y colocarla al final, ya en castellano, para cerrar el bucle manifestando la importancia que tiene el aspecto divulgativo de nuestro patrimonio cultural e incidir claramente sobre la idea de pérdida potencial del mismo si no somos capaces de generar interés en torno a él.

3. Viaje con escalas. Cuando el destino es el itinerario.

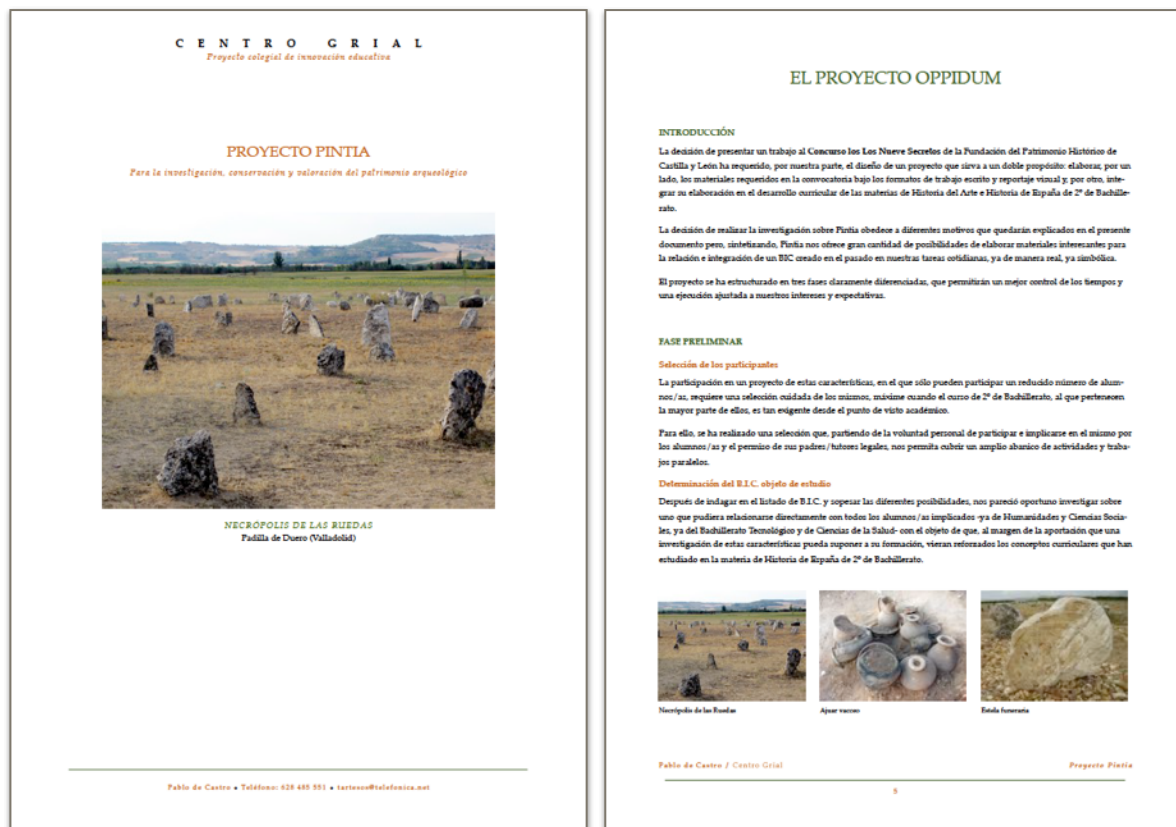


Fig. 3.29. *Programa Pintia* (2009-2010 y 2012-2013). Portada y página interior del proyecto, aún bajo la denominación provisional de *Proyecto Oppidum*.

Objetivos generales

- Profundizar en el conocimiento de nuestro patrimonio arqueológico, a través del estudio de un Bien de Interés Cultural significativo en los ámbitos local, regional y nacional.
- Aprender a respetar el patrimonio histórico artístico y, en especial, favorecer su conservación integrada partiendo del conocimiento exhaustivo del mismo.
- Desarrollar en los participantes en el proyecto la capacidad de trabajar en equipo.
- Tomar contacto con el mundo de la investigación científica a través de la elaboración de un proyecto multidisciplinar que incorpore una fase de documentación –que ponga a prueba nuestros conocimientos y capacidad indagadora– y otra de trabajo de campo –que evalúe nuestra capacidad de adaptar la metodología de trabajo a los objetivos prefijados, así como a poner en liza nuestras habilidades sociales–.
- Integrar, en un equipo multidisciplinar, participantes procedentes de distintos itinerarios educativos como son el bachillerato de Humanidades y Ciencias Sociales, el bachillerato Científico Tecnológico y los Ciclos Formativos de Formación Profesional, que permitan utilizar una amplia variedad de capacidades y habilidades, adecuadas para desarrollar los objetivos del proyecto.
- Manifiestar el interés del Centro Grial por el estudio y conservación del patrimonio histórico artístico castellano leonés ubicado en nuestro entorno más próximo, así como por participar en certámenes que promuevan su difusión y conocimiento.

- Favorecer un aprendizaje eficaz e interesado a partir de la significatividad de los conocimientos adquiridos.
- Hacer uso de las TIC, tanto en el proceso de investigación como en la elaboración de las conclusiones.

Objetivos específicos

- Aprender y poner en práctica las técnicas de investigación histórica y arqueológica con vistas a una posible utilización de las mismas en nuestra futura formación universitaria.
- Fomentar la integración de los participantes y profesores coordinadores en un grupo de trabajo, más allá del tradicional ámbito del aula.
- Valorar el patrimonio histórico artístico desde la eliminación de todo prejuicio relativo a la raza, la cultura, el género, la religión...
- Crear en los participantes la conciencia de que el turismo cultural y ecológico constituyen alternativas interesantes para la ocupación de su tiempo libre.
- Elaborar informes serios y bien documentados a partir del vaciado de información bibliográfica procedente de fuentes históricas, historiográficas y de la propia práctica del trabajo de campo.
- Utilizar los medios audiovisuales y las TIC para la exposición de conclusiones, en aras de una lectura más actual y amena de las mismas.
- Poner en relieve la gran capacidad de Internet para la difundir y favorecer la conservación integrada del patrimonio histórico-artístico-arqueológico.
- Asumir la importante tarea del Estado Español y del Consejo de Europa en la conservación y difusión del patrimonio, mediante el conocimiento de sus textos fundamentales.
- Utilizar las redes sociales como herramienta de comunicación, intercambio y promoción del proyecto.
- Desarrollar habilidades artísticas y entenderlas como una herramienta fundamental y complementaria para el desarrollo de proyectos de toda índole.
- Tomar contacto, a través de su utilización, con las técnicas de investigación arqueológica (prospección, excavación, recomposición, restitución, estudio, elaboración de conclusiones, difusión).
- Entender la interacción entre las ciencias sociales y las ciencias aplicadas como una vía fundamental para el estudio de la Historia.
- Establecer vínculos entre pasado y presente a través de la realización de actividades formativas en el campo de las Artes Plásticas y las Ciencias Sociales.
- Recuperar labores y oficios tradicionales, hoy en desuso, a través de la actualización de sus fines, es decir, dotándolos de una finalidad acorde a nuestra sociedad contemporánea.
- Enfocar el estudio, conservación y difusión del patrimonio en consonancia con las recomendaciones realizadas por el Consejo de Europa en materias de conservación de patrimonio.

Temporización.

En cuanto a la secuenciación de la actividad, esta se desarrollaría entre los meses de noviembre de 2009 y abril de 2010 –que era la fecha límite para depositar los materiales para *Los Nueve Secretos*– articulándose en cuatro fases sucesivas que agruparían el desarrollo de las actividades de aproximación, investigación y difusión previstas:

Fase I: Preliminar. Correspondiente al mes de noviembre de 2009.

Fase II: Diseño del proyecto. Correspondiente a las dos primeras semanas del mes de diciembre de 2009 (hasta el 11 de diciembre de 2009).

Fase III: Desarrollo del proyecto. Iba a ser la más importante, pues incluía la realización de todo el trabajo de campo, la investigación bibliográfica y las actividades paralelas. Tendría su cronología entre diciembre de 2009 y el 28 de febrero de 2010.

Fase IV: Conclusiones. Correspondiente a los meses de marzo y abril de 2010. En ellas se terminaría de dar forma a la documentación para el concurso, que debía estar lista el 12 de abril para consignarla físicamente en la Fundación del Patrimonio Histórico de Castilla y León antes de las 14:00 horas del día 15 de abril. Esta fase se definía como de trabajo manual, plástico, artístico... por lo que iba a ser una de las más interesantes del proyecto, pero también una de las más exigentes, pues de sus resultados se derivaría buena parte de la evaluación que pudiéramos realizar del proyecto en sí. De todos modos, estaba muy claro que parte del trabajo asociado a esta fase podía elaborarse en paralelo a la fase de desarrollo, lo que facilitaría bastante las cosas pues permitiría estimular a los participantes con la presentación de materiales definitivos y reduciría prisas de última hora.

La **Fase preliminar (Fase I)**, como en los casos precedentes, incluía la selección de los participantes, la determinación del objeto de estudio, la presentación del proyecto en las instituciones participantes y la solicitud de ayudas.

El primer condicionamiento estaba en que el número de participantes volvía a estar limitado por las bases del concurso, esta vez a tan solo ocho alumnos, lo que, por otro lado, requería de una selección cuidada de los candidatos, máxime cuando el curso de segundo de Bachillerato, al que pertenecen la mayor parte de ellos, es tan exigente desde el punto de vista académico. Se partió de su interés personal por participar e implicarse, siempre que contaran con el permiso de sus padres/tutores legales –al ser casi todos ellos menores de edad–.

Tal vez pueda pensarse que existió una invitación privada para que asistieran a una reunión iniciática pero, en realidad, resultó mucho más sencilla esa primera selección. Lo hice coincidir con la explicación de la Edad de los Metales en la clase de Historia. Unos pocos días antes me había ido con Luis Carlos y algunos otros amigos a prospectar una zona catalogada como yacimiento vacceo. Se nos había dado bien el paseo y volví a casa con algunos fragmentos de cerámica pintada a peine que, sumados a otros que tenía de ocasiones anteriores, configuraban un curioso tesorillo sin más valor que su variedad. Eran casi todos galbos de cerámica torneada, pero había algún borde y un par de fragmentos con asa; incluso contaba con tres fragmentos de *terra sigillata* romana con ese intenso color rojo y esa delgadez extrema en contraste con el grosor mayor de la cerámica autóctona.

Cuando llegué al aula a primera hora, desplegué todos los fragmentos en un par de mesas que quedaban libres. Eso fue bastante. Los comentarios en voz más alta preguntaron: *profe... ¿se te han roto las macetas de los geranios?* Obviamente no me interesaron, aunque fueran graciosos. En cambio, unos pocos de los chicos se acercaron al muestrario, los cogieron, pasaron sus dedos por los bordes mientras prolongaban el rumbo como definiendo el perímetro o preguntaron el modo en que se habían pintado aquellos perfectos semicírculos concéntricos o realizados los sutiles relieves sobre barro encarnado. Estaba claro que estos eran los buenos y solo tuve que invitarlos.

Formaron un variopinto equipo formado por siete alumnos –Marta Cabrerizo, Eduardo Fernández, Claudia García Rubio, David González, Helena Miera, Sandra Liliana Ortega y David Peral– tanto de la modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales, como del Tecnológico y de Ciencias de la Salud, al que se incorporó una alumna del ciclo formativo de grado medio de Administración y Finanzas, Marta Recio. Marta había sido alumna mía los dos cursos anteriores y se encargó de recordarme la convocatoria de Los Nueve Secretos un día que nos cruzamos por el pasillo. Me dijo que si me animaba contara con ella. Así que, lo hice. Ya estaban los ocho.

Escribí una carta de presentación del proyecto para los padres de los alumnos implicados en la que describía en qué iba a consistir el proyecto, pues me parecía fundamental, para contar con su apoyo, dar razón de en qué íbamos a emplear la gran cantidad de tiempo que iba a secuestrar a sus hijos de sus otros quehaceres.

Valladolid, 9 de diciembre de 2009

Estimados/as padres/madres:

El motivo de la presente carta es que conozcáis el Programa Pintia, un proyecto de innovación educativa diseñado desde el Centro Grial para el curso 2009-2010, a través

3. Viaje con escalas. Cuando el destino es el itinerario.

The figure shows two documents from the Programa Pintia. The left document is a letter dated December 9, 2009, addressed to parents. It describes the program's goals, which include incorporating a work mechanic and a series of activities to facilitate participation in the 'Los Nueve Secretos' competition. It also mentions the selection process for participants, emphasizing the need for careful selection due to the program's demands on students' time and academic performance. The right document is a permission form for parents to authorize their child's participation. It includes fields for the student's name, the parent's name, and the student's age. Below these fields is a table with columns for 'Si' (Yes), 'No', and 'Depende' (Depends), and a 'Notas' (Notes) column. The table lists various activities and transportation methods, such as being photographed, videoed, or traveling by private vehicle, and asks for parental consent for each.

Fig. 3.30. Programa Pintia (2009-2010 y 2012-2013). Carta dirigida a las familias (1.0) y formulario de recogida de permisos (2.0).

de la participación en el Concurso Los Nueve Secretos, que convoca la Fundación del Patrimonio Histórico de Castilla y León.

El proyecto incorpora una mecánica de trabajo y una serie de actividades que posibilitarán, por un lado, la participación de nuestro Centro en el concurso y, por otro, ofrecer a los alumnos/as la opción de integrarse en un equipo de trabajo multidisciplinar -formado por alumnos y profesores del Centro, profesores universitarios y personal investigador-, así como contactar con la realidad del trabajo de investigación científico-universitario.

La participación en un proyecto de estas características, en el que solo pueden participar un reducido número de alumnos/as, requiere una elección cuidada de los mismos, máxime cuando el curso de 2º de Bachillerato, al que pertenecen la mayor parte de ellos, es tan exigente desde el punto de vista académico.

Para ello, se ha realizado una selección que, partiendo de la voluntad personal de los alumnos/as de participar e implicarse en el mismo, sus habilidades sociales y sus capacidades en relación con los objetivos propuestos en el Programa Pintia.

Sabemos que el curso de segundo es muy importante, que integrarse en un proyecto de estas características puede restar tiempo de estudio a las materias curriculares, pero también pensamos que la ganancia puede ser muy importante en otros aspectos. De todos modos, no podemos plantearnos un proyecto así sin contar con la colaboración de los padres/madres/tutores desde el comienzo.

Para empezar, el objeto de nuestro trabajo de investigación es el yacimiento vacceo/romano/visigodo de Pintia, en Padilla de Duero, lo que supondrá, además, algunos desplazamientos periódicos al citado lugar para realizar trabajo de campo. Esto implicará no sólo la inversión en tiempo, sino también, la necesidad de mover al grupo -aspecto que tendremos que resolver-.

Del mismo modo, cuando la dinámica de trabajo o las actividades lo requieran, tendremos que reunirnos para trabajar en equipo, poner en común materiales, elaborar

conclusiones o acercarnos al Laboratorio de Arqueología de la UVA, y trabajar allí con materiales originales (bajo la supervisión del personal investigador adecuado); pero también necesitaremos hacerlo en el propio centro escolar, en bibliotecas... Puede, incluso, que utilizando para ello algunas tardes, alguna sesión en periodo vacacional...

Suponemos que os resulta interesante que vuestros hijos/as colaboren en un proyecto así y nos gustaría saber en qué grado podrías colaborar con nosotros, por ello adjuntamos un breve cuestionario, así como un formulario de permiso de participación.

Atentamente.

Pablo de Castro

Coord. del Programa Pintia

También aproveché para recoger el permiso pertinente para grabar y fotografiar a sus hijos realizando las actividades del proyecto, con la intención de usar estas imágenes en la construcción del proyecto y, ya de paso, para rastrear su disposición para colaborar con nosotros en lo relativo a los transportes –Pintia se encuentra a unos 70 kilómetros de distancia de Valladolid y un equipo de nueve personas solo podríamos moverlo si contáramos con más de un vehículo–, bien permitiendo que sus hijos viajasen conmigo o con cualquiera de los colaboradores del proyecto –que podían ser ellos mismos–. Para ello me serví de un sencillo formulario que diseñé a tal efecto y que reproduzco aquí.

Lo cierto es que fue de gran utilidad pues, además de servirnos para saber que podíamos contar con la mitad de las familias como apoyo logístico para nuestra empresa, dada la gran difusión que tuvieron algunos de los materiales, también eliminó posibles problemas derivados de los derechos de imagen de unos alumnos que, en su mayor parte, eran aún menores de edad.

Creo que “vendí” muy bien el proyecto, aunque una de las alumnas a las que inicialmente propuse participar en el proyecto no pudo hacerlo ante la negativa de sus padres, que encontraron excusa en lo mucho que tenía que estudiar de cara a selectividad. La verdad es que lejos de suponer un problema casi diría que fue una bendición, pues la persona que la sustituyó acabaría por convertirse en una pieza absolutamente imprescindible para nosotros.

También imprescindible resultaría la colaboración de Teresa Díez y Ana Díez en la etapa final del proyecto pues, a consecuencia de un desafortunado accidente de tráfico estuve dos meses y medio de baja, justo coincidiendo con el pleno desarrollo de las actividades. Teresa se comprometió a encargarse de la dirección del proyecto en mi ausencia, velando por que no se frenase su desarrollo y convirtiéndose en el nexo de unión entre ellos y yo. Ana se convirtió en la improvisada chófer que me recogía y llevaba a reunirme con los chicos cuando mi presencia se convertía en absolutamente imprescindible.

Respecto a la selección de aquello que íbamos a estudiar, este proceso había comenzado, de modo casi imperceptible, en aquella conversación de vestuario. Después había indagado en el listado de bienes patrimoniales declarados BIC para sopesar las diferentes posibilidades, y me siguió pareciendo que la idea de Luis Carlos de centrarnos en Pintia nos iba a permitir investigar sobre un tema que podría resultar interesante para todos los miembros del equipo y que, además de la aportación que una investigación de estas características pudiera suponer a su formación, verían reforzados los conceptos curriculares que estudiábamos en la materia de Historia de España de 2º de Bachillerato.

El yacimiento de Padilla de Duero se nos presentaba como una posibilidad excelente de indagar y relacionar las pervivencias del pasado en el presente, utilizando la variada selección de actividades que había diseñado y partiendo desde un planteamiento bien distinto de la mera investigación histórica de carácter bibliográfico. Pintia estaba ahí, con buena parte del camino recorrido para convertirse en un elemento de gran significación y referencia en su entorno.

Y allí estaba yo, en el Departamento de Arqueología, tres días después de mi primer encuentro con Carlos Sanz Mínguez, saludándolo con un apretón de manos y con una copia impresa del proyecto en la otra. Iba con la confianza de haber concebido algo muy válido e innovador, pero temía encontrarme las excusas habituales de la burocracia universitaria y la gestión de los bienes patrimoniales como algo complejo y dependiente de la administración autonómica.

Pero nada más lejos, Carlos me sorprendió alabando mi trabajo como algo que iba más allá de lo que el propio CEVFW estaba planteando entonces para los escolares que visitaban Pintia¹¹³ y, sobre todo, confirmándome que ponía a disposición del proyecto tanto el material arqueológico original extraído en la última campaña de excavación –que podría ser manipulado y estudiado por los chicos–, como a tres miembros de su equipo científico –las arqueólogas Ana Isabel Garrido y Teodora Olteanu y el dibujante Ángel Rodríguez– que desarrollarían para nosotros unos talleres de aproximación al trabajo en laboratorio de arqueología, fundamentales para orientar el trabajo de los muchachos hacia la consecución de resultados más científicos.

A continuación, avisó a su colega Fernando Romero Carnicero, catedrático de Prehistoria y codirector del yacimiento, que también había tenido la oportunidad de hojear mi texto y

¹¹³ Yo no tuve conocimiento de la existencia del proyecto *Doceo*, fruto de la colaboración del CEVFW y Caja España hasta que Carlos me habló de él y no lo conocí en profundidad hasta que los chicos lo recogieron como entre los materiales de la investigación.

cuyas palabras supusieron un nuevo reconocimiento. Ante tales apoyos y facilidades, dejé aquella reunión a tres bandas convencido de que el proyecto iba a ser un éxito, y aún no habíamos empezado. Pero todavía tenía que hablar con mi equipo directivo y convocar al alumnado y conocer su respuesta.

Me da la impresión de que Carlos no solo vio sobre la mesa un buen proyecto educativo, sino también la posibilidad de que el yacimiento alcanzara repercusión en otros ámbitos diferentes a los que tradicionalmente tiene acceso.

En cuanto tuve la posibilidad me reuní con los miembros del equipo directivo, Álvaro Martín, director del Colegio, y Elena Gallardo, directora general de la institución, para dar a conocer mi intención de llevar a cabo el *Programa Pintia* y ver en qué modo podían favorecer su desarrollo. Me resultó muy fácil lograr su apoyo pues el proyecto era bueno y, además, ya tenía el respaldo del Departamento de Arqueología de la UVA y del CEVFW para establecer una línea de colaboración que al propio Colegio Safa-Grial también le resultaba interesante. Además, desde la dirección del centro se animaba al claustro de profesores a participar en todo tipo de concursos que difundiesen el nombre del colegio, en especial si podía ir vinculado al adjetivo *vencedor*.

Como contra el vicio de pedir está la virtud de no dar, pues pedí poco. Las infraestructuras y medios técnicos que iba a necesitar los consideraba ya cubiertos por el Centro Grial o por el CEVFW. Tan solo me preocupaban dos aspectos; el alojamiento en internet de los recursos que fuéramos generando –pues la posibilidad de usar un blog o la propia web del centro la había resuelto creando una wiki para facilitar el trabajo en red– y, sobre todo, la disposición de algunos fondos económicos para sufragar los gastos de desplazamiento, elaboración de materiales definitivos, impresiones, fotografías... Solicité la colaboración del Equipo Directivo y me respondieron afirmativamente con el apoyo del Departamento de Informática y una cantidad económica algo ajustada, pero que estiramos todo lo posible.

En la **Fase de diseño del proyecto (Fase II)** el Programa Pintia recibiría su estructura definitiva, su propio logo y la división en comisiones de trabajo.

La apuesta por participar en el certamen iba a obligarnos a trabajar de manera sincrónica en dos direcciones: por un lado, teníamos que elaborar el texto que analizase el estado del BIC a través de su pasado, situación actual y viabilidad de futuro y, por otro, realizaríamos toda una serie de actividades paralelas, que adquirirían visibilidad a través de una gran cantidad de materiales complementarios, con los que nos aproximaríamos al yacimiento desde una óptica caleidoscópica.

Yo era muy consciente de que cualquier edificio declarado BIC podría resultar visualmente más atractivo que trabajar sobre Pintia, pero era algo que podíamos salvar sin demasiados problemas; ahora bien, existía algo con lo que, a priori, no podíamos competir, que era la propia fisicidad de otros bienes culturales. Nuestro yacimiento era real y tangible, pero un yacimiento. Es decir, algo soterrado y hasta cierto punto ignoto. El futuro de Pintia está en excavarlo y sacar a la luz todo aquello que contiene y, a partir de ahí cabrían múltiples líneas de acción. Pero, claro, nosotros no podíamos excavar. Teníamos que jugar con lo que había salido ya del terruño –y que era el propio pasado– y plantearnos como una misma incógnita lo que era en el presente y el futuro: un paisaje antropizado potencialmente excavable. Por que entonces, ¿de qué sirve un yacimiento si no se investiga en él? Aquí no se podían plantear cambios de uso como los que propusimos en Urueña.

En este orden de cosas, estaba claro que no podíamos hacer solo un estudio convencional; necesitaba enriquecerse con nuestra propia experiencia, que el patrimonio enterrado se encarnara en nosotros, que la investigación se realizara en primera persona –casi al modo que los artistas del Hollywood clásico del *Actor's Studio* neoyorquino utilizaban el *Método Stanislavsky*¹¹⁴– y que fluyera, a través de nosotros, el pasado vacceo en los productos finales que elaborásemos, que deberían estar en el mismo plano de diálogo que los materiales arqueológicos que tomásemos como punto de partida. En definitiva, había que trabajar la arqueología desde la antropología.

Cada miembro del equipo se incorporó a trabajar en distintas comisiones de trabajo, conforme a sus propias capacidades e intereses, pero todos tenían la obligación de participar tanto del proceso de investigación como del trabajo de campo derivado del mismo. Las comisiones fueron gestionadas por los propios alumnos y se centraron en la

¹¹⁴ Estos son los principales aspectos de *El método*, que se pueden relacionar con el proyecto, a partir de http://es.wikipedia.org/wiki/Sistema_Stanislawski.

Concentración: Responder a la imaginación aprendiendo a pensar como el “personaje” que estamos interpretando.

Sentido de verdad: Diferenciar entre lo orgánico y lo artificial.

Circunstancias dadas: Desarrollando la habilidad de usar las habilidades anteriores.

Relajación: Eliminación de la tensión.

Trabajar con los sentidos: Descubrir la base sensorial del trabajo, utilizar la “memoria sensorial” y/o “memoria afectiva”.

Unidades y objetivos: Aprender a dividir el papel o rol en unidades sensibles que puedan ser trabajadas individualmente.

Estado mental creativo.

Trabajar con el texto del libreto: Descubrir el sentido social, político y artístico del texto.

Lógica y credibilidad: La suma de objetivos combinados deben ser consistentes y coherentes.

producción de los materiales que consideramos imprescindibles para concurrir a *Los Nueve Secretos* –trabajo escrito, presentación PowerPoint, materiales audiovisuales y planimetría–.

La imagen corporativa del proyecto nació de la propia tierra, del mismo *oppidum* vacceo que comenzábamos a estudiar y de un doble juego del azar: del hallazgo casual –en la criba de materiales arqueológicos correspondientes a los fosos de la muralla– de un fragmento con una estilizada cierva y del hecho de que yo visitase a Carlos el día preciso en que lo examinaba en el despacho. Era de tal belleza que decidí redibujarlo en el iMac y regalar a los chicos un simpático logotipo que identificara los materiales del proyecto hasta hacerlos inconfundibles entre los cientos de papeles que llevan en sus carpetas y diferenciarlo de los otros proyectos presentados a la Fundación del Patrimonio. Esta imagen se integraría en todos los documentos del proyecto: papelería, fichas de trabajo, fichas de participación, comunicaciones oficiales, presentaciones audiovisuales, blog y página web... y más tarde dotaría a todos los productos finales de una estética uniforme y atractiva. El arte final de los trabajos, de aspecto elegante y profesional, le debe mucho a este convencimiento de la necesidad de una imagen propia para cada proyecto.



Fig. 3.31. *Programa Pintia* (2009-2010 y 2012-2013). Esquema del proceso de diseño e implementación del logotipo. Incluye una cita visual a la pieza original vaccea.

Estructura del programa.

En cuanto al proyecto educativo en sí, a las actividades que había diseñado, estas formaban un interesante mosaico que combinaba la formación con la práctica. Transmití a Carlos Sanz mi ilusión por que los miembros del proyecto pudieran desempeñar las tareas propias de un arqueólogo –prospección, excavación, reconstrucción, restauración,

restitución, difusión...– y que lo hiciésemos todos juntos, como una tarea de equipo,¹¹⁵ pero también que necesitaba establecer miradas distantes, desde la frontera, y acercarnos al mundo vacceo realizando actividades más identitarias, que llevasen a una experiencia en primera persona capaz de convertirse en una referencia para ellos, en algo que trascendiese la elaboración de un trabajo de investigación para ser un motivo de orgullo, una expresión de sí mismos que entroncase con el pasado vacceo pero también con su propia condición de jóvenes.

La mayor parte del Programa Pintia se levantó a partir de experiencias de este tipo, desde el convencimiento de que construir los conocimientos sobre el pasado por medio de una investigación histórica al uso es tan solo uno de los rumbos posibles y que, en este sentido, caminar por la periferia de las cosas, tal y como se planteaba en esta ocasión, se puede convertir en una estrategia muy certera para llegar a las mismas conclusiones. El planteamiento de las actividades debía seducir a los muchachos, pero también apelar a su propia intimidad, porque solo desde esa aprehensión veía el modo de salvar el tradicional abismo existente entre los trabajos escolares convencionales y la intimidad de estas propuestas.

Para probar la necesidad de implicación individual, me incorporé al equipo de trabajo no solo como uno más, sino como el primero, realizando las mismas actividades que los muchachos con la intención de que mis resultados les sirvieran también de ejemplo. También Teresa y Ana lo hicieron durante mi convalecencia a raíz del accidente de tráfico.

Algunas de las actividades que relaciono a continuación ya estaban definidas en el anteproyecto, otras nacieron del frenesí creativo que precedió a mi entrevista con Carlos, en tanto que un pequeño grupo nacieron de nuestra propia experiencia con el yacimiento o los materiales arqueológicos originales.

Decidí que cada actividad tuviera su nombre en latín para introducir soterradamente el concepto de romanización en el propio proyecto.¹¹⁶

- INTER HUMUM CAELUNQUE. Actualización de la práctica funeraria vaccea de depositar un ajuar junto a la urna cineraria, mediante la reconstrucción/simulación de

¹¹⁵ A todos los efectos, el grupo integrado por alumnos y profesores funcionó con el nombre de *Colectivo Programa Pintia*. De este modo se firmaban los diversos materiales finales.

¹¹⁶ En el yacimiento de Pintia se leen también una fase de ocupación romana y otra visigoda. Los propios vacceos, que no escribían en su lengua propia, habían adoptado el latín tras la invasión de la península Ibérica por Roma y a esta lengua pertenecen los escasos textos que se han encontrado. Como mi latín de COU estaba ya bastante olvidado, pedí a María Agudín, profesora de Latín y Griego en el colegio, que me echase una mano con este particular. El resultado es un repertorio curioso de nombres que le dan un aire clásico al proyecto que me parecía muy apropiado.

los propios ajueres de cada uno de los participantes en el proyecto (documental, exposición en el centro escolar, pdf multimedia).¹¹⁷

- TEMPUS PRAETERITUM PRAESENTEM FACIT. Recopilación de imágenes, anuncios, cabeceras de revistas, escaparates... de lugares, sociedades, objetos... que hoy día nos remiten a Pintia y/o la cultura vaccea (listado, presentación multimedia, libro *pop'up*).
- DESCRIPTIO REI. Descripción de un resto arqueológico asignado (fragmento de cerámica, ajuar completo, útil metálico, objeto de adorno personal...) a partir de una ficha de trabajo con aire científico (fichas con dibujo, fotografía y datos diversos).
- DOCUMENTAL. Presentación del trabajo realizado por los participantes en el proyecto, describiendo las principales fases del mismo (guion en pdf, *story board*, archivo de vídeo).
- CORTOMETRAJE DE FICCIÓN. Trabajo audiovisual ambientado en nuestros días, con trasfondo relacionado con el mundo vacceo (guion en pdf, *story board*, archivo de vídeo). También podría ser de animación con plastilina o muñecos.
- OPUS PINTIAE. Diseño de una campaña publicitaria para dar a conocer el yacimiento (cartel, valla publicitaria -recreación virtual-, diseño de adhesivo microperforado para autobús urbano -recreación virtual-, cuña radiofónica, anuncio para tv/internet).
- WEB/BLOG. Diseño de contenedor virtual de información que sirva como medio de comunicación entre los miembros del proyecto, como lugar de intercambio de documentación, foro de exposición de los materiales elaborados y canal de difusión del BIC y del propio proyecto (blog, wiki, página web).
- DE RE AEDIFICATORIA. Reconstrucciones infográficas de algunas zonas del yacimiento / corpus de planos (corpus documental en pdf, álbum de apuntes).
- IMAGINUM COLLECTIO. Selección de imágenes del yacimiento y del trabajo de los muchachos en el proyecto (corpus documental en pdf, álbum de apuntes).
- MEMORIA TERRAE. Realización de réplicas de cerámica vaccea y actualización de estos objetos para un uso actual de los mismos (réplicas cerámicas torneadas y pintadas, nuevos modelos para la sociedad actual).
- CÓDIGO PINTIA (Lingua signorum Pintiae). Señalética diseñada para el yacimiento y paneles explicativos de los aspectos más relevantes (programa de señales e indicaciones).

¹¹⁷ Entre paréntesis doy razón de los productos finales que pretendía obtener tras realizar las actividades.

- PROYECTO DE LAND ART. Proyecto artístico de carácter efímero, realizado desde presupuestos próximos al arte póvera por utilizar materiales pobres y ecológicos (documentación fotográfica, videográfica y fundamentación escrita del proyecto).
- ITINERA DESCRIPTA. Diseño de itinerarios que ayuden a los visitantes a conocer el yacimiento, proponiendo diversos recorridos que permitan una visión poliédrica del BIC (listado de itinerarios, mapa de itinerarios, propuesta plástica a partir de los trazados).

Concluida la fase de diseño, solo faltaba ponernos realmente en marcha, así que comenzamos la **Fase de desarrollo del proyecto (Fase III)** con la asignación de temas de investigación para dibujar ese pasado de la cultura vaccea y del propio yacimiento de Pintia, establecer su situación actual y empezar a trabajar en su viabilidad futura.

*Cum aliquid nescit... non veneritur. Cum aliquid non veneritur... nescit*¹¹⁸ fue la máxima que impulsó esta nueva participación en *Los Nueve Secretos* cuyo primer objetivo fue escribir el trabajo que titulamos *Área Arqueológica Pintia. Todo un mundo por descubrir*.

El propio Carlos nos proporcionó varios ejemplares de libros sobre los vacceos, revistas, artículos fotocopiados... que repartimos para vaciar de información. Para hacer más eficaz este trabajo, recuperé alguno de los mecanismos que ya había utilizado en el *Proyecto Urueña*, como las fichas de trabajo bibliográfico, que actualicé con el logo del proyecto.

También construí una wiki en internet con la idea de que todos estos materiales pudieran estar disponibles para todos los miembros del proyecto. El vaciado de información se hacía identificando los contenidos útiles para cada una de las tres partes del trabajo escrito; luego se pasaban por el escáner y se subían a la red, de modo que en el momento que cualquiera se pusiera a escribir, solo tenía que ir buscando en los extractos bibliográficos la información relacionada con su asunto y ponerse a redactar, con las garantías de poder citar correctamente la bibliografía.

Pero trabajar sobre Pintia sin conocer el yacimiento de primera mano parecía una incongruencia, por eso planeé una serie de actividades de campo que nos pusieran en contacto directo con la realidad vaccea. La primera de estas propuestas consistió en visitar el yacimiento en distintas ocasiones, lo que nos ayudaría a tener una percepción más clara de su importancia y poder atisbar actividades alternativas o nuevos enfoques de la cuestión a partir de las sugerencias de los muchachos. A esta actividad de reconocimiento del terreno y prospección, nos acompañaron Carlos Sanz y Luis Carlos San Miguel, que

¹¹⁸ *Cum algo no se conoce... no se respeta. Cuando algo no se respeta... se pierde.*

además de ilustrarnos con su vasto conocimiento del mundo vacceo nos ayudaron a desplazar a todos los miembros del equipo en sus vehículos.

Esta es la carta¹¹⁹ que remití a Carlos para organizar la visita después de un intento abortado a consecuencia del fallecimiento del padre de una de las arqueólogas del Área Arqueológica Pintia. En ella se percibe la implicación que había por ambas partes en que el proyecto saliera adelante y cómo este iba creciendo durante su desarrollo, lo que obligaba a modificar la redacción inicial de este:

Hola, Carlos:

Ya estamos a punto de iniciar vacaciones navideñas -que nos las hemos ganado, no lo dudes-, aunque mis chicos tienen trabajos varios por hacer.

Sintieron mucho no poder ir el viernes a Pintia, pero comprendieron que lo mejor era no hacerlo. Desde aquí, sentimos mucho tan trágica situación. Esperamos que tu compañera y su familia superen el golpe.

En otro orden de cosas, hemos estado hablando de fechas posibles para la visita que no retrasen mucho nuestro programa y, como alguno de nuestros muchachos saldrá de viaje, hemos encontrado dos posibles fechas, aún en vacaciones, que podrían interesarnos: el jueves 7 o el viernes 8 de enero -aunque creo que Luis Carlos preferirá el viernes-.

No sé cómo lo ves tú. Lo mismo tienes previsto salir de Valladolid estas fiestas y no estáis por aquí. De no ser así, lo haríamos a la vuelta de vacaciones -quizá el viernes 15 de enero-.

Creo que tendremos que ir, además, otro par de veces -independientes de la práctica de excavación que acordamos para marzo-. Siempre en viernes, si podemos. Supongo que alguna otra fecha habrá en que dispondrás de gente allí que pueda orientarnos un poco y supervisar nuestra visita (enero y febrero o principios de marzo).

Para el planteamiento de alguna de las actividades propuestas, necesitaría alguna ayuda por tu parte.

En primer lugar, que hablastes con el ceramista que os hace las réplicas y me pases su contacto para tratar de hablar con él y acordar cómo hacer esta experiencia práctica, si nos cobraría algo, dónde podría llevarse a cabo... Este tipo de cosas.

Del mismo modo, necesitaría que me enviaras una ficha tipo de las que utilizáis para catalogar materiales en el yacimiento. Yo la alteraré incluyendo algún otro aspecto más literario y le daré el aspecto definitivo de los materiales del proyecto. Seguro que tienes un archivo que me pueda ayudar.

En este sentido, me interesa también cerrar un par de visitas al taller, bajo supervisión de tu gente, claro, para hacer esa práctica de trabajo de laboratorio (lavar, pegar, reconstruir, medir, dibujar, fotografiar...) en la que los chicos, además, han de identificarse con una de las piezas para realizar su ficha técnica. Sería conveniente hacerlas en las tardes de jueves o viernes, si os va bien.

¹¹⁹ Este documento lo considero importante para hacer evidente el ánimo institucional por colaborar en un proyecto escolar que iba a requerir un gran esfuerzo por ambas partes, de ahí que lo reproduzca íntegramente. Documentos como este no siempre existen en los proyectos pues, incluso cuando existen colaboraciones en ellos puede que estas se establezcan mediante un compromiso de palabra a través de una entrevista personal.

Me vendría bien, como te comenté, poder disponer de alguna foto aérea en archivo digital, para poder manipularlas en el ordenador. No sé si las tenéis disponibles; si no es así, lo haremos a partir de las publicadas, aunque ampliarlas puede que nos haga perder definición.

Por último, algún día tendrás que responder a alguna pregunta delante de la cámara. Pero esto lo dejaremos para cuando el documental esté más avanzado.

Lo cierto es que los chicos están muy ilusionados, trabajando duro el tema bibliográfico, pese a lo técnico de alguna de las publicaciones. Ya hemos distribuido responsabilidades y el guion del corto está casi finalizado. Creo que el proyecto valdrá la pena, aun cuando no ganemos.

Estarás pensando que pido más que Hacienda o que no he sido tan bueno para escribir tan larga carta a los Reyes Magos. Ya sabes, con toda libertad, que contra el vicio de pedir...

Te pasaré cómo ha quedado definitivamente el documento del proyecto una vez modificado el nombre en un pdf. También recibirás parte de las fichas de actividad -te haré llegar todas cuando esté todo listo-, en principio, aquellas relativas a las actividades de que te hablo arriba y para las que necesito ayuda o contactos. Así sabrás, en todo momento, cuál es el plan de trabajo.

(...)

Gracias, muchas gracias por todo.

Un abrazo.

Pablo

Se deduce de todo esto que, en este momento del proyecto, el grupo trabajaba en él siguiendo dos rumbos paralelos y complementarios. Por un lado, se generaban los materiales finales obligatorios para presentarnos al concurso –trabajo escrito, presentación ppt, materiales audiovisuales y carta de presentación–, los cuales estuvieron listos, en su mayor parte, muy pronto y, al mismo tiempo, se iban realizando aquellos otros que sirvieron para crear relaciones identitarias entre los chicos y la cultura vaccea –sirviéndonos de procesos de recreación y actualización–, además de para proporcionarnos un aceptable conocimiento del método de investigación arqueológico –mediante prácticas de excavación en las catas réplica del yacimiento o tareas de investigación en el laboratorio del Departamento (análisis de materiales, clasificación, descripción, valoración, datación cronológica, comparación...)-.

Cada actividad estaba perfectamente desarrollada a través de un protocolo y se encabezaba con el un gran número –el que hacía la actividad en el contexto del proyecto– y el logo. A continuación, el texto desarrollaba dos columnas: a la izquierda se especificaban los materiales, mientras que, a la derecha, se describía la actividad, se establecían sus objetivos y, por último, se relacionaban las posibles acciones a realizar –que solían ser

3. Viaje con escalas. Cuando el destino es el itinerario.

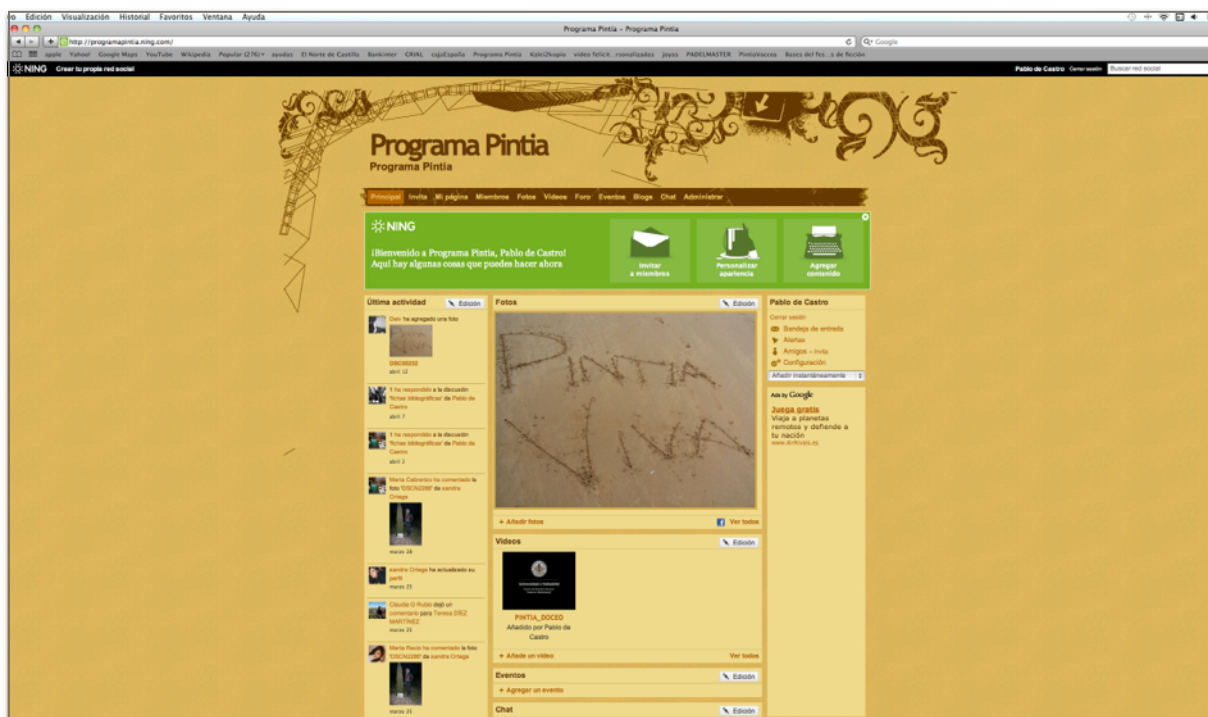


Fig. 3.32. **Programa Pintia** (2009-2010 y 2012-2013). Captura de pantalla del entorno web que creamos para desarrollar el proyecto. Contiene una cita visual de la acción realizada por David Peral en la playa de Santander.

varias—. Voy a pasar a desarrollar cada una de las que compusieron el *Programa Pintia de Innovación Educativa 1.0*.

1. *Tempus praeteritum praesentem facit.*

Actividad 01/01. Elaboración de un listado con todos los lugares de filiación pinciana o vaccea que podamos localizar.

Actividad 01/02. Elaboración de una presentación en power point a partir de las imágenes recopiladas.

2. *Inter humum caelumque.*

Actividad 02/01. Realización de ajuares personales y fotografía de los mismos.

Actividad 02/02. Exposición de una réplica de ajuar fingido en nuestro centro escolar, presentado en paralelo con imágenes de un ajuar vacceo y la interpretación conceptual de la acción.

Actividad 02/03. Elaboración de un pdf multimedia con la documentación generada.

3. *Descriptio rei.*

Actividad 03/01. Reconocimiento de materiales arqueológicos extraídos del yacimiento de Pintia en las sucesivas campañas de excavación.

Actividad 03/02. Trabajos de limpieza, consolidación y restauración del material arqueológico del yacimiento de Pintia.

Actividad 03/03. Cumplimentación de una ficha de catálogo arqueológico con datos científicos, dibujos, fotografías... así como algunos otros literarios.

Actividad 03/04. Producción de pdf multimedia con los materiales generados.

4. *Memoria terrae.*

Actividad 04/01. Replicación de vasijas vacceas

Actividad 04/02. Fabricación en barro de objetos que cubran necesidades actuales, con decoración de inspiración vaccea

Actividad 04/03. Grabación y edición de un documental a partir de la dramatización del enterramiento, la selección de piezas de ajuar y algunas entrevistas que justifiquen la elección de tales objetos.

Actividad 04/04. Rodaje y edición de un documental que recoja la experiencia del trabajo en el alfar.

Actividad 04/05. Elaboración de un pdf multimedia con la documentación generada.

5. *Cápsula del tiempo.*

Actividad 05/01. Elaboración de un listado con todos los lugares, puntos de interés... y sus funciones

Actividad 05/02. Elaboración de un plano de distribución de espacios

Actividad 05/03. Diseño de un código de señales alusivas a los centros de interés y posibles itinerarios, utilizando pictogramas originales

6. *Itinera descripta.*

Actividad 06/01. Diseñar itinerarios interpretativos para el yacimiento de Pintia.

3. Viaje con escalas. Cuando el destino es el itinerario.

Actividad 06/02. Producción de planos que recojan los distintos itinerarios y señalarlos con los pictogramas y señales originales del Código Pintia (véase 05).

Actividad 06/03. Describir y justificar los itinerarios propuestos.

Actividad 06/04. Elaboración de un pdf multimedia con la documentación generada.

7. *Opus Pintiae.*

Actividad 07/01. Diseño y producción de un cartel publicitario.

Actividad 07/02. Diseño de una valla publicitaria y su recreación virtual.

Actividad 07/03. Diseño de un adhesivo microperforado para anunciar Pintia en toda la superficie de un autobús.

Actividad 07/04. Diseño y grabación de una cuña publicitaria para la radio.

Actividad 07/05. Diseño, grabación y edición de un anuncio publicitario para televisión e internet.

8. *De re aedificatoria.*

Actividad 08/01. Diseño de planos de diferentes zonas del yacimiento

Actividad 08/02. Reconstrucción virtual sobre fotografía del yacimiento.

Actividad 08/03. Edición del material en un pdf interactivo.

9. *Imaginum collectio.*

Actividad 09/01. Elaboración de un álbum de fotos.

Actividad 09/02. Elaboración de un pdf multimedia con el material seleccionado.

10. *Land art*

Actividad 10/01. Diseño y fundamentación de la intervención de land art.

Actividad 10/02. Ejecución de la pieza de land art

Actividad 10/03. Rodaje de un pequeño documental alusivo a este proceso.

Actividad 10/04. Edición de un pdf multimedia con los materiales generados.

3. Viaje con escalas. Cuando el destino es el itinerario.

01

Tempus praeteritum praesentem facit

FECHA: 1 de diciembre de 2009

DESCRIPCIÓN: Recopilar imágenes, anuncios, cabeceras de revistas, rótulos de negocios... Cualquier imagen que refleje un nombre que mantenga relación con Pintix o la cultura vasca.

MATERIALES: Cámara de fotos, Cámara de vídeo, Ordenador, Conexión a Internet, Software impress sobre papel.

OBJETIVOS: Comprender el tiempo pasado en nuestra sociedad actual a través de la pervivencia de nombres, imágenes, logotipos... Cuantificar el grado de identificación de la población actual con la identidad vasca.

02

Inter humum caelunque

FECHA: 1 de diciembre de 2009

DESCRIPCIÓN: Actualización de la práctica fotográfica vasca de fotografía de interior. Realizar un viaje a una ciudad, mediante la reconstrucción de los hitos que aquejan a los participantes en el proyecto.

MATERIALES: Cámara de fotos, Cámara de vídeo, Ordenador, Conexión a Internet, Fondo neutro degradado, Bolsa de plástico, Objetos personales, Pila o suata.

OBJETIVOS: Reconocer la costumbre vasca. Crear una cámara del tiempo. Reflexionar sobre nuestras aflijidas materiales y compararla con las que podemos encontrar en otros lugares.

ACTIVIDADES: ACTIVIDAD 02/01: Realización de ajustes personales y fotografía de los mismos. ACTIVIDAD 02/02: Información de un conjunto de objetos personales de los participantes a modo de cámara del tiempo -señalura fugaz-. ACTIVIDAD 02/03: Grabación y edición de un documental a partir de los materiales generados, seleccionando los mejores momentos.

03

Descriptio rei

FECHA: 1 de diciembre de 2009

DESCRIPCIÓN: Realización de una ficha técnica relativa a un resto arqueológico que se guardó a cada participante (fragmento de cerámica-líbar completo, del material, objeto de adorno personal...). La ficha contendrá los datos específicamente científicos con otros más subjetivos que buscarán lograr la empatía entre el participante y la pieza, que tratare de hacerla suya a través de una aproximación literaria. (fichas con dibujo, fotografía y datos diversos).

MATERIALES: Cámara de fotos, Cámara de vídeo, Ordenador, Conexión a Internet, Fondo neutro degradado, Fichas de catalogación.

OBJETIVOS: Experimentar el arte de catalogación científica del trabajo del arqueólogo. Elaborar historias sugeridas por los materiales originales que evocan la cotidianidad del mundo vasco.

ACTIVIDADES: ACTIVIDAD 03/01: Elaboración de fichas técnicas de los restos arqueológicos del yacimiento de Pintix.

04

Memoria terrae

FECHA: 1 de diciembre de 2009

DESCRIPCIÓN: Producción de réplicas de cerámica vasca y otros objetos cerámicos que actualicen el empleo de esta tecnología.

MATERIALES: Cámara de fotos, Cámara de vídeo, Ordenador, Conexión a Internet, Fondo neutro degradado, Cerámicas vascas y fotos de las mismas, Barro.

OBJETIVOS: Conocer la cerámica vasca y su proceso de producción y decoración. Experimentar la técnica de modelado en torno de alfar. Actualizar los motivos decorativos vascos en objetos cerámicos actuales u otros soportes artísticos.

ACTIVIDADES: ACTIVIDAD 04/01: Replicación de vasijas vascas. ACTIVIDAD 04/02: Elaboración de un catálogo de los motivos decorativos de las vasijas.

05

Lingua signorum Pintiae (Código Pintia)

FECHA: 1 de diciembre de 2009

DESCRIPCIÓN: Diseño de un código de señales para ser utilizado en el yacimiento como elemento auxiliar durante su visita.

MATERIALES: Cámara de fotos, Cámara de vídeo, Ordenador, Conexión a Internet, Imágenes impresas sobre papel, Plástico ya diseñado en función del montaje final, Copiadoras en escala 1:1, cartón o cartón de resina, barri-jet.

OBJETIVOS: Reflexionar sobre los puntos de interés del yacimiento de Pintia. Facilitar la identificación de espacios y usos en el yacimiento para facilitar la visita por parte del público.

ACTIVIDADES: ACTIVIDAD 05/01: Elaboración de un listado con todos los lugares puntos de interés. ACTIVIDAD 05/02: Elaboración de un plano de distribución de espacios. ACTIVIDAD 05/03: Diseño de un código de señales alusivos a los centros de interés, utilizando fotografías originales.

06

Itineraria descripta

FECHA: 1 de diciembre de 2009

DESCRIPCIÓN: Diseño de itinerarios interpretativos en áreas del yacimiento de Pintia y del entorno más próximo.

MATERIALES: Cámara de fotos, Cámara de vídeo, Ordenador, Conexión a Internet, Planos de la zona 1:10.000, Fotografías aéreas, Imágenes digitales, Fotografías del yacimiento.

OBJETIVOS: Reflexionar sobre los puntos de interés del yacimiento y su entorno. Ayudar a establecer relaciones de dependencia y jerarquía entre zonas y lugares del yacimiento. Generar itinerarios interpretativos para el yacimiento de Pintia en áreas de interés diversos.

ACTIVIDADES: ACTIVIDAD 06/01: Diseño de itinerarios interpretativos para el yacimiento de Pintia. ACTIVIDAD 06/02: Producción de planos que recogen los diseños itinerarios y señalización de los puntos de interés.

07

Opus Pintiae

FECHA: 1 de diciembre de 2009

DESCRIPCIÓN: Diseño de una campaña publicitaria para dar a conocer el yacimiento de Pintia.

MATERIALES: Cámara de fotos, Cámara de vídeo, Ordenador, Conexión a Internet, Imágenes digitales, Fotografías del yacimiento, Material de dibujo, Papel.

OBJETIVOS: Detectar los puntos de interés de Pintia como elemento dinamizador del entorno en que se encuentra. Poner en valor el yacimiento de Pintia. Dar a conocer el yacimiento de Pintia. Desarrollar las capacidades artísticas de los participantes en el proyecto.

ACTIVIDADES: ACTIVIDAD 07/01: Diseño y producción de un cartel publicitario. ACTIVIDAD 07/02: Diseño de una valla publicitaria y su recreación virtual. ACTIVIDAD 07/03: Subscripción microblog para anunciar Pintia en toda la red social.

08

De re aedificatoria

FECHA: 1 de diciembre de 2009

DESCRIPCIÓN: Levantamiento de planos del yacimiento de Pintia y diseño de reconstrucciones fijas sobre fotografías panorámicas y aéreas.

MATERIALES: Cámara de fotos, Cámara de vídeo, Ordenador, Conexión a Internet, Impresiones digitales, Fotografías del yacimiento, Material de dibujo.

OBJETIVOS: Favorecer la interpretación del yacimiento de Pintia. Poner en valor el yacimiento de Pintia. Dar a conocer el yacimiento de Pintia. Desarrollar las capacidades artísticas de los participantes en el proyecto.

ACTIVIDADES: ACTIVIDAD 08/01: Diseño de planos de diferentes zonas del yacimiento. ACTIVIDAD 08/02: Reconstrucción visual sobre fotografías del yacimiento. ACTIVIDAD 08/03: Edición del material en un pdf interactivo.

09

Imaginum collectio

FECHA: 1 de diciembre de 2009

DESCRIPCIÓN: Selección de imágenes tomadas en las visitas al yacimiento de Pintia, en distintos fases de elaboración del trabajo o durante la realización de las actividades paralelas.

MATERIALES: Cámara de fotos, Cámara de vídeo, Ordenador, Conexión a Internet, Impresiones digitales, Fotografías del yacimiento.

OBJETIVOS: Documentar las visitas, el yacimiento y el proceso de trabajo. Presentar visualmente nuestra actividad en relación con la elaboración del trabajo de investigación. Resumir por medio de imágenes los casi cinco meses de trabajo en el proyecto.

ACTIVIDADES: ACTIVIDAD 09/01: Elaboración de un álbum de fotos. ACTIVIDAD 09/02: Elaboración de un pdf multimedia con el material seleccionado.

10

Land art

FECHA: 1 de diciembre de 2009

DESCRIPCIÓN: Realización de un proyecto artístico de land art, con carácter efímero, realizado desde presupuestos próximos al arte povera por utilizar materiales pobres y ecológicos.

MATERIALES: Cámara de fotos, Cámara de vídeo, Ordenador, Conexión a Internet, Materiales seleccionados para la intervención (por defecto).

OBJETIVOS: Experimentar la producción de obras de arte en equipo. Establecer una relación directa con el medio ambiente y el mundo vasco a través de la intervención artística en el entorno.

ACTIVIDADES: ACTIVIDAD 10/01: Diseño y fundamentación de la intervención de land art. ACTIVIDAD 10/02: Ejecución de la pieza de land art. ACTIVIDAD 10/03: Rodaje de un pequeño documental alusivo a este proceso. ACTIVIDAD 10/04: Edición de un pdf multimedia con los materiales generados.

11

Cortometraje de ficción

FECHA: 1 de diciembre de 2009

DESCRIPCIÓN: Realización de un cortometraje de ficción que permita dar a conocer el yacimiento de Pintia.

MATERIALES: Cámara de fotos, Cámara de vídeo, Ordenador, Conexión a Internet, Tripode para vídeo, Pizarra y rotulador para hacer diapositivas.

OBJETIVOS: Escribir un guión de ficción. Rodar un cortometraje sobre temática afín al IIC, objeto de estudio. Experimentar el manejo de herramientas de edición de vídeo digital.

ACTIVIDADES: ACTIVIDAD 11/01: Escritura del guión. ACTIVIDAD 11/02: Rodaje de una película de ficción con medios escolares. ACTIVIDAD 11/03: Edición del proyecto con aplicaciones de edición de vídeo digital.

12

Pop up

FECHA: 1 de diciembre de 2009

DESCRIPCIÓN: Elaboración de un libro pop up orientado a un público infantil a partir de contenidos relacionados con el mundo vasco.

MATERIALES: Cámara de fotos, Cámara de vídeo, Ordenador, Conexión a Internet, Cartulinas, Papeles de colores, Pegamento, Hilo, Cuchilla, Tijeras.

OBJETIVOS: Resumir los contenidos fundamentales sobre la cultura vasca. Desarrollar destrezas y habilidad manual. Empatizar con los intereses que los niños pueden tener sobre un yacimiento arqueológico.

ACTIVIDADES: ACTIVIDAD 12/01: Escritura del texto y dibujo de los bocetos para las ilustraciones. ACTIVIDAD 12/02: Montaje del libro.

13

Documental

FECHA: 1 de diciembre de 2009

DESCRIPCIÓN: Realización de un documental que permita dar a conocer al yacimiento de Pintia y el trabajo realizado por el equipo durante el proceso de investigación.

MATERIALES: Cámara de fotos, Cámara de vídeo, Ordenador, Conexión a Internet, Tripode para vídeo, Pizarra y rotulador para hacer diapositivas.

OBJETIVOS: Aprovechar el material audiovisual generado en la elaboración del proyecto. Acercar al público el yacimiento de Pintia y presentar el mundo vasco a partir de nuestra particular aproximación al mismo. Documentar diferentes opiniones sobre el yacimiento. Experimentar el manejo de herramientas de edición de vídeo digital.

ACTIVIDADES: ACTIVIDAD 13/01: Escritura del guión. ACTIVIDAD 13/02: Elaboración del cuestionario de preguntas para cada entrevista. ACTIVIDAD 13/03: Recogida de material audiovisual en el yacimiento, Pabellón de Duero, Museo Provincial/Aula de Arqueología de la Facultad de FF y LL. ACTIVIDAD 13/04: Edición del proyecto con aplicaciones de edición de vídeo digital.

11. Cortometraje de ficción.

Actividad 11/01. Escritura del guion.

Actividad 11/02. Rodaje de una película de ficción con medios escolares.

Actividad 11/03. Edición del proyecto con aplicaciones de edición de vídeo digital.

12. Pop'up.

Actividad 12/01. Escritura del texto y dibujo de los bocetos para las ilustraciones.

Actividad 12/02. Montaje del libro.

13. Documental.

Actividad 13/01. Escritura del guion.

Actividad 13/02. Elaboración del cuestionario de preguntas para cada entrevista.

Actividad 13/03. Recogida de material audiovisual en el yacimiento, Padilla de Duero, Museo Provincial, Aula de Arqueología de la Facultad de FyL.

Actividad 13/04. Edición del proyecto con aplicaciones de edición de vídeo digital.

14. Código Pintia. Lingua signorum Pintiae.

Actividad 14/01. Inhumación de un conjunto de objetos personales de los participantes a modo de cámara del tiempo.

Actividad 14/02. Grabación y edición de un documental a partir de la dramatización del enterramiento, la selección de piezas de ajuar y algunas entrevistas que justifiquen la elección de tales objetos.

15. Collage fotográfico.

Actividad 15/01. Fotografías tomadas en la línea de los trabajos de David Hockney, posteriormente intervenidas con pintura acrílica (collage).

16. Web/blog.

3. Viaje con escalas. Cuando el destino es el itinerario.

Actividad 16/01. Diseño de contenedor virtual de información que sirva como medio de comunicación entre los miembros del proyecto, como lugar de intercambio de documentación, foro de exposición de los materiales elaborados y canal de difusión del BIC y del propio proyecto.

Casi al tiempo en que los chicos se empapaban con los textos científicos en torno a la cultura vaccea y comenzaban a redactar las primeras líneas del trabajo escrito, los asalté con la pregunta que encerraba la primera actividad: *¿Qué queda del pueblo vacceo en el Valladolid de hoy? ¿Puede rastrearse la importancia de lo que fue su cultura en nuestra sociedad?* Y tuvieron que abrir bien los ojos y localizar negocios, productos e instituciones cuyo nombre era herencia vaccea o pintiana.

Algunas de las primeras preguntas que nos hicimos al iniciar este proyecto fueron ¿qué queda de los vacceos hoy? ¿sigue Pintia viva en nuestra memoria? ¿qué grado de identificación existe entre nuestras gentes y lo pintiano? ¿y nosotros... sentimos este pasado como nuestro o solo es algo prestado, heredado o impuesto?

Por desgracia, no hemos sido capaces de dar respuesta a todas las cuestiones, entre otros motivos porque no tenemos ni la experiencia ni la perspectiva para hacerlo, pero, de lo que sí estamos seguros es de que esta investigación ha cambiado el modo en que entendemos nuestras raíces. Quizá no sean más hondas, pero sí más sentidas.

La información expuesta en este breve documento supuso una primera aproximación al tema que nos ocupa; sirva ahora para reconocer a aquellas personas y/o entidades que fueron señalándonos la presencia del pasado en el presente.



documento 01

tempus
praeteritum
praesentem
facit

01

<p>grupo el vacceo erante (palencia)</p> 	<p>peña tierra vacceos (zamora t.c.)</p> 	<p>bodegas pintia (román de hornos)</p> 	<p>hotel villa pintiana (roma)</p> 	<p>vacceos servicios culturales (va)</p> 	<p>y también...</p> <ul style="list-style-type: none"> armentia vacceos s.l. producción y comercialización de plantas aromáticas y medicinales tudumense (valladolid) zapatería vaccea s.l. calle mayor palencia almacenes pintia fontanera, baños, material de construcción valladolid diario pintiano publicación periódica activa en valladolid entre febrero de 1787 y mayo de 1788 valle de pintia fábrica de quesos madrid pintia solar 7 s.l. construcción e inmobiliaria valladolid pintia recursos s.l. inmobiliaria valladolid
<p>coral vacceos (palencia)</p> 	<p>cerámica vacceos (alfoquegas, sal)</p> 	<p>a.c. vacceos (sigales)</p> 	<p>bodegas valpincia (pañafiel)</p> 	<p>atletico pintia (u.d. arcos / valladolid)</p> 	
<p>los vacceos (comales de bustillo)</p> 	<p>vacceos club de rugby (medina)</p> 	<p>vacceos cavaliers rugby profesionales</p> 	<p>pintia poblado vacceo (pañafiel)</p> 	<p>arsoli vacceos (valladolid)</p> 	

Fig. 3.34. *Programa Pintia* (2009-2010 y 2012-2013). Publicación *Tempus praeteritum praesentem facit*.

Así realizamos el documento *Tempus praeteritum praesentem facit*¹²⁰ que iba más allá de ser un mero listado de nombres, tal y como exponían en el texto explicativo que llevaba impreso:¹²¹

Algunas de las primeras preguntas que nos hicimos al iniciar este proyecto fueron ¿qué queda de los vacceos hoy?, ¿sigue Pintia viva en nuestra memoria?, ¿qué grado de identificación existe entre nuestras gentes y lo pinciano?, ¿y nosotros... sentimos este pasado como nuestro o solo es algo prestado, heredado o impuesto?

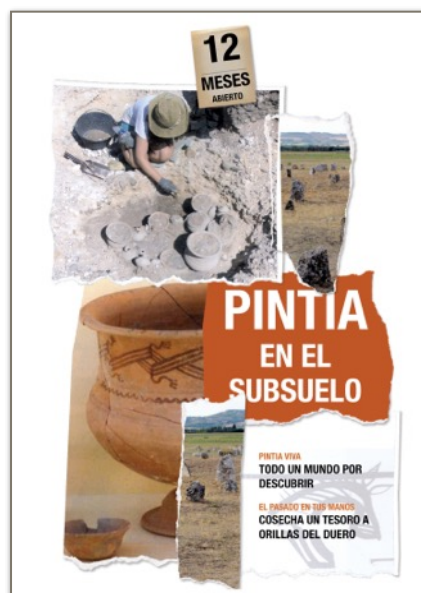
Por desgracia, no hemos sido capaces de dar respuesta a todas las cuestiones, entre otros motivos porque no tenemos ni la experiencia ni la perspectiva para hacerlo, pero, de lo que sí estamos seguros es de que esta investigación ha cambiado el modo en que entendemos nuestras raíces. Quizá no sean más hondas, pero sí más sentidas.

La información expuesta en este breve documento supuso una primera aproximación al tema que nos ocupa; sirva ahora para reconocer a aquellas personas y/o entidades que fueron señalándonos la presencia del pasado en el presente.

La Navidad había llegado y el equipo seguía recogiendo y catalogando información bibliográfica. Como el colegio estaba cerrado por vacaciones, empezamos a reunirnos en una sala que nos cedían en el Centro Cívico Bailarín Vicente Escudero. Pusimos en común la información de que disponíamos, intercambiamos libros y artículos y comenzamos a



Fig. 3.35. *Programa Pintia* (2009-2010 y 2012-2013). Trabajando en Navidad. Centro Cívico Bailarín Vicente Escudero. Cartel diseñado para la difusión del yacimiento.



¹²⁰ Véase el Anexo A1 Proyectos (A1.2. Materiales finales. 05 Programa Pintia de Innovación Educativa. 01 *Tempus praeteritum*).

¹²¹ Lo que no hicimos fue elaborar la presentación en MSPowerPoint que habíamos previsto, pues nos pareció más interesante este documento impreso acompañando a los materiales finales.

pensar en posibles ideas para trazar una estrategia de difusión del yacimiento bajo el epígrafe *Opus Pintiae*.¹²²

De aquí salieron las primeras ideas para rodar una cuña de radio y un anuncio para televisión o internet en los que trabajamos la siguiente sesión navideña, de acuerdo a los siguientes guiones:¹²³

Anuncio para televisión e internet.

DESCRIPCIÓN

(Comienza el anuncio con una música celta y una imagen aérea de Padilla de Duero).

VOZ: A las afueras de Padilla de Duero

(Transición de la foto al mapa del vídeo del documental)

VOZ: Se encuentra la ciudad vaccea de Pintia ¿Todavía no la conoces?)

(Foto aérea de Pintia y rótulo escrito: ¿Todavía no la conoces?)

VOZ: Un asentamiento formado por...

(foto Quintanas)

VOZ: Las Quintanas,

(foto necrópolis)

VOZ: la necrópolis de Las Ruedas

(foto del barrio alfarero de Carralaceña)

VOZ: y el barrio alfarero de Carralaceña, donde encontrarás las huellas de tus antepasados.

(foto exterior del centro de interpretación)

(foto tienda de regalos, vasijas y útiles)

VOZ: Podrás ver una gran variedad de materiales extraídos en la excavación.

(foto de niños excavando)

VOZ: Desentierra tu pasado. Descubre Pintia.

¹²² Véase el Anexo A1 Proyectos (A1.2. Materiales finales. 05 Programa Pintia de Innovación Educativa. 07 Opus Pintiae).

¹²³ El anuncio para internet y TV no lo realizamos; se quedó en el guion porque no terminó de convencernos cuando lo fuimos a editar, un par de meses después. Además, anduvimos algo justos de tiempo y nos pareció que el guion podía representar sobradamente esta parte de nuestro trabajo. Con la cuña radiofónica nos sucedió algo similar. Recojo ambos ejemplos en cita literal porque me parece significativo que los chicos optasen por orientar hacia estos medios las necesidades de divulgación del yacimiento, y porque una descripción por mi parte en ningún caso podría ser lo suficientemente elocuente.



Fig. 3.36. **Programa Pintia** (2009-2010 y 2012-2013). Composición realizada a partir de fotografías tomadas en la primera visita al yacimiento.

(Rótulos con el texto: Desentierra tu pasado. Descubre Pintia)

(foto logo Pintia cervatillo)

Cuña radiofónica.

DESCRIPCIÓN

Comienza la cuña con una música celta de fondo, luego la VOZ 1 (mujer joven) formula la pregunta y enumera los lugares del yacimiento con voz intrigante.

La VOZ 2 (mujer joven) anonadada por toda la ristra de palabras desconocidas pregunta qué es eso.

Se oye un sonido de rebobinado y se vuelven a repetir las palabras de la lista (no todas).

La VOZ 3 (hombre joven), pausada y relajada nos invita a conocer Pintia.

Para finalizar, un grupo de chicos jóvenes dicen PINTIA VIVA

DIÁLOGO

VOZ 1: ¿Qué te sugiere...vacceo, Las Ruedas, necrópolis, Carralaceña, ajuar, oppidum, Padilla de Duero...?

VOZ 2: ¿Quééééé?

Efecto de sonido: REBOBINADO

VOZ 1: Vacceo, Las Ruedas, necrópolis, Carralaceña, ajuar, oppidum, Padilla de Duero...

FUNDIDO DE VOZ 1 con VOZ 3

VOZ 3: ¡Acércate a Pintia y sé dueño de tu pasado! Descubre una vida y un tesoro a orillas del Duero.

TODOS: ¡PINTIA VIVA!

Finalmente, visitamos el yacimiento nada más incorporarnos al colegio a la vuelta de vacaciones. De la mano de Carlos pudimos conocer el CEVFW, epicentro del trabajo en torno al yacimiento durante la campaña veraniega de excavación. Allí pudimos ver y tocar, por primera vez, algunas de las piezas que terminarían por sernos tan familiares.

Luego, paseamos por la Necrópolis de las Ruedas, identificamos la zona de cremación conocida como Los Genizales y atisbamos la ubicación del barrio alfarero de Carralaceña al otro lado de la hoz del río. Por último, nos acercamos a la zanja abierta que dejaba ver la muralla perimetral de la ciudad en el cerro de Las Quintanas, en cuyo entorno prospectamos levemente y pudimos recoger algunos fragmentos de material cerámico que hallamos en superficie como consecuencia de la acción del arado sobre unas tierras que, pese a la protección legal del lugar, siguen explotándose desde el punto de vista agrícola y dañando irremediablemente el material arqueológico que oculta el subsuelo.

Este contacto en primera persona con el yacimiento nos dejó en disposición de estrechar lazos con el mundo pintiano y comenzamos el acercamiento con unos talleres de reconocimiento y procesado de materiales arqueológicos en el laboratorio de arqueología. Ana y Teodora explicaron a los chicos cómo se procedía con los restos cerámicos y, a partir de sus orientaciones, comenzaron a clasificar el material extraído en la última campaña. Se podía decir que pasaban por auténticos arqueólogos. Estos talleres se desarrollaron en cuatro sesiones que ocuparon entre dos y tres horas cada una.



Fig. 3.37. **Programa Pintia** (2009-2010 y 2012-2013). Actividad *Descriptio Rei*. Sesiones de trabajo en el Laboratorio de Arqueología con los materiales originales de la última campaña de excavación.

Realmente no puedo describir la cara de los chicos cuando se les entregó el material,¹²⁴ sencillamente creo que no daban crédito a que pudieran tocar algo con dos mil doscientos años de antigüedad sin tener que hacerlo furtivamente. Fue un momento emocionante que interpreto como una de las claves del éxito del proyecto.

Estas labores de limpieza, consolidación y restauración del material arqueológico vinieron acompañadas de otras de estudio que los llevaron a cumplimentar una ficha de catalogación tipo desarrollada para la ocasión. Mezclé en ella datos de tipo científico (cronología, tipología, medidas, descripción...) con la documentación gráfica (foto y dibujo) de la pieza que previamente había sido asignada a cada alumno, procedente de la *tumba 183* de la necrópolis de Las Ruedas. La selección de piezas para esta *Descriptio Rei* se hizo teniendo en cuenta los objetos se presentaran la mayor cantidad de tipologías cerámicas posibles.¹²⁵

Además de catalogar, los chicos debían tomar su pieza y fotografiarla en la mesa de reproducción para que la ficha quedase casi completa. Explicué al grupo cómo debían proceder con el trípode, los focos y la cámara y dejé que fluyera la cosa. Tan solo nos faltaba una parte del trabajo científico que era hacer un dibujo analítico de la pieza asignada.

Recuerdo que cuando anuncié el trabajo en la reunión que tuvimos esa mañana en el colegio los chicos empezaron a recular con excusas del tipo

¹²⁴ Pero no hace falta, basta revisar las imágenes del documental contenido en el *Anexo A1 Proyectos (A1.2. Materiales finales. 05 Programa Pintia de Innovación Educativa. 03 Descriptio Rei)*. para extraer las mismas conclusiones.

¹²⁵ Decidí no incluir objetos metálicos, de hierro o bronce, porque su estado de conservación era crítico. No olvidemos que trabajábamos sobre los materiales extraídos de la tierra siete seis meses antes y no habían tenido tiempo de ser consolidados ni restaurados aún. No obstante, los chicos tuvieron la ocasión de manipular otros, de la misma época, sin ese riesgo de que se perdieran para siempre.

3. Viaje con escalas. Cuando el destino es el itinerario.



yo no sé dibujar o se me da fatal y la voy a liar. Pero, claro, en estos casos siempre hay que tener un as en la manga y ese as se llama Ángel Rodríguez y es el dibujante del Departamento de Arqueología. Ángel explicó primero a los chicos la finalidad de su trabajo en un momento tan tecnologizado como es nuestro presente, concediéndole el valor al trabajo disciplinado, minucioso y bien hecho –no exclusivo del arqueólogo, claro– y luego impartió un taller tan exitoso como los resultados finales del mismo: todos los chicos dibujaron su pieza de una manera mucho más que aceptable en el peor de los casos.¹²⁶

Pero aún quedaba un ítem por cubrir en nuestra ficha, pues había reservado una tercera parte del espacio inferior de la misma para un apartado titulado *Breve historia de las pequeñas cosas*, en el que los invitaba a escribir un relato corto, que se narrase la historia íntima de ese objeto contextualizada en la cultura vaccea: saleros zoomorfos con decoración excisa, cajitas, sonajeros, vasos, ungüentarios, cráteras rituales, ollas toscas para recibir las cenizas tras la inhumación del cuerpo...

La experiencia resultó magnífica y nos juntamos con una espléndida colección de cuentecitos que capturaban la esencia de un momento histórico tan ajeno como puede serlo el de una cultura desaparecida dos mil años atrás. El proceso de identización (Gómez Redondo, 2013) estaba funcionando y podíamos sacarle más partido todavía.



Descriptio rei **03.3**

Investigador: Marta Racio

categoría	Vaso VITIC (olla)
materia	Cerámica tosca
cronología	II a.C.
dimensiones x	157 mm
dimensiones y	166 mm
dimensiones z	81 mm
forma	Olla
anillo de resacas	
decoración	Plástica
posición	Primaria
yacimiento	Las Ruedas (Pintia, Pacilia de Duero)

fotografía



descripcion

Urna cineraria (olla) perteneciente a la tumba número 183. Es de carena alta, marcada con doble moldura, donde vuelve pegado a la pared. Tiene un color negruzco con fondo umbilicado y superficie rugosa.

bibliografía

Sanz Minguez, C. (1997). Los vacceos: cultura y ritos funerarios de un pueblo prerromano del Valle medio del Duero. Ed. Arqueología en Castilla y León, Salamanca.

breve historia de las pequeñas cosas (relato)

Nunca me había costado tanto realizar el trabajo del día a día, siempre era lo que me evadía de todo lo que me rodeaba, pero esta vez me sentía aliviado, como si todo aquello fuera nuevo para mí, notaba un frío incomodo a mi alrededor. Cada mañana hacía cientos de vasijas, escaragos... Pero ninguna así... No pensé que este día llegaría, el día que tuviera que hacer una urna para ella... hasta ayer estábamos riéndonos, disfrutando y soñando nuestro futuro con el pequeño que esperábamos, pero algo raro pasó y ella se desfalleció ante mis ojos. ¡Nos juramos estar siempre juntos! ¿Por qué ahora? No puede ser... Empecé a moldear la olla, la olla más difícil, sin duda... La urna parecía vacía, pero mientras mis manos temblorosas de rabia y tristeza daban forma a ese tesoro, mis lágrimas guardaban en ella todos esos momentos juntos, los escalofríos de cada caricia, de cada beso... pero también guardaba dolor, por no poder acariciar su piel una vez más, ni correr juntos por el campo... No puedo dejar de llorar, cada lágrima que derramo es como un rayo de nuestros atardeceres reflejado en la luz de sus ojos.

¹²⁶ Véase Anexo A1 Proyectos (A1.2 Materiales finales. 05 Programa Pintia de Innovación Educativa. 03 Descriptio Rei), donde pueden verse ejemplos de las fichas cumplimentadas de cada pieza arqueológica, así como el documental que resume el proyecto, donde una imagen vale bastante más que mil palabras.

3. Viaje con escalas. Cuando el destino es el itinerario.

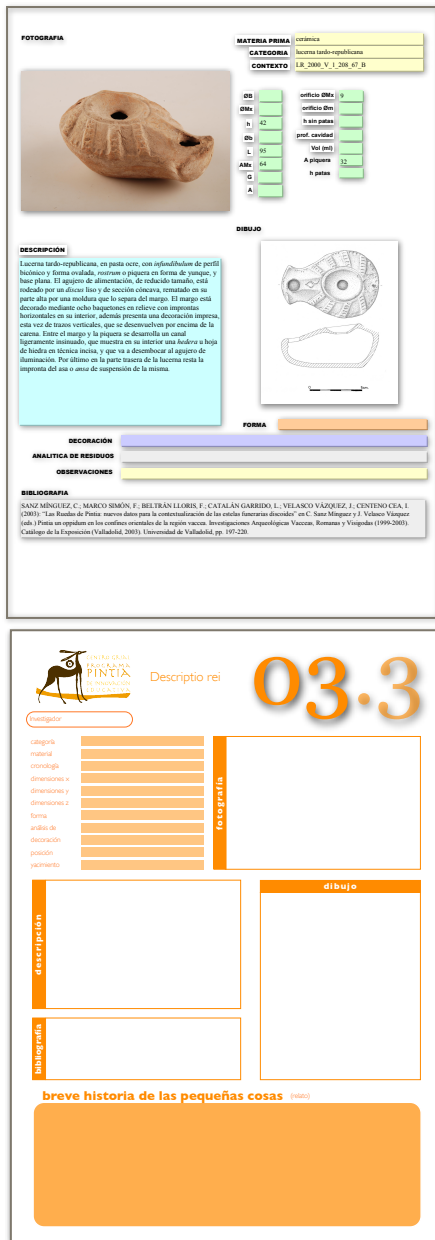


Fig. 3.39. **Programa Pintia** (2009-2010 y 2012-2013). *Descriptio Rei*. Ficha de catalogación arqueológica cedida como modelo por el CEVFW y la adaptación realizada para nuestro trabajo en el proyecto.

El relato corto o el microrrelato son géneros literarios que funcionan muy bien con adolescentes si la motivación hacia los mismos es la adecuada –o al menos eso he detectado y, por lo tanto, recurro a ellos con frecuencia–. Se me ocurrió que, dado que todo el material que estábamos manipulando en el laboratorio pertenecía a lo depositado como ofrendas funerarias, bien valía la pena tratar de pensar en ese rito y en el propio óbito en sí utilizando un juego similar al de *Descriptio Rei*. Así nació *Inter humum caelumque* una nueva actividad que utilizaba patrimonialización e identización para llegar a un estudio sincero y profundo, esta vez de las costumbres funerarias de la cultura vaccea.

Los miembros de nuestro equipo llegaron a conocer relativamente bien los ritos funerarios del mundo vacceo, tan magníficamente estudiados y divulgados por el equipo científico que excava el *Área Arqueológica Pintia* (Sanz Mínguez *et al.* 2009: 52) al frente. Estas investigaciones no hacen sino refrendar, en gran medida, lo recogido por Claudio Eliano (Praeneste, ca.175-ca.235 d.C.) que describe los rituales funerarios de los pueblos de raíz celta como una de sus señas culturales más significativas y definitorias (Sopeña Genzor, 2002: 232).

Así, por ejemplo, hemos comprobado en los vacceos la práctica de la inhumación en el interior de las viviendas familiares, especialmente aplicada para ayudar al tránsito de los neonatos pues, a nivel social, eran considerados irrelevantes y, por ello, no se manifestaba en las necrópolis colectivas a través de una tumba en el lugar sagrado de la comunidad.

La creencia de que los buitres, córvidos y otras aves carroñeras contribuían a llevar más rápido su espíritu al lugar donde moran los dioses explica el uso del ritual de la *expositio*, merecido únicamente para aquellos guerreros muertos en combate. Además de las descripciones de Eliano, hemos encontrado cerámicas pintadas documentando este ritual en que las aves se ocupan del cuerpo del difunto.



Fig. 3.40. **Programa Pintia** (2009-2010 y 2012-2013). Libro de relatos *Inter humum caelumque*. Portada, índice y doble página con el relato de Claudia García Rubio y cita visual al ajuar vacceo asociado.

Es evidente que estas dos costumbres funerarias afectaban a una muy pequeña parte de la sociedad vaccea y que tenía que existir otra que fuera utilizada por la mayor parte de la población, con independencia de su edad, sexo, ocupación y prestigio social. Tras producirse el deceso, la comunidad entregaba el cuerpo sin vida a las llamas de una pira, precisamente en el lugar donde la madera quemada de los bosques cercanos ha ido definiendo una zona de cremación determinada durante siglos de actividad, hasta mutar el color de la tierra en un gris claro que es fácilmente perceptible desde la lejanía –no en vano la toponimia se ha ocupado de conservar la memoria de esta actividad denominando a este lugar *Los Cenizales*–. Las cenizas y los últimos restos reconocibles del difunto se recogían en una urna de barro de tosca apariencia y, con cierto protocolo, se trasladaban a la necrópolis. La tierra los recibiría acompañados de un conjunto de objetos de diversa índole y cantidad, al tiempo que se practicaba un banquete fúnebre. Ese ajuar, completado con viandas para hacer más cómodo el tránsito, se cubría con un manto de tierra y señalizaba con una estela de piedra caliza para evidenciar el lugar.

Hoy el nivel de excavación para hallar estos depósitos se encuentra un par de metros por debajo del nivel del suelo y solo se hace más evidente cuando un tractor remueve el manto terroso con las rejas del arado, sacando a la superficie esos grandes bloques de piedra caliza que señalaron el lugar donde se entregaron las cenizas del difunto.

De los tres ceremoniales, este último era el más interesante para nuestro propósito, no tanto por ser el mayoritario, cuanto por la existencia del ajuar y un rito que nos permitiría acercarnos a su mundo a través de algo más concreto que una descripción recogida por las fuentes clásicas. Así fue como la actualización de sus prácticas culturales cobró carta de naturaleza en nuestro proceso escolar de conocimiento del pueblo vacceo adoptando, además, un sentido claramente identitario pues, no solo se trataba de recrear el ritual, sino encarnarlo en primera persona mediante una identificación plena nacida de un proceso de investigación-reflexión-acción en el que participaríamos todos los miembros del proyecto, estudiantes y docentes.

Tras nuestra visita al Área Arqueológica Pintia, habían podido tener la experiencia de contemplar ese paisaje funerario, correspondiente a un entorno geográfico, un clima y una luminosidad determinados que complementaban o, mejor, dotaban de fisicidad concreta a todos aquellos datos que habían entresacado previamente de libros y artículos científicos durante la fase de documentación bibliográfica pero, aunque nuestra investigación daba buena cuenta de estas prácticas, alguno de los participantes no terminaba de entender el porqué de esos depósitos que, además de objetos de uso cotidiano, llevaban asociados alimentos y bebidas para ese tránsito a un más allá incierto.

Estas dudas no podían resultar extrañas, pues con diecisiete o dieciocho años se asumen muy fácil e inconscientemente los riesgos propios de la inexperiencia, se adopta el mecanismo de prueba-error de manera muy natural o se tiene esa percepción de que no hay obstáculo infranqueable a la voluntad personal. De este modo, casi podríamos afirmar que la muerte no es algo del todo presente en su imaginario como una posibilidad cercana y, llegando un poco más lejos, hay en su comportamiento una cierta atribución inconsciente de la inmortalidad.

Esto, no siendo una verdad de fe y no estando por igual desarrollado en todos los adolescentes, podía suponer una barrera para lograr nuestro objetivo, por eso, y porque pensaba que valía la pena explorar esos rincones del alma que no transitamos salvo cuando nos vemos obligados a ello, me pareció que podría alumbrar mucho nuestro camino ponernos en la peor de las situaciones –la de nuestra propia muerte– y pensar plástica, literaria y conceptualmente en torno a lo que eso suponía.

La fotografía de un depósito funerario in situ –durante el momento de su extracción en el yacimiento– y otra del ajuar presentado para ser publicado –ya limpias y consolidadas todas las piezas– fueron la primera toma de contacto con “su tumba” –correspondientes a los depósitos 75, 77, 80, 90, 98, 107, 109, 122 y 153 de la necrópolis de Las Ruedas–. Se las entregué con la intención de que la hicieran suya a través de preguntas cuya respuesta debieran encontrar en la descripción del depósito y en los propios materiales del ajuar, del que habían obtenido también una valiosa información durante su propia investigación sobre esta cultura y la exploración de los resultados de los análisis de residuos hallados en las vasijas –proporcionados por el CEVFW–.

La adjudicación de estos ajuares no fue aleatoria, sino que tuve bien presentes dos criterios: que el género de los difuntos se correspondiera con el del alumno que recibía el encargo y que en la selección de las tumbas estuvieran representados distintos grupos de edad y las diversas condiciones sociales del mundo vacceo –obviamente para continuar esta actividad en otra distinta–.

Hecho esto, la siguiente propuesta sería más vinculante aún, pues tenían que escribir un relato describiendo los postreros instantes de la vida de la persona a la que pertenecía la tumba, contextualizándolo en Pintia durante la Edad del Hierro.

De nuevo funcionó y en poco más de un par de semanas llegamos a tener una colección de cuentos cargada de lirismo, belleza y emotividad. Estos textos, además de atesorar una gran calidad literaria, lograban que los lectores ocasionales que accedían a su lectura se trasladasen a ese lejano mundo y que el personal investigador del yacimiento encontrara imágenes casi reales para la historia de aquellos materiales que tan cuidadosamente habían extraído del terruño. Habían conseguido solucionar con solvencia algo que los preocupaba tanto: narrar una muerte creíble en un contexto cultural que, hasta hacía pocas semanas, les era completamente ajeno y desconocido. No eran muy largos, unas pocas líneas, pero sí intensos.



Fig. 3.41. *Programa Pintia* (2009-2010 y 2012-2013). Libro de relatos *Inter humum caelumque. Parte I. Los últimos momentos*. Doble página incluye la cita visual al ajuar de la tumba 107 y el relato escrito por David González.

De este modo fuimos [re]construyendo la historia del pueblo vacceo, de la vida y la muerte de sus guerreros, mujeres y niños, gentes humildes, princesas y artesanos a través de nuestras propias historias.

Con la colección de relatos se concibió una publicación breve titulada *Inter humum caelumque [Relatos]*,¹²⁷ que contaba con dos partes bien diferenciadas, agrupando *Los últimos momentos* aquellos primeros sobre las tumbas que tuvimos asignadas y *Breve historia de las pequeñas cosas* los relativos a los objetos arqueológicos singularizados.

Acompañando a los textos, las fotografías de los objetos y ajuares daban soporte visual a los relatos, mientras un certero prólogo del doctor Sanz Mínguez explica al lector la mediación del relato como puente entre pasado y presente:

Nueve alumnos voluntarios en su último año de bachillerato, a punto de comenzar estudios superiores diversos, probablemente en ningún caso de Arqueología. [...] Un Bien de Interés Cultural como Pintia y, finalmente, un concurso de la Fundación Patrimonio de Castilla y León. Mézclese y agítese, con ciertas dosis de ilusión, esfuerzo, imaginación y un toque de poesía y, finalmente, lo soñado se encarna.

Una selección de las tumbas y los objetos que atesora la necrópolis de Las Ruedas, sirve para acercarnos a la materialidad de biografías humanas perdidas. Aunque tal vez no siempre reparemos en ello, los objetos nos identifican y explican, son memoria viva de nuestra existencia.

El ejercicio de recreación que estos estudiantes hacen acercándose, en primera persona del presente, a los últimos momentos de vida de las gentes vacceas, cuya personalidad intuimos a partir de las asociaciones manifestadas en los conjuntos funerarios, nos devuelve parte esencial de las emociones que gobiernan la vida y el carácter humano y, en particular, nos sitúan ante el abismo de nuestra mortalidad siempre presente aunque especialmente ocultada en nuestro tiempo. En una escala menor, cada uno de los objetos que fueron incluidos en una de aquellas tumbas tuvo su razón de ser. Igualmente evocadora y sugestiva resulta esa segunda parte en la que las piezas son el trasunto de otras tantas pequeñas historias humanas que cargan de sentido y valor a los objetos.



Fig. 3.42. **Programa Pintia** (2009-2010 y 2012-2013). Libro de relatos *Inter humum caelumque*. Parte II. *Breve historia de las pequeñas cosas*. Doble página incluye la cita visual al salero de la tumba 183 y el relato escrito por Marta Cabrerizo.

¹²⁷ Véase el Anexo A1 Proyectos (A1.2. Materiales finales. 05 Programa Pintia de Innovación Educativa. 02 *Inter humum caelumque*).

La obra que el lector tiene en sus manos, constituye una original y sugestiva manera de revivir ese pasado que, como herederos, nos identifica y explica. Los autores han conseguido transmitir tensión y emoción, detrás de ellos se observa también, nítido, el magisterio de un profesor que ama su profesión.

Pintia está de enhorabuena, su espíritu y la poesía que envuelve al cementerio de Las Ruedas seguirá vivo mientras, como ellos, seamos capaces de mantener su memoria.¹²⁸

Progresivamente íbamos conociendo a los vacceos, casi siempre a través de sus recipientes cerámicos. Los habíamos recompuesto, dibujado, catalogado, descrito e imaginado. Si la memoria del barro nos transmitía tanta información, qué no entenderíamos si produjéramos tales vasijas. *Memoria terrae* arrancó bajo esas expectativas.¹²⁹

En aquella reunión inicial, Carlos me habló de que colaboraba con un ceramista de Cabezón de Pisuerga en un proyecto de arqueología experimental que perseguía entender el proceso exacto de producción de los vasos cerámicos vacceos. Yo me había aventurado a proponer un taller para los chicos, pero basado en mi capacidad para ayudarlos a construir una pequeña pieza, modelada a mano. Carlos me aseguró que podríamos hacer algo más apropiado que aquello y, por supuesto, mucho más científico, además de que el CEVFW podría asumir una parte del coste. Un par de días más tarde Carlos Jimeno me llamaba por teléfono para ultimar los detalles.

El presupuesto era realmente asequible, pues el propio Carlos Jimeno me dijo que se haría al precio que pudiéramos asumir. Yo creía poder desviar algo del dinero de la subvención del colegio a esta actividad, aunque no cubrirla por completo. Lo que hice fue presentar a los muchachos la posibilidad que aportaran una pequeña cantidad cada uno para llevarla a cabo.¹³⁰ Y aceptaron.

Así comenzó la andadura de meter nuestras manos en el barro de su altar en Cabezón, donde tendríamos la oportunidad de trabajar guiados por él durante cuatro tardes completas. Su

¹²⁸ Recojo, en cita literal, el texto de Carlos Sanz porque me parece que, además de introducir el conjunto de relatos, está haciendo una evaluación externa de la actividad de modo indirecto y, sobre todo, está validando el proceso de identificación experimentado por los participantes en el proyecto.

¹²⁹ Véase el Anexo A1 Proyectos (A1.2. Materiales finales. 05 Programa Pintia de Innovación Educativa. 04 Memoria terrae).

¹³⁰ Por experiencia sé que si hay dos sectores mal pagados o donde el favor vale tanto como un salario, esos son la educación y las disciplinas artística. Yo no quería entrar en un tira y afloja con Carlos Jimeno por el importe del taller, porque no solo estaba el coste del material, sino toda una pericia adquirida a base de años de práctica, una capacidad para transmitirlo y todo el bagaje científico adquirido en su relación con Carlos Sanz; así que hice mis números y vi que entre lo que aportara el CEVFW, el dinero que pudiera destinar del colegio y la buena disposición de Jimeno, la aportación extra ascendería a solo 10€ por alumno para un taller de unas veinte horas de duración, lo que me parecía ridículo. Pero hacía falta que los chicos y sus familias aceptaran. Y lo hicieron.



Fig. 3.43. **Programa Pintia** (2009-2010 y 2012-2013). Portada del libro de relatos *Inter humum caelumque*.

jovialidad y talento hicieron el resto. Carlos Jimeno se incorporó al equipo como uno más y sacó de los muchachos esa creatividad y disciplina que la cerámica requiere.

Tras una breve introducción a la cerámica, los tipos de materiales, las herramientas y la presencia de este trabajo en nuestra sociedad actual, Carlos fue desgranando, semana a semana, el modo en que se fabricaban y decoraban las piezas que encontrábamos en el yacimiento. De este modo pudieron salir de nuestras manos piezas a torno y a mano, cajitas salero, canicas, sonajeros, vasos cerámicos decorados a peine... casi fabricamos un ajuar digno de un príncipe.

Aprovechamos también para construir una urna de barro cocido a modo de archivador en el que consignar todos los materiales a la hora de presentarlos al concurso. Estábamos recuperando un antiguo oficio y actualizando su producción para una función contemporánea. ¿No era ese uno de los objetivos del proyecto?

Además de los buenos ratos de compañerismo, risas y relax que pasamos durante las sesiones de cerámica vaccea –pues, además, sirvieron para liberarnos de esa tensión asociada al segundo trimestre del curso– hubo dos momentos mágicos durante la

3. Viaje con escalas. Cuando el destino es el itinerario.



Fig. 3.44. **Programa Pintia** (2009-2010 y 2012-2013). *Memoria terrae*. Serie de imágenes tomadas durante la realización del taller de cerámica vaccea en el alfar del ceramista Carlos Jimeno.

actividad. El primero tuvo que ver con la experiencia personal de cada uno de nosotros al levantar un vaso de cerámica en el torno de alfar con barro fresco. Parecía increíble que pudiésemos lograrlo y, sin embargo, vimos cómo, uno tras otro, con la ayuda del maestro, dábamos forma a los más diversos tipos de recipientes. El otro momento que quiero recordar fue la apertura del horno. Tras la cocción, nuestras piezas lucían magníficas con sus dibujos a punta de pincel, su decoración a peine de círculos concéntricos, sus motivos excisos o ese color negro intenso de las piezas endurecidas en un ambiente de reducción de oxígeno. Cada muchacho se llevó a casa un par de vasos, canicas, sonajeros y, sobre todo, la sensación de que había salido doblemente vencedor en su lucha con el barro, pues ahora comprendía cómo se habían fabricado los objetos de las tumbas y, quizás por vez primera, les concedía a aquellos su valor artístico correspondiente.

Pero entre sesión y sesión del taller de cerámica, nuestra investigación seguía creciendo en otras direcciones.

Uno de nuestros objetivos era divulgar el yacimiento de Pintia, y eso nos había llevado a plantear una campaña publicitaria en torno al mismo –que habíamos iniciado, casi al mismo tiempo que el propio proyecto, con la cuña y el anuncio dentro de una actividad que denominamos genéricamente *Opus Pinitiae*¹³¹–. En esa línea los chicos diseñaron, a partir de sencillas plantillas o absolutamente desde cero, toda una serie de carteles divulgativos con atractivos lemas e incluso un diseño para fijar sobre un autobús urbano mediante vinilos adhesivos microperforados. Alguno de estos motivos fue reconvertido en fingida

Fig. 3.45. **Programa Pintia** (2009-2010 y 2012-2013). Carteles realizados para la actividad *Opus Pinitiae*.



¹³¹ Véase el Anexo A1 Proyectos (A1.2. Materiales finales. 05 Programa Pintia de Innovación Educativa. 07 Opus Pinitiae).



Fig. 3.46. **Programa Pintia** (2009-2010 y 2012-2013). *De re aedificatoria*. Portada y dos páginas interiores del corpus de planos explicativos del trazado urbano del oppidum de Pintia.

valla publicitaria, en un intento por simular el efecto que tendría su inclusión en esos soportes publicitarios.

La documentación gráfica que acompañaría al texto del concurso se iba construyendo mediante la actividad *De re aedificatoria*.¹³² Se trazaron planos sencillos que localizaran la estructura urbana del *oppidum* de Pintia sobre fotografías aéreas del cerro de Las Quintanas. Esos dibujos diferenciaron la percepción de lo que debiera ser la planta de la ciudad –con la identificación de los ejes principales del *cardus* y el *decumanos*, y la individualización en callejuelas secundarias que individualizaban manzanas de casas–, los distintos elementos que la constituían y cada una de las ubicaciones de los ejes principales zonas del yacimiento. Para lo que no tuvimos tiempo fue para realizar una hipótesis de reconstrucción virtual del aspecto de la ciudad, aunque me temo que habría sido demasiado especulativo, pues hay escasos datos del interior de la ciudad ya que apenas se ha excavado en ella.

Con *Itinera descripta*¹³³ tratamos de facilitar información sobre el yacimiento a los posibles visitantes que caminaran por él. Los datos valiosos que pudimos encontrar los simplificamos y dispusimos en un tríptico, junto a unas pocas fotos del yacimiento, algunos dibujos, y los datos básicos de las actividades que proponíamos para grupos como niños, familias, estudiantes o público general.

¹³² Véase el Anexo A1 Proyectos (A1.2. Materiales finales. 05 Programa Pintia de Innovación Educativa. 08 *De re aedificatoria*).

¹³³ Véase el Anexo A1 Proyectos (A1.2. Materiales finales. 05 Programa Pintia de Innovación Educativa. 06 *Itinera descripta*).



un tranquilo paseo sobre las huellas de tu pasado

niños
 Los niños conocerán Pintia a través de un paseo en que se realizarán actividades puntuadas.
 Recogida de fragmentos de cerámicas que se encuentran fácilmente en la superficie de las tierras próximas a la excavación de la muralla.
 Cada niño se identificará con un personaje vacceo (guerrero, mujer, niño...) y tratará de reconocer imágenes relacionadas con su personaje de entre las seleccionadas por los guías –motivos decorativos presentes en la cerámica, recreaciones de la vida cotidiana, imágenes de cómic-.
 A los niños se les mostrará los objetos o réplicas que tenían los niños vacceos, tales como canicas, fusaoyolas, réplicas de joyas u otros adornos.
 Así, los que más puntos obtengan, serán recompensados con un pequeño obsequio de Pintia.

familias
 Además de pasear por el yacimiento, se les mostrará una pequeña selección de objetos interesantes en el pequeño museo ubicado en Padilla de Duero.
 También se recreará una escena de la vida en familia dentro de una réplica de casa vaccea. También se explicarán sus zonas diferenciadas y las distintas actividades a que se dedicarían los miembros de la unidad familiar.

estudiantes
 Los estudiantes de Educación Secundaria y Bachillerato pasearán por el yacimiento realizando alguna de las actividades ya citadas pero, sobre todo, tendrán la posibilidad de excavar unas catas-réplica preparadas con materiales originales y réplicas. De este modo, aprenderán también el mecanismo de trabajo de los arqueólogos.

adultos
 Se recorrerán los distintos ámbitos del yacimiento: la Necrópolis de Las Ruedas, La ciudad de Las Quintanas y el barrio alfarero de Carralacena.
 El itinerario permitirá recibir explicaciones sobre cada uno de ellos, bien por parte de personal especializado o bien leyendo los diferentes paneles explicativos situados a lo largo del camino.



Hornos de alfar en el barrio de Carralacena, achuchamiento tapados



Recreación de la ciudad de las Quintanas. Avance: El Norte de Castilla



Panels explicativos en la Necrópolis de las Ruedas

Fig. 3.47. **Programa Pintia** (2009-2010 y 2012-2013). Interior del tríptico *Itinera descripta*.

Todavía regresaríamos al yacimiento en otro par de ocasiones. La primera fue para trabajar en las catas réplica situadas en el sector de la ciudad de Las Quintanas. En ellas, Carlos Jimeno –que se encargaba también de lidiar con los escolares que llegaban al yacimiento– y Teodora Olteanu mostraron a los chicos cómo debía trabajarse en la cata,¹³⁴ el modo en que debía rebajarse el nivel de tierra, cómo se reserva un depósito localizado, cuál es el modo correcto de cribar la tierra extraída, la manera en que realizar trabajos de documentación fotográfica in situ antes de su extracción, etc.

Así, entre risas durante una tarde primaveral, nuestros alumnos iban adquiriendo destrezas y terminaban por cerrar el ciclo del trabajo del arqueólogo. Habían prospectado, excavado, limpiado los materiales, reconstituido, catalogado y estudiado piezas originales. Tal vez no fueran arqueólogos, pero la arqueología estaría en ellos siempre y el respeto por nuestro pasado, también.

¹³⁴ Véase el Anexo A1 Proyectos (A1.2. Materiales finales. 05 Programa Pintia de Innovación Educativa. 15 En la cata).



Fig. 3.48. **Programa Pintia** (2009-2010 y 2012-2013). Prácticas de excavación arqueológica en la cata réplica.

La última visita al yacimiento tiene que ver con el rodaje de una película de ficción. Marta Recio había escrito una historia con formato de thriller arqueológico, *La caja*,¹³⁵ cuya sinopsis era esta:

“Cuando la Historia es tu pasado, formas parte de ella”

Marta, mientras sus padres están de viaje, recibe por correo un paquete insólito enviado por su abuelo, fallecido muchos años atrás. Su contenido le es robado misteriosamente de casa, provocando que ella y sus amigos se pregunten acerca del misterio que envuelve tales objetos.

El resto de la historia se concibe como un viaje iniciático de Marta hacia su propio pasado y de todos los chicos hacia el mundo de la Arqueología, en torno al yacimiento vacceo de Pintia.

Ayudé a Marta a pulir el guion y a trazar un plan de rodaje,¹³⁶ mientras tanto los chicos pasearon por la ciudad buscando localizaciones para grabar las escenas, se distribuyeron los papeles y comenzaron con la aventura de hacer una película que tenía como finalidad divulgar los hallazgos arqueológicos y hacer presente el nombre de Pintia en foros no habituales.

Fue divertido. Grabamos en exteriores urbanos, en la biblioteca pública del centro cívico, en un bar, en un autobús urbano, en la casa de mi madre y, como no podía ser de otro modo, en la necrópolis de Las Ruedas, en Pintia (Padilla de Duero).

Cuando tuvimos todo grabado, editamos todo el material en un par de tardes bajo la dirección de Marta.

¹³⁵ Véase el Anexo A1 Proyectos (A1.2. Materiales finales. 05 Programa Pintia de Innovación Educativa. 11 Cortometraje *La caja*).

¹³⁶ Véase el Anexo A1 Proyectos (A1.2. Materiales finales. 05 Programa Pintia de Innovación Educativa. 11 Cortometraje *La caja*).

3. Viaje con escalas. Cuando el destino es el itinerario.

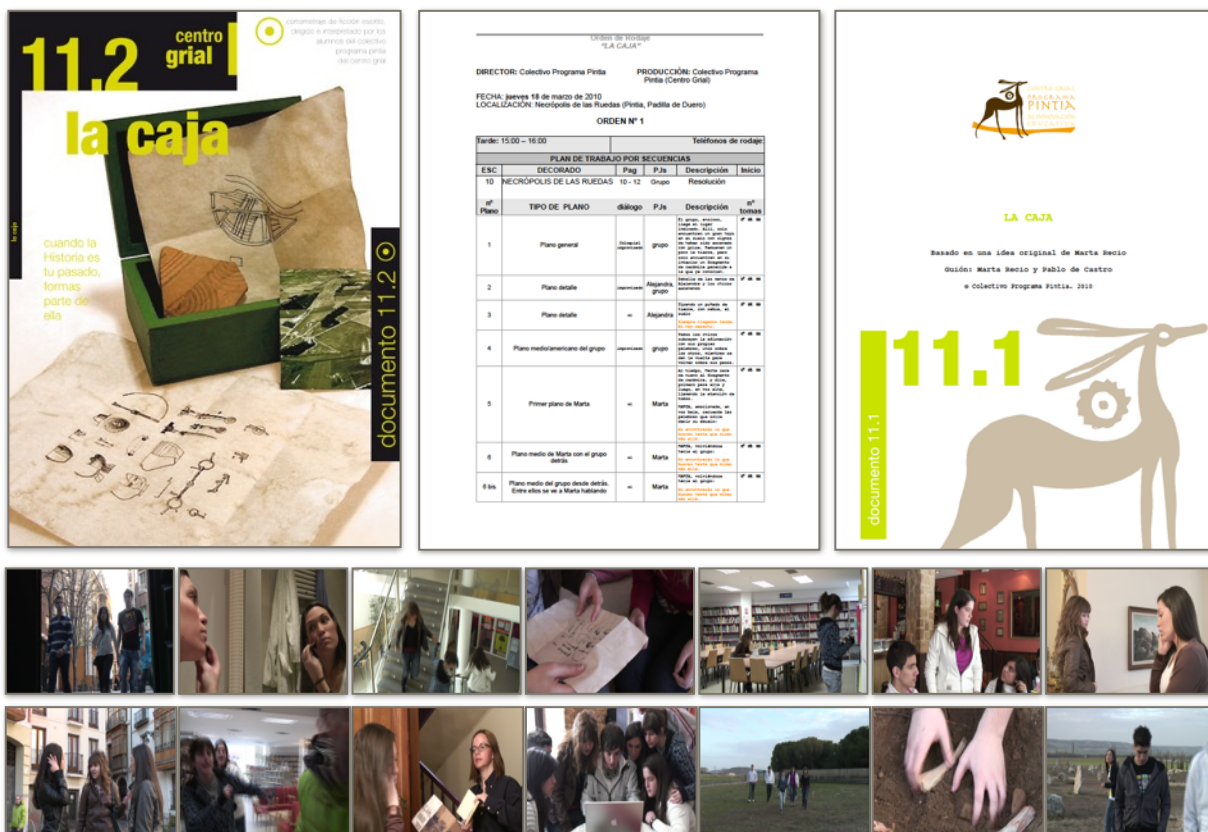


Fig. 3.49. Programa Pintia (2009-2010 y 2012-2013). Cortometraje *La caja*. Carátula del DVD, orden de rodaje, guión y secuencia de fotogramas.

Como el trabajo de edición les resultaba interesante y entretenido, convoqué una reunión en mi casa y les presenté los materiales que habíamos grabado durante la realización de las actividades del proyecto. Los revisamos entre risas, pues no los habían visto aún y estaban realmente bien, espontáneos y divertidos. Como la cámara había pasado de mano en mano las tomas hablaban muy bien desde todos los puntos de vista. Propuse dos o tres directrices sobre el manejo de la sencilla interfaz de edición *-iMovie-* y los dejé montando un documental sobre lo que había sido nuestro trabajo juntos durante esos meses.

El resultado final fue *Pintia en el subsuelo: todo un mundo por descubrir*,¹³⁷ que junto con las galerías de fotos de algunas actividades que montamos con vídeo y música constituyó el registro audiovisual del proyecto, al que añadiríamos más tarde un libro de fotos que mezclaba imágenes aéreas del yacimiento, mapas, dibujos, instantáneas tomadas en la necrópolis y en distintos momentos de nuestro proyecto.

¹³⁷ Véase el Anexo A1 Proyectos (A1.2. Materiales finales. 05 Programa Pintia de Innovación Educativa. 13 Documental).

3. Viaje con escalas. Cuando el destino es el itinerario.

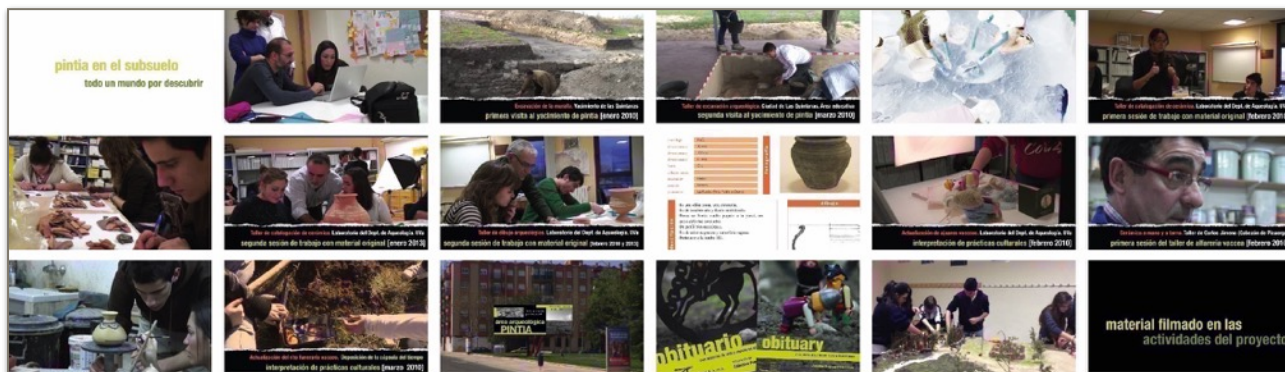


Fig. 3.50. **Programa Pintia** (2009-2010 y 2012-2013). Documental *Pintia en el subsuelo: todo un mundo por descubrir*. Secuencia de fotografías.

Pero antes de regresar a casa, dejamos que la tarde cayera en la necrópolis, y luego la noche. Nos entretuvimos charlando hasta que los últimos rayos del sol desaparecieron entre las estelas. Entonces sacamos el trípode, la cámara de fotos, unas linternas y unos palitos de luz química y nos pusimos a jugar a dibujar a escribir en el aire. De nuevo estábamos usando el arte de acción, combinado esta vez con la fotografía para crear una imagen que también estaba próxima al land art, tal y como se deduce de su conceptualización de la actividad *Palabras de luz*.¹³⁸

Palabras de luz es un proyecto de land art que hemos realizado tratando de establecer un nexo entre el pasado y el presente de Padilla Duero, tomando el propio pueblo y el yacimiento de Pintia como escenario.

Consistió en una intervención nocturna, en la cual nos fotografiamos con velocidad B sujetando elementos luminosos.

Al principio probamos con barras de luz química pero, finalmente, obtuvimos el resultado que buscábamos usando una pequeña linterna.

Nuestros movimientos fueron escribiendo letras sobre el aire; la cámara los recogió durante 30 segundos para dar como resultado la palabra Pintia.

De este modo, simbólicamente Pintia iluminará Padilla de Duero en el momento presente, en que Padilla pervive –quizá no por mucho tiempo, dada su despoblación–, en cambio, Pintia es un recuerdo sepultado por el tiempo, la tierra y el polvo de la historia.

Decidí, entonces, que ya estábamos preparados para llegar un poco más lejos aún en este viaje y abordamos el tema de un modo mucho más íntimo y personal, que exigía a los participantes un escalón de reflexión cada vez mayor. Si las fábulas ponían en liza su sensibilidad acerca de aquellas vidas ausentes o de esas muertes tan presentes como

¹³⁸ Véase el Anexo A1 Proyectos (A1.2. Materiales finales. 05 Programa Pintia de Innovación Educativa. 10 Land Art).



Fig. 3.51. *Programa Pintia* (2009-2010 y 2012-2013). Cabecera de cada galería de fotos en vídeo.

atestiguan los restos arqueológicos, *Ajuares* se concebía como una actividad que pretendía ir más lejos y favorecer esa identificación participante-ajuar que había de servir como base para [re]construir el ceremonial funerario vacceo.

Cada uno tenía su ajuar, nuestro difunto asignado –del que no conocíamos su nombre, pero sí su sexo, edad y condición social– luego perfectamente podíamos seguir identificándonos con él y tratar de ponernos en su piel para construir el que habría sido su ajuar hoy día, en el caso de que este tipo de prácticas continuasen vigentes, utilizando nuestros objetos personales más íntimos.

Este proceso sustitutivo de utilizar la experiencia personal para crear el paradigma de lo que fueron las prácticas funerarias del pasado los golpeó, de veras. La cara de desconcierto de alguno de los muchachos era muy evidente, no tanto porque no aceptaran la actividad como por entenderla con tal exactitud que sabían que iba a salir de sus entrañas en un parto que podía ser doloroso. No di demasiado tiempo para esto, una semana para pensar en ello y, tras plantear las posibles dudas, otra para seleccionar los materiales, escribir unas pocas líneas contando qué había supuesto, para cada uno, hacer esa actividad y reunirnos a terminar el trabajo en el laboratorio del departamento.

El despliegue fue increíble y el resultado inimaginable. Cada ajuar era tan distinto y al tiempo tan real... El nivel de identificación con la tumba asignada era muy alto en todos los



Fig. 3.52. *Programa Pintia* (2009-2010 y 2012-2013). *Palabras de luz*. Proyecto artístico.

casos. El modo en que habían tendido hilos para que esta actualización no perdiera de vista la edad, sexo, condición social y ocupación del difunto era tan exacta y las convergencias planteadas, tan razonables e interesantes... Parecía casi inaudito que, unos muchachos de diecisiete años que habían empezado a conocer la cultura vaccea tres meses antes, fueran capaces de captar la esencia de un rito y de la cultura de todo un pueblo.

Cuando cada alumno fotografió primero individualmente cada objeto y luego compuso el ajuar completo, en la mesa de reproducciones, con el cuidado de quien deja hoy una flor sobre una tumba, se respiraba cierto un aire de respeto y solemnidad.

A modo de bodegones, los ajuares recreados se fueron componiendo con objetos sumamente cotidianos como libros, frascos de perfume, alimentos, joyas personales, ropa de cuando eran bebés –en el caso de aquellos cuyo ajuar asignado correspondía a un neonato–, fotografías de familia, trabajos artesanales realizados por ellos mismos, medallitas devocionales, etc. Estaban presentes una gran variedad de elementos que entroncaban directamente con sus creencias religiosas, sus aficiones, sus vínculos parentales o su inserción en la sociedad del siglo XXI. Estábamos haciendo físico algo que no es posible tocar: el sentimiento, la gravedad, la hondura de un momento.

Pero la empatización aún llegaría más lejos pues, al tiempo que les había propuesto construir su ajuar, les pedí también que eligieran un objeto del que pudieran desprenderse, pero algo que tuviera un sentido, que fuera importante, y que lo trajeran consigo. Fue en ese momento cuando se les explicó que ese conjunto iba a constituir una cápsula del tiempo y que sería depositada realmente en el campo y señalada con una estela, al modo en que hacían los antiguos vacceos.

3. Viaje con escalas. Cuando el destino es el itinerario.



Fig. 3.53. **Programa Pintia** (2009-2010 y 2012-2013).

Banda superior: Libro de relatos *Ajuares*. Portada y doble página con el citas visuales del ajuar compuesto por Marta Cabrerizo y del ajuar vacceo asociado de la tumba 180.

Columna vertical: Citas visuales del ajuar de Claudia G. Rubio, del ajuar vacceo correspondiente a la tumba 90 de la necrópolis de Las Ruedas y del ajuar que yo mismo compuse para el proyecto. Marta Cabrerizo depositando su objeto personal durante el proceso de registro de la composición de la cápsula del tiempo.

Entre todos, fotografiamos y registramos en vídeo la introducción de los objetos en el contenedor que habíamos elegido –una caja de hojalata de galletas de mantequilla danesas nos pareció que contaba bien la historia de un mundo global formado por pedazos de vidas privadas–. Ahora que el proyecto viraba hacia rumbos más performáticos, todo el proceso quedaría perfectamente documentado.¹³⁹

Una soleada tarde de finales de marzo, los miembros del grupo que formaba el *Colectivo Programa Pintia*, al completo, subimos en automóvil hasta un páramo cercano a la ciudad. Una vez allí, dominando el horizonte y nuestra ciudad en la lontananza, buscamos el lugar apropiado para la inhumación, localizamos la piedra que había de servirnos como hito y cavamos entre todos el hoyo en que haríamos el depósito. Luego, ritualizando,

¹³⁹ Recomiendo visionar el documental que funciona como memoria de la actividad. Véase el *Anexo A1 Proyectos (A1.2. Materiales finales. 05 Programa Pintia de Innovación Educativa. 05 Cápsula del tiempo)*.

leímos en voz alta el documento que iba a servir como justificación de nuestra acción y que introdujimos, tras ser firmado por todos los presentes, en el mismo contenedor que esos objetos, ya singularizados como nuestra propia historia.

Domingo, 28 de marzo de 2010.

El documento que tienes entre tus manos, así como todo el contenido de la caja en que estaba consignado, forma parte del Programa Pintia, desarrollado por ocho alumnos y dos profesores del colegio Centro Grial de Valladolid entre enero y abril de 2010. Encuadrada dentro de las actividades Inter humum caelumque y Ajuares, esta cápsula estanca constituye una reflexión sobre el paso del tiempo desde las prácticas funerarias vacceas.

Los objetos fueron seleccionados por cada uno de los integrantes del proyecto, después de una labor de reflexión sobre la deposición de ajuares funerarios en la ciudad vaccea de Pintia y relacionar estos hábitos con nuestra propia vida, configurando una especial actualización/recreación de tales costumbres.

Como los objetos que forman el ajuar no tienen más valor que el que cada uno de nosotros le ha dado al elegirlo y singularizarlo, te agradeceríamos que lo depositaras todo, de nuevo, en el lugar donde lo hallaste, así solo guardarán constancia de su existencia los documentos escritos y filmados que integran el Programa Pintia.

Si decidieras no devolverlo a la tierra, ocúpate de divulgarlo para que la memoria del pueblo vacceo no se pierda, para que Pintia sea investigada con rigor, para que el yacimiento se conserve y pueda aún trasmitirnos todo el saber que atesora; para conservar la memoria de nuestros antepasados.

Gracias por tu colaboración.

fotografía > Marta Cabrerizo

rosa y foto > Marta Recio

banderín > David González

llavero > David Peral

pincel > Sandra Liliána Ortega

fragancia > Claudia García Rubio

llavero balón > Helena Miera

estampa religiosa > Eduardo Fernández

gafas > Teresa Díez

carta > Pablo de Castro

[Firmas de diez personas]

Cubrimos el tesoro con la tierra y colocamos la estela para señalar el lugar, tomamos las coordenadas geográficas, miramos por última vez la alteración –casi imperceptible– que



Fig. 3.54. **Programa Pintia** (2009-2010 y 2012-2013). Secuencia de fotogramas del documental que constituye el registro de la acción titulada *Cápsula del tiempo*.

produjimos en el medio y, tras mirarnos unos a otros, abandonamos el lugar siendo un poco más conscientes de quiénes éramos y de que allí quedaban, no tanto algunas de nuestras pertenencias sino muchas de nuestras ilusiones.

En efecto, estábamos recuperando una tradición ancestral a través de un acto tan sencillo como lo es sepultar algo bajo tierra. ¿Era en realidad entonces tan intangible como pudiéramos pensar? Todos teníamos visibles rastros de lo contrario, como la gravedad de nuestra mirada o los restos de tierra en los zapatos al llegar a casa. El ceremonial vacceo descrito por las fuentes clásicas o deducido del estudio de los materiales arqueológicos salía a la luz más de dos mil años después y, aunque no mediaran restos humanos, la sensación de pertenencia a un grupo, la comunión con el medio, la percepción de lo que aquello pudo entonces significar para aquel pueblo y que lo significaba ahora para nosotros eran certezas tan evidentes como el viento que nos acariciaba la cara.

Todo el material se editó en el librito *Inter humum caelumque [Ajuares]* que fue prologado, esta vez, por el doctor Romero Carnicero, con un hermoso texto que loaba el empeño de los chicos por culminar el proyecto con todo el aprovechamiento que se deduce de la profundidad de esta actividad.¹⁴⁰

No debe de ser fácil enfrentarse a la idea de la muerte cuando apenas si apunta la juventud y menos obligarte a pensar qué cosas, entre las muchas que te rodean, querrías que te acompañaran en el último viaje, que entiendes tan lejano. Ni aun, por más que pudiera parecer sencillo, intentar, en este último caso, actualizar los ajuares y viáticos que documentamos entre los vacceos, asimismo muy lejanos en el tiempo, pero también cultural, religiosa e ideológicamente.

La obra coral que introduzco permite apreciar, con todo, que tal es posible y, lo que es más importante, que cuando se encara con espíritu reflexivo y honestidad, permite apreciar lo superfluo de lo mucho que nos rodea y reconocer que, lo que de verdad importa, es el bagaje vivencial que nos acompaña.

Creo que sus autores han sabido aprovechar la oportunidad que este ejercicio les ha brindado, pues sus textos son de por sí lo suficientemente elocuentes, y

¹⁴⁰ Recomiendo la consulta del libro que recoge la experiencia. Véase el Anexo A1 Proyectos (A1.2. Materiales finales. 05 Programa Pintia de Innovación Educativa. 2 *Inter humum caelumque*).

demostrar, lo que a mi juicio es fundamental, que nuestros jóvenes, cuando se les sabe motivar, dan lo mejor de sí mismos y con una sensibilidad que ya quisiéramos los mayores en relación con este y otros muchos temas.

Recordaré, finalmente, que en el mundo romano las inscripciones funerarias solían concluir con la siguiente fórmula HSETTL –aquí yace, que la tierra le sea leve–, para, dándole la vuelta, dedicarla a nuestros jóvenes autores: HSSVSL –aquí están, que la vida les sea leve–.

*Que así sea, pues lo merecen.*¹⁴¹

En cada doble página, el cuadernillo recogía las fotos de los ajuares de cada muchacho –el vacceo que funcionó como punto de partida de la actividad y aquel otro que los definía individualmente–. También se reproducía el objeto depositado por cada uno dentro de la cápsula del tiempo, así como el texto del que he hablado anteriormente. El proceso de deposición de nuestro ajuar conjunto, además de ocupar gráficamente las páginas centrales del cuadernillo, quedó, asimismo, recogido en un documental titulado *La cápsula del tiempo*.¹⁴²

Únicamente no pudimos realizar dos de las actividades previstas, por falta de tiempo: la creación de un *libro pop'up*¹⁴³ (desplegable), cuya historia debía ser escrita, dibujada y construida por los propios chicos, y de un *collage fotográfico* –en la línea de los trabajos clásicos de David Hockney o, más recientemente, de Martín Freire– que sería posteriormente intervenido con pintura acrílica. No consideré entonces un problema que no se produjesen estos materiales, ni lo considero ahora, de hecho, estas actividades terminarán por formar parte de un nuevo *Programa Pintia*, en el futuro.

Poco a poco, la **Fase de conclusiones (Fase IV)**, que estaba caminando paralela a la Fase de desarrollo, se fue cerrando progresivamente con la finalización de otros materiales. El primero, el trabajo escrito, cuya redacción, revisión, impresión y encuadernación –ajustándose a una extensión máxima de cincuenta páginas, incluyendo notas explicativas y bibliografía– fue trabajo de todos. Este documento aportaba luz sobre el Área Arqueológica Pintia por la cantidad y calidad de la información recolectada durante el sondeo

¹⁴¹ Recojo literalmente el texto de Fernando Romero por las mismas razones que anteriormente incluí el de Carlos Sanz: evaluación y validación del proceso de identificación.

¹⁴² Anexo A1 Proyectos (A1.2. Materiales finales. 05 Programa Pintia de Innovación Educativa. 05 Cápsula del tiempo).

¹⁴³ Véase el Anexo A1 Proyectos (A1.2. Materiales finales. 05 Programa Pintia de Innovación Educativa. 16 Libro Pop Up).

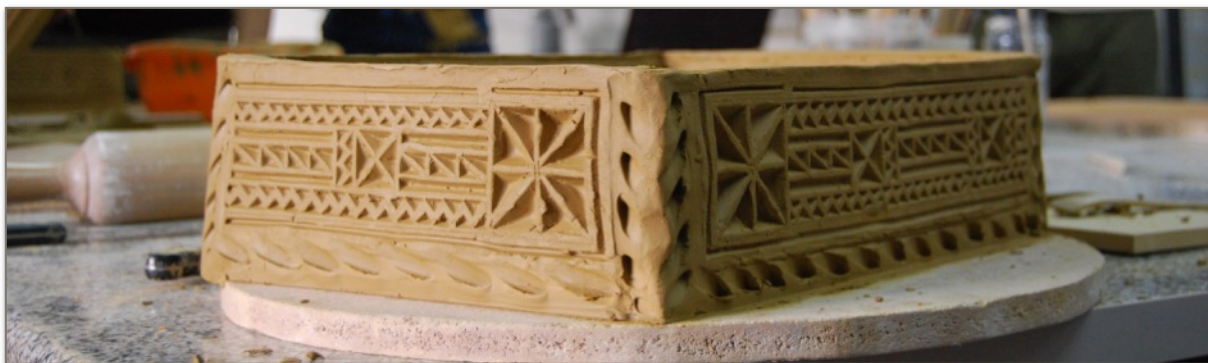


Fig. 3.55. *Programa Pintia* (2009-2010 y 2012-2013). Contenedor a modo de cerámica excisa vaccea construido para el almacenamiento y la presentación de los materiales del proyecto al concurso Los nueve secretos.

bibliográfico y la derivada de las distintas visitas al yacimiento o las experiencias obtenidas desde las actividades paralelas.

El documento, que prueba que los chicos pensaron bastante en el porvenir de Pintia e hicieron suya la necesidad de relanzar el yacimiento, proponía interesantes propuestas de futuro para Pintia como, por ejemplo, garantizar la salvaguarda del yacimiento, un plan de viabilidad económica que arroje luz sobre sus puntos fuertes y debilidades, excavar el yacimiento (muralla, bastión de asedio, santuario y Las Quintanas), reconstruir y recrear los elementos más significativos relacionados con la vida cotidiana –así su interpretación será más sencilla para los visitantes–, potenciar el Centro arqueológico (CEVFW), establecer un interesante programa de actividades lúdico-formativas, revalorizar el área arqueológica como epicentro de un curso práctico de especialización en excavación arqueológica de la Edad de los Metales –al amparo de los nuevos estudios de grado– o animar la internacionalización de estos estudios, encabezando la creación de un grado interuniversitario o un postgrado oficial interuniversitario europeo y encabezar una Red de Yacimientos Arqueológicos Europeos Agrupados para, en diversas sedes, ofrecer a estudiantes y licenciados especializados la posibilidad de excavar.

El contenedor final, el *packaging* del proyecto, lo hicimos en el taller de Carlos Jimeno, modelando un contenedor de archivos al estilo de una gran caja de cerámica con decoración excisa. Dentro pudimos incluir, sin problema, los diferentes materiales en sus correspondientes soportes, que eran ya bastante variados –DVD con información audiovisual, CD con texto escrito, CD con presentación en *MSPowerpoint*, CD con pdf interactivos y materiales variados derivados de las actividades paralelas, álbumes de imágenes, corpus de planos, libros y álbumes impresos–, haciendo de él un envoltorio atractivo, útil y práctico que se identificaba claramente con la cultura de la que estábamos hablando.

3. Viaje con escalas. Cuando el destino es el itinerario.

Determinamos realizar, al menos, cuatro copias físicas del proyecto para tener ejemplares suficientes para su conservación y difusión –para la Fundación del Patrimonio Histórico de Castilla y León, para el CEVFW, para el colegio y para mí mismo–. Asimismo, realizamos una edición completamente digital de todo para que lo pudieran conservar cada uno de los miembros del equipo y que nos permitiese moverlo de un sitio a otro, así como difundirlo en distintos ámbitos.

Se incluyó también en esta documentación la memoria del proyecto, en la que se relataba el desarrollo de las actividades, además de evaluarse el cumplimiento de los objetivos propuestos, el grado de satisfacción entre el alumnado participante, la repercusión del proyecto en el Colegio Safa-Grial y adjuntar un anexo con materiales complementarios (fichas de trabajo, informaciones oficiales, partida de gastos...).

Paso a detallar, a continuación, tal y como aparecen en la memoria, los resultados de esta encuesta, que arrojaban una muy favorable consecución de los objetivos propuestos y un alto grado de satisfacción de los participantes hacia el desarrollo del proyecto, que solo aparece empañado por las prisas finales –que quisimos evitar a toda costa, pero que nos fue imposible– y una desigual distribución de las actividades en el tiempo –en buena parte


		Centro Grial C/ Ruiz Hernández 14 47002 Valladolid	TELÉFONO 983 291 786 FAX 983 291 490	CORREO ELECTRÓNICO grial@safa-grial.com WEB www.centrogrial.com
Nombre del estudiante:		Nombre del padre/madre/tutor legal:		Firmas:
<hr/>				
Autorizaciones	Sí	No	Depende	Notas:
Ser fotografiado para la documentación del programa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Ser grabado en video para la documentación del programa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Que mi hijo/a se desplace en vehículo privado con los coordinadores del programa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Que mi hijo/a se desplace en vehículo privado con otros padres de alumnos/as	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Que mi hijo/a se desplace en vehículo privado con colaboradores del programa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Que mi hijo/a se desplace en transporte público, según las necesidades del programa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Colaboraciones				
Sí, podría ayudar en los desplazamientos del equipo de proyecto, en caso de necesidad	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

Fig. 3.56. **Programa Pintia** (2009-2010 y 2012-2013). Formulario de evaluación.

3. Viaje con escalas. Cuando el destino es el itinerario.



Fig. 3.57. *Programa Pintia* (2009-2010 y 2012-2013). Portada y dos páginas de la memoria pedagógica presentada al concurso Los nueve secretos.

causada por mi baja laboral, durante un par de meses, en plena fase de desarrollo y elaboración de conclusiones—. Esto dificultó el seguimiento del plan inicial y hubo que ir reconstruyéndolo constantemente.

También recibió muy alta valoración la constante conexión de todos los miembros del equipo a través de la red social creada en internet para la elaboración del trabajo – programapintia.ning—. Asimismo, apareció una clara preferencia de los chicos por las actividades manipulativas, prácticas o alejadas de lo que es el trabajo habitual en el aula:

- *La actividad preferida fue el rodaje del cortometraje, que recibió el 62,5 % votos como la preferida y el 25 % como la tercera en orden de preferencia.*
- *La segunda preferida fue el taller de arqueología, votada por el 12,5 % como la preferida, por el 37,5 % como la segunda y por el 37,5 % como la tercera.*
- *Parecidos resultados obtuvo el taller de cerámica, votado por el 12,5 % como la preferida, por el 37,5 % como la segunda y por el 25 % como la tercera preferencia.*
- *La actividad de land art también fue bien acogida con el 12,5 % como la preferida y por el 25 % como la segunda.*
- *Otras actividades bien valoradas fueron la elaboración del documental, la replicación de ajuares vacceos y la cápsula del tiempo.*

Las actividades elegidas en último lugar fueron siempre menos dinámicas y más solitarias, como la elaboración de los itinerarios interpretativos, los mapas y planos o la comunicación a través de la web –aspecto este último que no deja de sorprendernos–.

También han dejado constancia de su voluntad de haber llevado a cabo tres actividades más: el collage fotográfico, el libro de pop up y una visita a Carralaceña -

barrio alfarero excavado en Pintia hace años, que en la actualidad se conserva soterrado tras concluir aquella fase de excavación-.

En cuanto al cumplimiento de los objetivos planteados, los datos conceden los siguientes valores (1 mínimo - 4 máximo):

- *Se han cumplido los objetivos planteados por los coordinadores del programa 3,5*
- *Se han cumplido los objetivos personales de los participantes 3,62*
- *Se han alcanzado objetivos que, a priori, no estaban señalados 3,1*

En cuanto al grado de satisfacción (1 mínimo - 4 máximo):

- *Trabajo en equipo 3,5*
- *Interacción alumnos/profesores 3,5*
- *Actividades realizadas 3,75*
- *Planificación de las actividades 2,25*
- *Resultados derivados de las actividades (publicaciones, documentales, fotos....) 3,87*
- *Distribución de las actividades en el tiempo 2,4*
- *Implicación de los alumnos en el proyecto 3,37*
- *Implicación de los coordinadores en el proyecto 3,5*
- *Tiempo personal invertido 3,62*

Respecto al grado de repercusión del programa (1 mínimo - 4 máximo):

- *Alteración de la programación del Centro Grial por la realización del programa 2*
- *Alteración de sus resultados académicos por la participación en el programa! 1,12*
- *Participar va a dejar huella en los participantes mi en grado... 4*

La calificación final que le conceden los participantes al Programa Pintia es de 8,81 puntos en una escala entre 1 y 10 puntos.

Programa Pintia de Innovación Educativa 2.0 (2012-2013).

En otoño de 2012, Carlos Sanz y yo nos juntamos para charlar una mañana. Yo andaba dándole vuelta a la idea de retomar ese curso el *Programa Pintia*, aunque en un formato ligeramente más pequeño. Era algo que ambos habíamos comentado con anterioridad, incluso el modo en que podíamos hacerlo dialogar con el propio proyecto del CEVFW era algo que ya habíamos previsto.

En la necrópolis habían aparecido en las últimas campañas un nutrido grupo de tumbas de filiación femenina y Carlos tenía la idea de hacer un trabajo específico en torno a ellas. A mí

me parecía una idea genial, pues se trataba de una investigación multidisciplinar en la que el grupo de alumnos del Colegio Safa-Grial se podría integrar en el propio equipo del CEVFW.

No había un suculento premio detrás de la propuesta, solo el mero afán por conocer el mundo vacceo y colaborar con el Departamento de Arqueología devolviendo, en cierto modo, el apoyo prestando en la versión 1.0 del proyecto. Tal vez por ello teníamos ciertas dudas acerca de cuál podía ser la respuesta de los alumnos ante la convocatoria. Nos equivocamos.

El resultado fue concluyente, pues el número de asistentes a la reunión informativa de este *Programa Pintia de Innovación Educativa 2.0* superó la treintena, que era mucha más gente de lo que podíamos prever e incluso manejar. No parecía eficaz un grupo tan numeroso, pero conocían los resultados anteriores por la documentación expuesta en los tabloneros informativos del colegio y muchos se acercaron solo a curiosear.

Para ganar operatividad dejé muy claro cuál sería el nivel de exigencia e implicación y, al final, la selección natural se ocupó de dejar el grupo en dieciséis integrantes procedentes de todas nuestras modalidades de bachillerato.¹⁴⁴

A este grupo se añadieron algo más tarde dos de las alumnas¹⁴⁵ que formaron el equipo de la primera edición –ya en su tercer año de grado universitario–, lo que viene a confirmar hasta qué punto hicieron suyo el patrimonio vacceo y cómo había funcionado el proceso identitario que propusimos. No permití que acudiesen a las reuniones del colectivo hasta contar con un grupo manejable, pero luego se integraron perfectamente y jugarían un papel fundamental para ayudar a construir el grupo y facilitar el buen discurrir de las actividades.

No nos hacía falta hacer una investigación bibliográfica exhaustiva en torno al mundo vacceo, no había necesidad. En realidad, era más interesante para nosotros tomar como punto de partida la propia investigación realizada tres años antes por nuestros alumnos para *Los Nueve Secretos*. Esto iba a facilitarnos las cosas, pues, para situarlos; bastaron las pinceladas que di yo en la clase de Historia, al explicar la Edad del Hierro peninsular, y una charla que impartió el propio Carlos Sanz durante la primera de nuestras visitas al departamento, que centró sus contenidos en torno al área arqueológica y, más específicamente, sobre las tumbas femeninas halladas y el contexto sociocultural de

¹⁴⁴ Los alumnos que se integraron en el Programa Pintia de Innovación Educativa 2.0 fueron Gonzalo Centeno Clavero, Millán Redondo Tamayo, Alberto Carnicero Martín, Rebeca Ferreras Criado, Sara Becerril Andrés, María Alonso Cortejoso, Marina Georgieva Bozovayska, Víctor Paniagua Sánchez, Gloria Isabel González Caballero, Adela Miguel Sanz, Ana María Arranz Gómez, Ana Isabel Herrero Bayón, Gabriela Mitkova Georgieva y Laura del Castillo Merino.

¹⁴⁵ Estas alumnas fueron Marta Cabrerizo y Claudia García Rubio. David Peral manifestó su interés por hacerlo pero acabó disfrutando una beca Erasmus en Polonia, por lo que no pudo incorporarse al equipo.

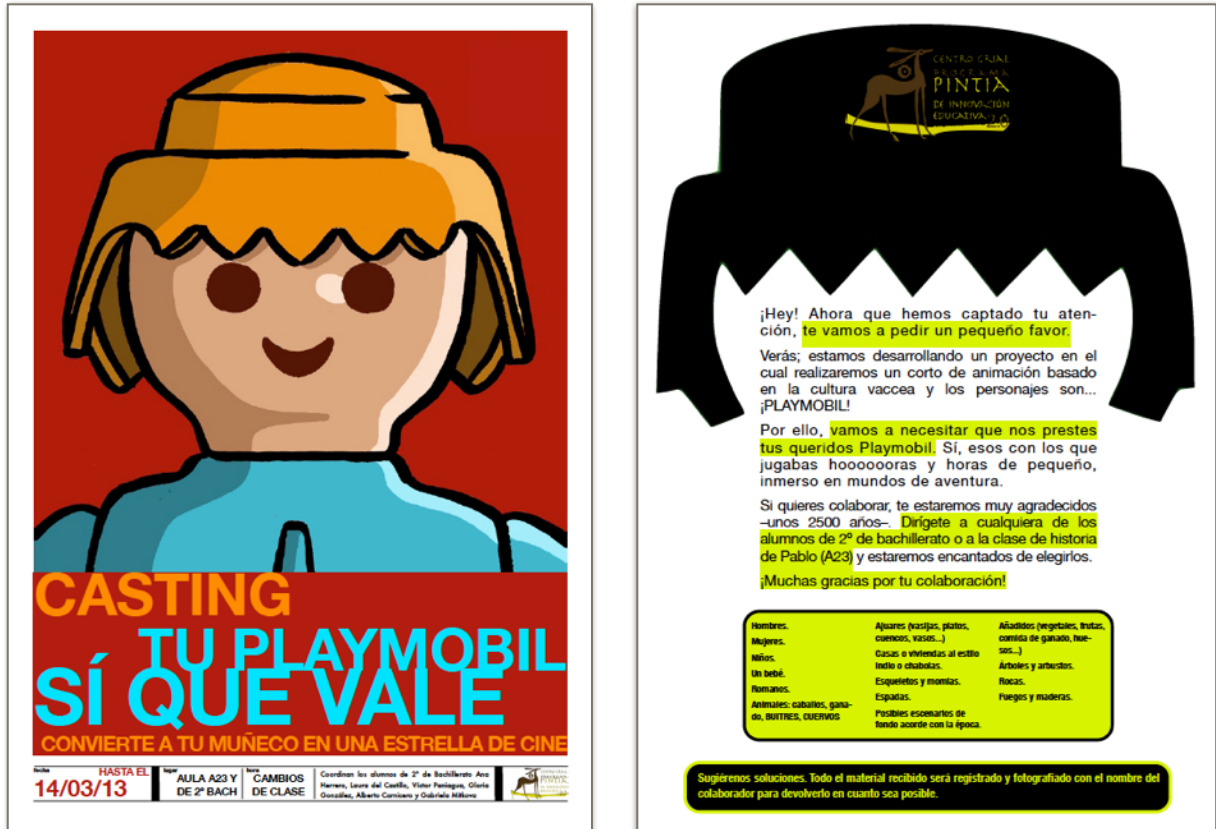


Fig. 3.58. *Programa Pintia* (2009-2010 y 2012-2013). *Obituario*. Convocatoria del casting de muñecos playmobil.

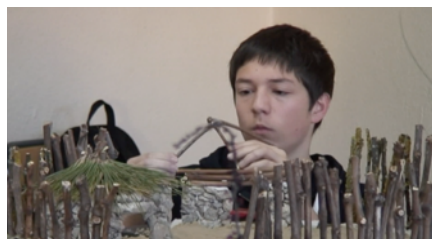
aquellas. El nuevo grupo ya sabía quiénes fueron los vacceos, ahora les tocaba construir su identidad mediante el contacto con los materiales originales.

En este sentido, dimos casi los mismos pasos que en el *Programa Pintia 1.0*, con la diferencia que los talleres de catalogación, procesado de material y cerámica vaccea¹⁴⁶ fueron impartidos a dos voces por el propio Carlos y por mí. Tal y como esperábamos, fueron un éxito y ataron a los chicos al barro viejo de los ajuares vacceos mediante la arcilla húmeda que manipulaban o los fragmentos de historia pasada que recogían con cuidado entre sus dedos. Nos habría gustado contar con los mismos recursos y equipo humano pero, por desgracia, la crisis económica había hecho mella tanto en la economía escolar, que no pudo aportar apenas más allá de lo imprescindible, como en la del CEVFW, que había visto muy reducido su personal científico en ese lapso de tiempo que separó los dos programas.

Tal vez por eso, la idea inicial que nos rondaba a Carlos y a mí era la de que las actividades de contacto con el material arqueológico estuvieran plenamente encaminadas a contribuir a la investigación del CEVFW; que sus resultados fueran tan científicos y exactos como fuera

¹⁴⁶ Esta vez solo produjimos cajitas excisas, sonajeros y canicas, pues la crisis nos tenía atados de manos y pies en lo económico a todos.

3. Viaje con escalas. Cuando el destino es el itinerario.



3.59. *Programa Pintia* (2009-2010 y 2012-2013).

Composición fotográfica a partir de imágenes tomadas durante el proceso de rodaje de la película *Obituario. Tres historias de vida y muerte en el mundo vacceo*.

posible y que, en consecuencia, esos datos pasaran a formar parte del protocolo de final del proyecto de I+D+i del yacimiento.

Así, a las actividades ya descritas con motivo de la versión 1.0 del proyecto, se añadieron el cálculo de pesos y volúmenes de las vasijas correspondientes a los ajuares de las tumbas que teníamos en la mesa de trabajo y su documentación fotográfica – siempre en referencia a esa colección de tumbas de mujer de las que hablamos–. También pudimos realizar el taller de dibujo arqueológico, que sirvió para que el proyecto mantuviese buena parte de sus credenciales. Realmente daba gusto ver a los muchachos manejar con mimo las piezas originales y apuntar concienzudamente los datos extraídos del estudio. La sensación de laboratorio era total: todos centrados en sus pequeñas tareas de responsabilidad y la sensación de equipo con un único objetivo: cuidar.

Pero no quería que nos quedásemos ahí. La repercusión que tuvo la primera edición del programa me había llevado a pensar que éramos un activo poderoso para ayudar a dar visibilidad al yacimiento, pero ¿qué novedad podríamos incluir que mejorase nuestros logros pasados? Y entonces apareció la respuesta de la manera más insospechada.

Yo había propuesto un trabajito en parejas, durante el primer trimestre, a todos los alumnos de Historia de España. Siempre se trata de algo que fusiona investigación, etnografía o sociología y vídeo y que concibo como un paso previo al gran proyecto de investigación multidisciplinar del segundo o tercer trimestre.¹⁴⁷ En esa ocasión les había propuesto trabajar sobre la música en España entre la década de los 60, los últimos años del franquismo y la transición a la democracia. Yo había seleccionado algunas

¹⁴⁷ Este tipo de propuesta la desarrollo más en profundidad en el apartado 6.2 de este estudio: *Estructuras encubiertas. Proyectos educativos en los márgenes de los rumbos de este estudio: Bitácora, Souvenirs, Mujer Siglo XX, Encajados, Mímesis, A la hora. En el lugar, proyectos trimestrales de investigación.*

canciones de famosos cantautores y grupos de la época para que tuvieran un punto de partida y entre ellas estaba *A cántaros*, de Pablo Guerrero. La canción no fue una de las más analizadas pero me deparó un par de hermosas sorpresas. La primera fue que Víctor Paniagua y Gloria I. González realizaron un videoclip del tema utilizando para ello una animación, que grabaron manipulando muñecos de juguete, lo que me pareció increíble; la segunda fue que ambos se presentaron para participar en el *Programa Pintia 2.0*. Acababa de dar con la solución.¹⁴⁸ Así nació *Obituario. Tres historias de vida y muerte en el mundo vacceo*,¹⁴⁹ un cortometraje de animación, realizado con la técnica de stop motion y protagonizado por muñecos playmobil que, meticulosamente animados por todos los miembros del equipo, tras su selección en un divertido *casting* escolar, relata simpáticamente los tres tipos de ritos funerarios practicados por el pueblo vacceo y documentados en Pintia a través de la arqueología.

Ese año, el calendario que había sacado el CEVFW como fuente de aportación de fondos y cauce para la divulgación de los hallazgos del yacimiento desglosaba, en hermosos dibujos realizados por Luis Pascual Repiso, diferentes aspectos relacionados con los ritos mortuorios de la comunidad establecida en Pintia. Se podría decir que teníamos el mejor *storyboard*¹⁵⁰ posible, así que solo hacía falta escribir un guion que estuviese a la altura. Y creo que se hizo.

El texto, escrito por consenso entre todos los miembros del equipo después de determinar qué escenas íbamos a presentar y quiénes se responsabilizarían de ellas, fluyó sencillo y directo con la forma y longitud precisas para una película al estilo del cine mudo:

OBITUARIO. Tres historias de vida y muerte en el mundo vacceo.

PINITIA. Necrópolis de Las Ruedas. Padilla de Duero (Valladolid). 2013

¹⁴⁸ Luego supe por Víctor que le gustaba hacer este tipo de cosas y que no era la primera vez que presentaba un recurso de estas características. Hablando con él me di cuenta de que tenía una experiencia adquirida que ni yo ni ningún otro miembro del equipo poseía y que, en cambio, no tenía un protocolo de trabajo al respecto. Estaba clara mi función: tenía que diseñar esa rutina de consejos para hacer un proyecto de animación *frame a frame* y vender la actividad a los miembros del colectivo para que pudiéramos hacer algo similar para el proyecto.

¹⁴⁹ Véase *Anexo A1 Proyectos (A1.2. Materiales finales. 05 Programa Pintia de Innovación Educativa. 14 Obituario)*.

¹⁵⁰ Recomiendo consultar las reproducciones de este calendario que incorporo en el anexo, no tanto para entender su relación con nuestra película como por el mero disfrute ante las magníficas láminas dibujadas por Luis Pascual Repiso. Véase *Anexo A1 Proyectos (A1.2. Materiales finales. 05 Programa Pintia de Innovación Educativa. 14 Obituario)*.

PINITIA. Necrópolis de Las Ruedas. Padilla de Duero (Valladolid). 153 a.C.

Nuestra historia comienza en Pintia, un lugar donde coexisten y luchan por su vida los ganados, los buitres, los lobos... y los hombres.

...y los oficios artesanales dentro de sus muros.

Pero esta frágil tranquilidad está a punto de romperse, pues el enemigo se acerca...

...y hay que salir a defender la ciudad, a sangre y fuego...

...tal vez para no volver.

La batalla es inevitable.

Pero toda guerra supone destrucción y muerte, hasta para el más valeroso de los guerreros.

Las malas noticias llegan a la ciudad vaccea.

Y el dolor a la familia del caudillo.

La honrosa muerte en combate es la mejor posible entre los vacceos.

Los buitres se ocuparán de llevar el alma de los guerreros a los cielos, donde moran los dioses.

Nada quedará de ellos. Ayudaremos a las aves a cumplir el ritual.

Machacamos los huesos. Volarán alto.

Después, como desde el principio de los tiempos, a jefe muerto, jefe puesto...

...pues la vida y la muerte –sobre todo la muerte– siguen adelante.

Pero la pérdida de un bebé tiene poco significado en la sociedad vaccea.

En cambio, es muy dolorosa para la madre. La criatura descansará para siempre junto a los suyos, bajo el suelo de la casa familiar.

Con la última nevada del crudo invierno meseteño tendrá lugar el final de nuestra historia.

La princesita vaccea deja este mundo siendo una niña para ocupar un lugar privilegiado en la necrópolis.

Incinerada, sus cenizas acabarán depositadas por los suyos en el camposanto.

Marcada con una estela, su tumba será un hito en el paisaje hasta nuestros días. Su ajuar, un regalo que nos llega del pasado.

Cada frase del guion se correspondía con una escena diferente que los chicos planificaron de manera meticulosa, usando un lenguaje cinematográfico más complejo de lo que tal vez cabría esperar para muchachos de su edad y su experiencia. Los juegos de enfoque-desenfoco, el plano subjetivo, el tratamiento del color, el paso del general al primer plano... ayudaron a que la construcción de la historia en la mirada del espectador estuviese cargada de asombro.

Pero no íbamos a hacer una película para pasar el rato y eso tenía que quedar muy claro; por eso tenía que abrirse con una seria declaración de intenciones:

El presente cortometraje es un trabajo que forma parte del Programa Pintia 2.0 de Innovación Educativa del Colegio Safa-Grial de Valladolid.

Ha sido desarrollado como un vehículo para dar a conocer el yacimiento vacceoromano de Pintia en Padilla de Duero (Valladolid), y divulgar los hallazgos arqueológicos derivados de su estudio.

Antes de comenzar con el rodaje, concerté con unas sesiones gratuitas de formación en edición de vídeo digital en el AppleStore Río Shopping y trasladé a todo el equipo allí donde, de manos del personal especializado de Apple, recibí la formación oportuna para poder llevar a cabo el montaje en escenas del material que capturaríamos, foto a foto, sobre el decorado.

Casi al tiempo, aprovechando la ausencia del centro de algunos grupos de Formación Profesional, que estaban ya en su fase de prácticas, ocupamos una de las aulas vacías para construir en ella la maqueta con los decorados que necesitábamos y que no eran otra cosa que una hipotética reproducción de la ciudad de las Quintanas, la necrópolis de Las Ruedas, unas tierras de labor y un espacio para un campo de batalla. La maqueta ocupaba cerca de 8 m² y contaba con diferentes alturas de nivel que nos permitían fotografiar de manera independiente en los diferentes decorados.

Se construyó un poblado mínimo para describir el *oppidum* de Las Quintanas, una de cuyas casas estaba abierta por detrás para poder fotografiar el interior de la choza y añadirle verismo a la historia; se recrearon también el campo de estelas situado junto al arroyo de La Vega y el área de cremación de Los Cenizales. Fue muy divertido construirlo todo y caminar por el campo recogiendo palos, cortezas de árbol, piedras calizas, ramitas de encina que simularan árboles completos... Víctor cargó hasta el colegio con un par de sacos de 25 kg. de tierra con los que hicimos el suelo; Gonzalo construyó las chozas pegando fragmentos de roca caliza, ramas y enluciendo con pasta de modelar; Marina, Laura, Ana, Gloria, Gabriela montaron la empalizada; Alberto y Millán plantaron el campo de estelas y, mientras, María cosía, a partir de un textil de lana negra, un traje para diferenciar a nuestra protagonista femenina.

Así describían Gloria, Ana y Laura el proceso de trabajo en un artículo que escribimos para la revista *Vaccea* (del Castillo, de Castro, González y Herrero, 2014: 49-52):

Luego, antes de empezar a fotografiar, se estableció el orden en que iban a ser grabadas las escenas –para facilitar así el procesado de todo el material– y se planificó el modo en que llevaríamos a cabo la muerte de cada personaje. Este trabajo de guion lo diseñamos en la pizarra del aula que funcionaba como improvisado estudio de rodaje. Allí, organizamos todas y cada una de las escenas de nuestro proyecto en un gráfico que, por estar siempre a la vista, nos sacaba de dudas y nos ayudaba a no dejar cabos sin atar en forma de planos o escenas olvidadas.

La maqueta la construimos en un aula que había quedado libre. Juntamos varias mesas triples para determinar la superficie final y apilamos varios tomos de unas enciclopedias de Historia, distraídas de la biblioteca del colegio, para dar forma al relieve –pensamos que eran un buen soporte para nuestra propia historia–.

Después, lo cubrimos todo con arena, tierra, rocas, musgo artificial para los pastos o harina para los paisajes nevados de invierno. Usamos ramas para hacer los árboles, pan rallado para los caminos y pasta de modelar para el zócalo de la muralla, sobre la que se hincó la empalizada que delimitaba el área urbana.

Teníamos el decorado, pero... ¿y los intérpretes? Después de ultimar el guion, nos dimos cuenta de que íbamos a necesitar una gran cantidad de muñecos que no teníamos, así que nos pareció que organizar un casting podía ser la solución. Sin lugar a duda, fue una de nuestras ideas más divertidas.

Para anunciarlo, pegamos carteles por todo el instituto. Lógicamente, los miembros del colectivo no nos quedamos parados y empezamos a buscar en todas partes, rescatando del olvido aquellos que teníamos arrinconados por casa.

La reacción de nuestros compañeros no tardó y, para nuestra sorpresa, nos trajeron muchos más muñecos articulados de los que íbamos a necesitar. Recogidos los frutos de nuestra exitosa convocatoria, comenzamos a catalogar el material, fotografiando los lotes que pertenecían a cada alumno para poder devolverlos después sin problemas –imposible, por cierto, asumirlo si lo intentáis– y separando aquellos muñecos y accesorios que mejor podían representar el mundo vacceo. También se cosió un vestuario específico que distinguiese con claridad a los protagonistas.

Para realizar el corto nos dividimos en cuatro unidades de rodaje que, integradas por tres o cuatro miembros, debían trabajar deprisa y de manera simultánea. Solo contábamos con tres cámaras, cuatro en el mejor de los casos, así que parcelamos y repartimos la maqueta y las secuencias entre las unidades de rodaje para que se fotografiasen planos generales y primeros planos a la vez.

Pero, como era la primera vez que todos nosotros afrontábamos un proyecto así, pronto comenzaron surgir los primeros problemas. Nos quedamos escasos de arena y hubo que llevar un saco de 25 kg. para cubrir lo que faltaba, tras primer día de rodaje descubrimos que parte de las fotos estaban desenfocadas, las sombras proyectadas sobre la maqueta nos hacían desechar buena parte del material, los trípodes se nos movían y teníamos que repetir la secuencia.

Pero no importaba, contábamos con todo aquello, aprendíamos de nuestros fallos mientras, cada vez, el grupo era más grupo y el ambiente de trabajo más agradable. Es un secreto a voces que, tras las cerca de 3.400 fotos que componen los diez minutos

3. Viaje con escalas. Cuando el destino es el itinerario.

de película, se esconden muchas pizzas de urgencia, botellas de refresco escamoteadas de la sala de profesores, bromas y risas de complicidad.

En las Jornadas Culturales del colegio, unos compañeros nos entrevistaron para saber cómo iba el proyecto y entender la técnica con que lo estábamos realizando. Por ello, con una pequeña parte del material, editamos un trailer que lo diera a conocer, llamara la atención sobre el proyecto en las redes sociales y promoviera un primer contacto con el público –que tuvo lugar en el Centro Cívico Bailarín Vicente Escudero–, antes de presentarlo a diferentes certámenes.

Y, de este modo, comenzó una exitosa carrera de proyecciones en festivales nacionales e internacionales que aún no se ha cerrado.

[...] ¿Qué otra cosa podemos decir aún salvo que, si todavía no habéis visto la película, no os la perdáis?

Nosotros celebramos cada día la suerte de haberla rodado y de poner esa mirada fresca e ingenua para construir nuestro patrimonio cultural sobre el mundo vacceo, sobre el patrimonio de todos nosotros.



Fig. 3.60. **Programa Pintia** (2009-2010 y 2012-2013). Cita visual a *Obituario* mediante creando secuencia de fotogramas.

Premios, reconocimientos, selecciones y proyecciones. Visibilidad.

El *Programa Pintia* se había cerrado con de manera exitosa y, aunque yo tenía este pensamiento sin necesidad de contar con los datos estadísticos que he presentado antes, todavía hay otros aspectos que completan una evaluación más cualitativa del mismo.

Para empezar, resultó galardonado con uno de los primeros premios del Concurso Los Nueve Secretos, en palabras del jurado *por la original presentación y la nueva mirada sobre el “Área arqueológica Pintia. Todo un mundo por descubrir”* [...] lo que hizo dar botes de alegría a los chicos y nos permitió disfrutar de un estupendo crucero por el Mediterráneo.

Por su parte, la Dirección Provincial de Educación reconoció nuestro trabajo de coordinación y concediéndonos a Teresa y a mí un total de tres créditos, tras ponderar nuestra memoria pedagógica del proyecto.¹⁵¹

Además, *La Caja* recibió el segundo premio en el Festival La Fila de Cortometraje Escolar 2010, otro reconocimiento inesperado para uno de los materiales del programa.

Por último, el Centro de Estudios Vacceos Federico Wattenberg de la Universidad de Valladolid concedió al programa una mención honorífica en sus Premios Vaccea 2010, *por el interés sensibilidad y entusiasmo demostrados en su acercamiento al mundo de la Arqueología y por considerar su actuación un modelo de innovación educativa que propicia la identificación ciudadana con su patrimonio arqueológico más oculto y, en consecuencia, el aprecio por la conservación del mismo.*¹⁵²

Esta distinción la considero muy valiosa, pues habrá constituido, seguramente, uno de los muy escasos los reconocimientos que la Universidad hace a las enseñanzas medias, pues lo habitual es que estos ámbitos vivan en universos inexplicablemente paralelos e independientes –cosa que dejé bien clara en mi intervención en el acto público en que se hacía oficial el galardón–.

¹⁵¹ Una grata sorpresa supuso la publicación de un número monográfico de la revista *Patrimonio*, en el que la persona responsable de la coordinación del concurso resumía los doce años de la experiencia, publicando los mejores trabajos correspondientes a cada una de las nueve provincias de nuestra comunidad. Allí, además de encontrarnos el artículo sobre nuestro proyecto, elegido como el representante de Valladolid, pudimos comprobar que, entre los datos técnicos que se extractaban en una pequeña ficha, aparecía si se había realizado una memoria pedagógica sobre el proyecto en sí, y qué valoración había obtenido esta.

He de confesar que reparé poco en tal información y que no fue hasta el momento en que Carlos Sanz me telefoneó para felicitarme cuando lo supe. Resulta que de todos los proyectos presentados y ganadores, el nuestro también tenía la mejor memoria pedagógica y, en consecuencia, era la única que había alcanzado la valoración de tres créditos, circunstancia que a él no se le había pasado por alto. Estos datos pueden consultarse en el artículo de Garrote Mestre para la revista *Patrimonio* (Garrote Mestre, 2013: 32-33).

¹⁵² Véase el artículo Premios Vaccea 2010 en la revista *Vacceas Anuario* (2010: 42-47) en el *Anexo A2 Visibilidad y transferencia de los proyectos (A2.1 Prensa escrita. 05 Programa Pintia)*.

3. Viaje con escalas. Cuando el destino es el itinerario.



3.61. *Programa Pintia* (2009-2010 y 2012-2013). Composición fotográfica a partir de imágenes tomadas durante la entrega de los premios del concurso Los nueve secretos (Zamora) y diferentes imágenes del crucero por el Mediterráneo en que consistió el premio.

Rector Magnífico de la Universidad de Valladolid, Director del Centro de Estudios Vacceos Federico Wattenberg, catedráticos y profesores de esta Universidad, público asistente, amigos y familiares, buenos días.

Supone una enorme paradoja que un grupo de estudiantes y profesores de enseñanzas medias reciba un reconocimiento por parte de una institución universitaria. Algunas veces, da la impresión de que estos dos mundos educativos se encontrarán en universos tan distantes que fuera imposible terminar un curso en uno y comenzar en el otro al siguiente.

No resulta menos increíble que un grupo de adolescentes acepte el reto de hipotecar parte de su tiempo libre, durante cerca de cinco meses, vacaciones inclusive, y consagrarlo a estudiar aspectos de nuestro pasado arqueológico bajo la supervisión de algunos de sus profesores.

El día que manejamos por primera vez el material original de la excavación, supimos que el proyecto sería un éxito, no tanto por el privilegio de acceder a piezas tan antiguas como por la casi inmediata adopción de cada una al hacerlas suyas nuestros alumnos desde el primer momento.

Poco después, cuando leímos los primeros relatos, que revivían los últimos momentos de la vida cuyos ajuares funerarios tenían asignados, tuvimos la certeza de que el premio más importante era poder compartir con ellos esa inmersión en un pasado que ya no parecía tan lejano.

Luego, quehaceres como la elaboración de mapas e itinerarios interpretativos, los talleres de dibujo arqueológico y de catalogación de restos cerámicos, un proyecto de land-art o el rodaje de un cortometraje fueron definiendo un peculiar método de trabajo que culminó en la interpretación y renovación de prácticas culturales vacceas actualizando su ritual funerario, preparando nuestros ajuares personales o fabricando nuestras propias vasijas cinerarias.

Quizá estamos acostumbrados a entender la investigación científica desde un punto de vista demasiado técnico y es posible que, en función de cómo sea la mirada, artículos y comunicaciones dificulten algunas veces una aproximación a sus contenidos casi desde el mismo momento en que generan interés en un público no especializado, tan solo curioso.

Por ello, nuestra propuesta fue saltarnos estos límites, borrar las fronteras con nuestras propias experiencias, rodear los asuntos con múltiples puntos de vista y profanar el mismo método científico para acceder a la hipótesis final a partir de un planteamiento introspectivo.

El resultado está a la vista, y parece que los árboles –nuestras actividades– lejos de impedirnos ver el bosque, nos han regalado el placentero espectáculo del mundo pintiano creciendo en nuestras propias manos.

En efecto, la apuesta fue arriesgada, pero tanto como necesaria y certera pues, en estos días inciertos de reformas educativas y desconfianza en la capacidad de nuestros jóvenes, hacen falta planteamientos valientes y generosos que nos devuelvan la emoción del descubrimiento o la pasión por la experiencia de enseñar y aprender.

Cuando escribimos estas líneas lo hicimos para agradecer al Centro de Estudios Vacceos Federico Wattenberg la distinción que hacen a tan singular grupo de investigadores al concederles esta Mención Honorífica, pero también para reverenciar la incansable labor que esta institución hace en favor de la defensa, conservación y divulgación de nuestro patrimonio cultural. Gracias, de corazón.

3. Viaje con escalas. Cuando el destino es el itinerario.



Fig. 3.62. *Programa Pintia* (2009-2010 y 2012-2013). Carta informando de la selección y cartel de Cinema Jove 2013. Cartel del XII Festival Internacional de Cine de Ponferrada.

Asimismo, queríamos dar las gracias a todo el equipo de personas que trabajan en el yacimiento, pues sin su colaboración, paciencia y entrega no habría sido posible realizar este trabajo, ni obtener estos magníficos resultados. A todos, gracias de nuevo.

Por último, con el permiso de las autoridades educativas aquí presentes, nos gustaría cerrar esta intervención dirigiéndonos a vosotros -nuestros alumnos- para hacer público nuestro agradecimiento por todo este tiempo que nos habéis regalado de sacrificio, trabajo, confianza y amistad.

David, Claudia, Marta, Edu, Helena, David, Sandra, Marta. Gracias.

Estáis aquí por vuestros méritos. Disfrutadlo y no dejéis de creer en vosotros.

Otros reconocimientos le llegaron al proyecto como consecuencia del desarrollo de la versión 2.0, en especial a través de la película *Obituario*, que ha resultado bastante exitosa y ha tenido gran repercusión, siendo seleccionada en numerosos festivales y resultando galardonada en algunos de ellos:

- CINERAMA 2013 (Valladolid, España). Primer Premio del Festival y Mejor Cortometraje de Animación Escolar.

- FESTIVAL INTERNACIONAL DE CINE DE VALENCIA CINEMA JOVE 2013 (Valencia, España).¹⁵³ Premio Especial del Jurado a la película más innovadora del Encuentro Audiovisual de Jóvenes, categoría B.
- FICCAD Festival Internacional de Cine Científico y Ambiental de Doñana¹⁵⁴ (Sanlúcar de Barrameda, España). Sección oficial a concurso.
- Certamen Internacional de Cortos “Ciudad de Soria”. Sección paralela *Cortos en el Instituto*.
- Festival de Cine de Palencia. Sección de *Cine para Escolares*.
- Exposición Vaccearte 2013 (Oporto y Valladolid). Exhibición como pieza de videocreación.
- Festival Internacional Rodinia 2014. Sección Oficial a concurso.
- Festival La Fila de Cortometrajes. 14ª edición del Festival de Cortometraje Escolar. Primer premio.
- Proyección en el Instituto Cervantes de Nueva Delhi.
- Festival de Cine de Ponferrada. 2015. Finalista.

Pero, más allá de los premios, también *Obituario* consiguió sus objetivos pedagógicos y aquellos relacionados con la visibilización del yacimiento de Pintia. El recorrido de la película ha sido mucho mayor de lo que esperé en un principio, terminando por resultar en un magnífico ejemplo de trabajo en equipo y una prueba más de cómo el patrimonio no

¹⁵³ Cinema Jove es, casi con toda seguridad, el más potente festival de cine escolar que hay en nuestro país, como prueban sus treinta años de existencia y el hecho que de él haya nacido la sección internacional del mismo.

Para nosotros constituyó una experiencia impensable poder concurrir a él como equipo, además de una divertida oportunidad de convivencia, pues el festival invita a los alumnos a asistir al mismo acreditándolos como cineastas, corriendo con los gastos de su alojamiento y manutención y permitiendo que defiendan su proyecto ante otros concursantes de su misma categoría.

Los muchachos se sintieron especiales. Como curiosidad apunto las palabras de Marina Georgieva cuando, tras las carreras al *sprint* para no perder el autobús que nos devolvería a Valladolid, se sentó en el asiento vacío junto al mío y me dijo: *Pablo, quería darte las gracias por haberme permitido participar en este proyecto. Gracias a ello he podido tener muchas experiencias que no habría vivido jamás, de otro modo.*

¹⁵⁴ Nuestra participación en el FICCAD constituyó toda una sorpresa pues tan solo se seleccionaron trece películas a concurso. El festival es una referencia internacional dentro del cine científico y medioambiental y al él concurren las mejores producciones sobre naturaleza realizadas por reputados documentalistas para productoras internacionales o centros universitarios. Sabíamos que no teníamos nada que hacer en la competencia, pero el mero hecho de competir contra productoras independientes, la Radio Televisión Belga Francófona o universidades como la Universidad Robira y Virgili y la Universidad de Zaragoza suponía ya un premio en sí mismo.



Fig. 3.63. **Programa Pintia** (2009-2010 y 2012-2013). Cortometraje *Obituário*. Tres historias de vida y muerte en el mundo vacceo. Carátula del DVD con la versión en portugués. Carteles de la película de las versiones en castellano e inglés.

está solo a pie de calle, dentro de un museo, en las guías turísticas o los libros de arte, sino que puede construirse, día a día, desde el aula más cercana al patio del recreo.

Los propios muchachos lo expresan con claridad en algunos testimonios que transcribo a continuación¹⁵⁵:

Participar en Obituário fue toda una experiencia. Comprendí la complejidad que puede implicar trabajar fotograma a fotograma y, en general, conocí de primera mano todo el proceso que debe llevarse a cabo en un rodaje. (Gloria I. González).

Este proyecto ha sido una de las mejores experiencias que he vivido. Destacaría poder aprender todo lo relacionado con los rituales funerarios del mundo vacceo, realizar un stop motion que se ha reproducido en una infinidad de lugares y, sobre todo, haber trabajado en equipo, codo con codo, con unos grandes compañeros. (Ana I. Herrero).

Al principio no estaba seguro de si iba a saber dar la talla en el proyecto y no sabía por qué camino me llevaría, pero la experiencia me ha hecho darme cuenta de que ese aspecto es quizá el menos importante. No solo he aprendido, sino también he conocido grandes personas y he experimentado con materiales que nunca pensé que podría tocar con mis propias manos. Repetiría, sin duda. (Víctor Paniagua).

Pintia 2.0 no solo nos ha supuesto a todos una forma de aprendizaje muy directa del mundo Vacceo, su historia y sus costumbres; además, me ha aportado una visión de la importancia de la antigüedad en la que no había reparado hasta ahora, especialmente

¹⁵⁵ Estas opiniones fueron vertidas con motivo de la escritura, a cinco voces, del artículo *Obituário*. Tres historias de vida y muerte en el mundo vacceo. Un ejemplo de visibilización del patrimonio cultural desde la investigación escolar y el trabajo cooperativo, escrito para la revista *Vacceja* por parte de los propios alumnos. Las recojo como manifestaciones sinceras y en absoluto condicionadas que, además, fueron realizadas cuando ellos ya habían comenzado sus estudios universitarios. El artículo está recogido en el *Anexo A2 Visibilidad y transferencia de los proyectos (A2.1 Prensa escrita)*.

del pasado de esas pequeñas localidades que en la Historia –con mayúscula– han pasado casi desapercibidas, y que ahora podemos recuperar y conocer. Considero que constituyen una parte fundamental de nuestro patrimonio y que, sin duda, es nuestra labor descubrir y proteger (Laura del Castillo).

Obituario cuenta, además de con la versión original en castellano, con una en inglés y otra en portugués, esta última relacionada con su inclusión como pieza artística en la exposición *Vaccearte*, que el CEVFW organizó con un sentido transfronterizo en España y Portugal.

Por otro lado, el proyecto *Pintia* ha sido divulgado en varios foros educativos especializados en educación patrimonial y patrimonio cultural, en general, a través de mi participación o la aceptación de mis artículos en diferentes congresos nacionales (2013),¹⁵⁶ las *4^{as} Jornadas del Mercosur sobre Patrimonio Intangible* (San Juan, Argentina, 2013),¹⁵⁷ el *2ⁿ Congreso Híbrid entre Arts, Ciències i Educació* (Universidad de Lleida, 2014), el *2^o Congreso Internacional de Educación Patrimonial. Reflexionar desde las experiencias. Una visión complementaria entre España, Francia y Brasil* (Museo del Traje. Madrid, 2014),¹⁵⁸ la *Jornada Educación, Patrimonio y Escuela. La formación como herramienta clave de progreso* (Museo Arqueológico Nacional. Madrid, 2014),¹⁵⁹ la *Jornada sobre Educación Artística en espacios no formales* (Universidad de Valladolid. 2014)¹⁶⁰, el *Master de Pedagogía de la Universidad del País Vasco* (San Sebastián. Febrero 2015)¹⁶¹ o la *Jornada Patrimoni* de la Universidad de Castellón (Castellón. Julio 2015).¹⁶²

La visibilidad del proyecto en estos foros la considero también como un aval del mismo, pues es bien sabido lo complicado que resulta resultar seleccionado o invitado en este tipo de convocatorias y, además, han servido para afianzar la apuesta de este equipo de profesores y estudiantes por la difusión del imaginario vacceo y, de modo muy especial, del Área Arqueológica *Pintia*.

¹⁵⁶ Ponencia titulada *Proyectos de innovación educativa en torno al patrimonio cultural en el marco del concurso Los nueve secretos y otras propuestas inexcusables*.

¹⁵⁷ Artículo titulado *Inter humum caelumque [relatos] y [ajuares]. Una apuesta educativa para visibilizar el patrimonio cultural del pueblo vacceo a través del Programa Pintia de Innovación Educativa del Centro Grial*.

¹⁵⁸ Ponencia titulada *Proyectos de innovación en Educación Patrimonial: inventar-investigar-educar-crear*.

¹⁵⁹ Ponencia titulada *El Programa Pintia de Innovación Educativa: Investigación-acción y procesos de identificación al servicio de la conservación integrada del patrimonio*. Me hizo especial ilusión poder contar el proyecto en el marco del Museo Arqueológico Nacional.

¹⁶⁰ Ponencia titulada *Claves para diseñar proyectos de innovación educativa*.

¹⁶¹ Ponencia titulada *Innovación en la enseñanza-aprendizaje de Geografía e Historia: trabajo por proyectos en el colegio Sefa-Grial de Valladolid*.

¹⁶² Ponencia titulada *Si no vienen, iré yo. Proyectos de educación patrimonial entre la ilusión y la necesidad*.

Podría añadirse también, al trazar esta línea de difusión del Programa Pintia y, en consecuencia, del propio yacimiento, nuestra presencia en diferentes medios de comunicación mediante diferentes artículos en revistas especializadas,¹⁶³ reseñas, e incluso una entrevista realizada a los chicos dentro de un *magazine* de la televisión regional.

Y debe ser verdad que este tipo de propuestas pueden influir en el rumbo de la vida de aquellos que participan en ellas, en especial cuando la cultura persigue la búsqueda de la propia identidad o se convierte en el medio para que los que se acercan a ella puedan ser más profundos y críticos. Creo que eso es lo que les fue sucediendo a mis alumnos a medida que el proyecto iba creciendo y ganando en complejidad. Así, cinco años después, cuando ya habían quedado muy atrás los reconocimientos recibidos por el proyecto, algunos de ellos siguen colaborando con el equipo del yacimiento de Pintia y otros se integraron –cuando ya cursaban el tercer año de sus estudios universitarios– en la reedición del programa (*Programa Pintia de Innovación Educativa 2.0*) para seguir reflexionando sobre nuestro patrimonio cultural y ayudar a que lo hicieran muchachos situados cultural, religiosa e ideológicamente tan lejos de este como estuvieron ellos en su día. Por último, una de nuestras alumnas del proyecto terminó su formación en Administración y Dirección de Empresas en la UVA con un Trabajo de Fin de Grado que analizaba el yacimiento de Pintia como dinamizador económico de su área; algo que no ha pasado desapercibido para el Centro de Estudios Vacceos, que decidió incorporarla a su equipo para que se encargase de la gestión de los patrocinios y convenios de colaboración con empresas e instituciones.

¹⁶³ *Patrimonio*, 42 (2010: 34-35), *Patrimonio*, 43 (2011: 36-37), *Patrimonio*, 49 (2013: 32-33), *Vaccea Anuario 2009* (2010: 42-47), *Vaccea Anuario 2011* (2012: 90), *Vaccea Anuario 2013* (2014: 49-51). *Educamos en Castilla y León* 2013 (23) 52-53.



Fig. 3.64. **Simulacri** (2012-2013). Mis alumnos de Historia del Arte trabajando ante la *Quinta angustia*, de Gregorio Fernández.

3.3.2. Proyecto Simulacri (2012-2013).

El estudio de las tipologías escultóricas del renacimiento y el barroco español, en especial la del paso procesional, es uno de los contenidos curriculares de la Historia del Arte de segundo de Bachillerato que siempre he trabajado de manera relativamente experimental; la mayor parte de las veces esto ha consistido en realizar su explicación durante el transcurso de una visita al Museo Nacional de Escultura de Valladolid (en adelante MNEV), delante de los retablos contenidos en algunas iglesias de la ciudad o mediante el planteamiento de un trabajo de investigación bibliográfico que tuvieran que realizar mis alumnos, individualmente o en parejas.

La verdad es que mis jornadas de trabajo en el museo siempre han resultado provechosas, placenteras y, por qué no decirlo, agotadoras; no en vano, en vez de explicar solo durante mi hora de clase suelen prolongarse toda la mañana y terminar tomando un pincho de tortilla y unos refrescos con los chicos en el Bar Pedro –actividad esta última que considero tan importante como las que se desarrollan en las salas del museo–. Me gusta hacerlas



Fig. 3.65. **Simulacri** (2012-2013). Citas visuales de las piezas *Exaltación de la cruz* y *Sed tengo*, de Gregorio Fernández.

porque, además de permitir a los chicos el contacto directo con la obra, sin intermediarios, me facilitan avanzar varios apartados de un plumazo, pues ese día se concentra extraordinariamente la docencia de toda una semana –dado que el MNEV extiende su horario, en día de diario, entre las 10:00 y las 14:00 horas, y no tengo por costumbre otra cosa que abrirlo de mañana y cerrarlo a mediodía–.

El museo es magnífico, no cabe duda, y ha mejorado mucho su aspecto desde la reciente reorganización de sus colecciones y una nueva museografía que resulta mucho más moderna y aséptica que aquella, tan efectista, que yo conocí desde siempre –cuando siendo un niño entré en él, por primera vez, con mi abuela Mari y nuestro perro Yimy furtivamente oculto en una cesta de mimbre–, pero también es cierto que entre las expectativas que un visitante espera satisfacer en su paseo por un museo nacional de escultura se encuentra la de percibir el más amplio eje temporal posible, a partir de los mejores ejemplos de esta manifestación artística, no solo un lapso acotadísimo entre los siglos XII y XVIII –aunque este sea absolutamente brillante–. Tal vez antes no me hubiera hecho estas preguntas, pero hoy sigo sin entender que no estén representados en el museo –al menos de cara al público– los periodos de nuestra Prehistoria y Protohistoria, la Edad de los Metales, el clasicismo grecolatino, el periodo altomedieval hispano y, por supuesto, aquellos que pueden resultarnos más próximos en el tiempo como los siglos XIX y XX.

Justificación del proyecto.

El caso es que, pese a mis sesiones anuales de trabajo en el museo, siempre me había dado la impresión de que podía sacarles mucho más partido a las colecciones del que obtenía, que estas no estaban ni medianamente explotadas y que ya iba siendo hora de pensar en algo. Además, durante las reuniones de trabajo del Colectivo El Punto Rojo había

3. Viaje con escalas. Cuando el destino es el itinerario.



Fig. 3.66. *Simulacri* (2012-2013). Captura de la página web del museo, con el apartado referido a la escultura procesional.

encontrado algunos elementos que había ido integrando a mis propios proyectos individuales y que entendía encajando divinamente en cualquier reflexión posible en torno a la escultura de nuestro renacimiento y barroco, como por ejemplo la actualización, reinterpretación y resignificación de los modelos y tipologías de los pasos procesionales renacentes y barrocos bajo la fórmula de una instalación escultórica, construida con materiales de hoy y un planteamiento conceptual propio del arte contemporáneo.

Esos fueron los puntos de partida para el *Proyecto Simulacri*: llevar a cabo un proyecto de innovación educativa que permitiera a mis alumnos reflexionar en torno a las manifestaciones de fe colectivas del pasado, su iconografía y el arte asociado a las mismas y, al mismo tiempo, utilizar creativamente esa investigación histórico-artística para concluir en el diseño y ejecución de una instalación artística que sirviera como pequeña crítica ante el inmovilismo asentado en la gestión de los fondos del MNEV, especialmente en lo relativo al arte contemporáneo.

Entonces me senté ante mi Mac a escribir un proyecto que aunase todas esas inquietudes, teniendo muy en cuenta el currículo de la materia de Historia del Arte y con la voluntad de

incluir algunos elementos que ya había puesto en práctica en proyectos anteriores. Al cabo de cuatro o cinco días tenía un anteproyecto titulado *Vanidad traslúcida*, sobre el que traté de reflexionar en los días siguientes –que fueron un par de semanas, pues coincidió este periodo con el final del primer trimestre y las vacaciones de Navidad del curso 2011-2012, lo que me permitió afinar muchos aspectos que, aun estando bastante claros, necesitaban una revisión–, tratando de hacer de él el mejor programa posible de interacción con un museo que pudiera concebir (Suárez, Gutierrez, Calaf y San Fabían, 2013).

El Colectivo El Punto Rojo.

En este momento, mi actividad con el Colectivo El Punto Rojo¹⁶⁴ (en adelante CEPR) se estaba convirtiendo en algo especialmente contributivo para ayudarme a definir mi perfil docente.¹⁶⁵ Habíamos desarrollado un intenso trabajo el año anterior que dio como fruto el comisariado pedagógico de la exposición *La mirada observada* dentro del proyecto expositivo *Sala 0* del Departamento de Educación del Museo Patio Herreriano de Arte Contemporáneo Español –en adelante MPH–. Como la experiencia había sido exitosa, el colectivo llevaba ya algunos meses reuniéndose en el museo para preparar un nuevo

¹⁶⁴ El *Colectivo El Punto Rojo* lo formábamos entonces buena parte de los miembros actuales: Ana Falcón, Álvaro Pérez Mulas, Esther López, Esther Testera, Luis Espinosa, Eloína Marcos Cortés y Pablo de Castro.

¹⁶⁵ Para definir mejor la identidad del CEPR inserto aquí el texto del manifiesto del grupo, que se materializó en una *performance* realizada con motivo de nuestra participación en el curso de formación del profesorado, organizado por el Museo de Arte Contemporáneo de Castilla y León (MUSAC) y el CFIE de León, titulado *Practicar el museo II: La educación artística como medio a la educación transversal y Entre todos valoramos y creamos la educación artística* (24 de octubre, 2014) y que se publicó en la *Her&Mus. Heritage & Museography*, en el artículo en que nos presentábamos (Colectivo El Punto Rojo, 2014: VI (11), 90-93).

Somos el Colectivo El Punto Rojo porque creemos en la educación libre
Porque creemos que la educación debería ser el motor que mueve el mundo
Porque creemos que la creatividad es el combustible de la educación
Porque creemos que el arte es la chispa que prende la creatividad
Porque creemos en el arte como una herramienta transgresora en educación
Porque entendemos la educación artística de la misma manera
Porque la imagen está presente en todas las áreas.
Porque la imagen es el recurso más utilizado y más denostado
Porque creemos en el arte como una herramienta transgresora en educación
Porque creemos que la educación artística debe vertebrar todo el proceso educativo
Porque creemos que la educación debe cautivarnos
Porque no,no,no,no creemos en estereotipos
Porque creemos en el arte como una herramienta transgresora en educación
Porque creemos que debemos ser críticos con el sistema educativo
Porque creemos en una educación procesual
Porque cultivamos alumnos críticos
Porque creemos en el arte como una herramienta transgresora en educación
Porque creemos en el trabajo cooperativo y colaborativo
Porque creemos que las ideas se hacen grandes cuantos más participen
Porque cultivamos alumnos creativos
Porque creemos en el arte como una herramienta transgresora en educación
Porque unidos tomamos aliento y esperanza
Porque creemos que no hay comunicación sin emoción
Porque cultivamos alumnos creadores
Porque creemos en el arte como una herramienta transgresora en educación
Porque creemos que el aprendizaje necesita del cuerpo
Porque creemos que el conocimiento se construye
Porque creemos que no se puede hacer de otra manera
Porque creemos en el arte como una herramienta transgresora en educación

3. Viaje con escalas. Cuando el destino es el itinerario.

profesor	nif	centro	asignaturas impartidas	nivel educativo	alumnos concernidos
Pablo de Castro Martín		Colegio Safa-Grial	Historia del Arte	1º y 2º de Bachillerato	25 alumnos
Luis Mª Espinosa Uriona-Barrenechea		Colegio Safa-Grial	Dibujo Técnico	1º y 2º de Bachillerato	40 alumnos
Ana María Falcón Astruga		Escuela de Artes	Diseño, Proyectos de Ilustración	2º Bachillerato, 2º Ciclo Formativo G.S.	50 alumnos
Ester López Martínez		Colegio Juan XXIII	Ed. Plástica y visual	1ª, y 3ª ESO	50 alumnos
Eloína Marcos Cortés		IES Galileo	Geografía e Historia	ESO	125 alumnos
Álvaro Pérez Mulas		IES Galileo	Ed. Plástica y visual	3ª y 4ª ESO	78 alumnos
Esther Testera Gorgojo		Colegio Jesús y María	Ed. Plástica y visual. Dibujo Técnico	1ª, 3ª y 4ª ESO Bachillerato	70 alumnos
José Ignacio Romero		Centro Cultural Vallisoletano	Ciencias Sociales	ESO	50 alumnos
Jesús Ángel Martínez Rodríguez		Centro Cultural Vallisoletano	Ed. Plástica y visual	ESO	50 alumnos

Fig. 3.67. **Simulacri** (2012-2013). Relación de profesores y centros escolares participantes, con previsión de los niveles educativos afectados y el número de alumnos por colegio.

proyecto expositivo, que se culminó con el comisariado de la exposición *Para raro / Para normal* (2012).

Tal vez por esa inercia de trabajo colaborativo, por la seguridad de que mi proyecto sería bien acogido por los miembros del colectivo, por el convencimiento de que el artefacto sería mejor aún si participaban mis compañeros, o por todo ello, me decidí a exponerlo en una de nuestras reuniones. Naturalmente, la propuesta fue muy bien recibida y en seguida empezamos a debatir sobre ella, a indagar sobre las nuevas facetas que se podían desarrollar y sobre el modo en que podía relacionarse mi proyecto con los currículos de sus materias.

En este punto de nuestras conversaciones surgieron dos nuevas posibilidades que jugarían un papel decisivo en lo que sería el proyecto final. Por un lado, sugerí invitar a participar en el proyecto a José Ignacio Romero y sus alumnos del Colegio Marista Centro Cultural Vallisoletano.¹⁶⁶ De este modo, el equipo docente del proyecto vio crecer su número con la incorporación de dos nuevos miembros: el ya citado José Ignacio y Jesús

¹⁶⁶ En una conversación informal, le había puesto al corriente de lo que estaba diseñando y, ambos manifestamos estar muy muy interesados en dar continuidad a nuestras colaboraciones, más allá del centro escolar en que trabajásemos cada uno de nosotros.

Ángel Martínez –profesor de Educación Plástica en aquel centro, magnífico artista y amigo personal del que escribe estas líneas–.

Por otro lado, al comprender la complejidad del proyecto y hacer una valoración económica del mismo, nos dimos cuenta de que era necesaria una financiación externa a la que pudiéramos obtener de nuestros propios centros escolares, que no vivían su mejor momento.¹⁶⁷ Por ello nos lanzamos a reformular el proyecto bajo la apariencia oficial de un Proyecto de Innovación Educativa (PIE) y, de este modo, poder acceder a las ayudas económicas de la Dirección General de Educación de la Junta de Castilla y León.

Todo esto, además de un trabajo extra, supuso que mi proyecto original fuera modificándose para adaptarse a las nuevas necesidades burocráticas y que, entre otras cosas, tuviésemos que nombrar un coordinador para el mismo.

Como Álvaro Perez Mulas tenía mucha experiencia en las lides del papeleo oficial –no en vano había sido asesor del propio CFIE no demasiado tiempo atrás– propusimos una coordinación suya y mía pero –inexplicablemente a mi modo de ver– desde el CFIE nos respondieron que solo podía figurar uno. Decidí que no tenía sentido que lo coordinara yo por el mero hecho de ser el padre putativo de la criatura –no iba a aportarme absolutamente nada desde el punto de vista burocrático, como profesor de la enseñanza concertada que soy– y, en cambio, esa dirección única en manos de Álvaro o de cualquier otro miembro del colectivo podría ser ese mérito perfecto para completar sus trienios o sexenios.

PIE realizARTE.

Para conseguir que la Junta de Castilla y León aprobase nuestro PIE, incluimos un epígrafe que diagnosticaba claramente la necesidad de un proyecto de estas características justificándolo, además, con las diferentes acciones formativas que algunos miembros del CEPR habían diseñado y llevado a cabo, en colaboración con las instituciones educativas, a través de su incorporación a diferentes grupos de trabajo de profesores en los cursos precedentes:

Durante el curso 2007/2008 uno de los componentes del grupo solicitante de este PIE trabajó de asesor en el CFIE de Valladolid. Allí pudo constatar a través de las encuestas de detección de necesidades, las evaluaciones de cursos y el diálogo directo con profesores de Educación Plástica, la necesidad de actualizar y replantear el sentido de la Educación Plástica y Visual hoy en día, así como de actualizar los

¹⁶⁷ Conviene tener presente que todo esto sucede en uno de los más duros momentos de la recesión económica iniciada en 2008 y que, en lo tocante al Colegio Safa-Grial, nuestra situación era especialmente delicada al no poder asumir su compromiso económico con nosotros Caja España, entidad a cuya obra social pertenece el centro y con cuya aportación se contó a la hora de financiar obras y otros gastos ya realizados y, en el momento en que se plantea el proyecto, pendientes de pago.



Fig. 3.68. Simulacri (2012-2013). Documentación presentada para optar al PIE, bajo la denominación realizARTE.

conocimientos teórico-prácticos y pedagógicos en las áreas relacionadas con el Arte y la Imagen.

En consecuencia se programó Curso de Formación: Sensibilización hacia nuevas prácticas en Educación Plástica, que propone un reto al profesorado, replantearse el sentido de la Educación Plástica hoy en día, es decir, desaprender para volver a aprender, entendiendo la Educación Plástica de un modo integral: conjugando la crítica, la estética, la historia y la práctica artística con todas las ramificaciones de la Cultura Visual, tanto la técnica, la estética, la del entretenimiento, la pedagógica y la social.

Este proceso pasa por una sensibilización inicial, transversal y conclusiva, que logre que el profesorado tome conciencia de la importancia de las artes visuales y sea capaz de conocer y comprender el universo audio-visual y artístico en el que estamos inmersos tanto nosotros, el profesorado, como nuestros alumnos y el conjunto social.

Continúa explorando el desarrollo de nuevos planteamientos educativos en las áreas relacionadas con el Arte y la Imagen que, partiendo de las prácticas habituales del profesorado, ayuden a buscar cómo replantear las distintas asignaturas. Para lograr estos objetivos, es fundamental explorar nuevas propuestas teóricas y prácticas, ahondando en las últimas teorías educativas y en los medios creativos, tanto tradicionales como tecnológicos.

Un grupo de trabajo formado por profesores de Educación Plástica y Visual, de Dibujo Técnico, de Historia del Arte y maestros que impartían en Primaria la Educación Plástica recogemos el guante lanzado por el CFIE, y diseñamos una formación

3. Viaje con escalas. Cuando el destino es el itinerario.



Fig. 3.69. **Simulacri** (2012-2013). Documentación presentada para optar al PIE, bajo la denominación *realizARTE. Simulacri* (2012-2013). Algunas páginas del anteproyecto *Vanidad Traslúcida*.

continua, comenzando con un seminario que sirve para cerciorarnos de que existe una gran disparidad de planteamientos educativos. Esto nos lleva a la conclusión de que existe una necesidad de intercambiar información y planteamientos didácticos para crecer pedagógicamente a partir de la diferencia de las exposiciones y proposiciones individuales, estableciendo un flujo de trabajo colaborativo entre el profesorado de distintos centros para construir una base didáctica común.

El siguiente paso natural es solicitar un Plan de Formación de Equipos Docentes, “Hacia una nueva pedagogía en la Educación Plástica y Visual”, que sirva para desarrollar la formación necesaria para conseguir todo lo anteriormente expuesto, además de que valga de marco para reflexionar sobre la situación que se genera con las aportaciones legislativas y la adaptación a las mismas de los planteamientos didácticos, con especial atención a la incorporación de las competencias básicas, para estructurar una nueva forma de entender la docencia.

El PPED está estructurado en tres itinerarios completamente interconectados: Actualización Didáctica, Actualización en TIC y Actualización Científica. El curso 2009-2010 programamos y recibimos los cursos de formación “LAS COMPETENCIAS BÁSICAS EN EDUCACIÓN PLÁSTICA Y VISUAL” y “APROXIMACIÓN A LAS TIC APLICADAS A LA EDUCACIÓN PLÁSTICA Y VISUAL”, así como participamos en un seminario: “ACERCAMIENTO A LAS ÚLTIMAS MANIFESTACIONES CREATIVAS - LA CREACIÓN ARTÍSTICA”, que nos ha permitido contactar y establecer acuerdos de colaboración con el Museo Patio Herreriano y establecer la base para el curso de formación que se llevó a cabo durante el primer trimestre del curso académico 2010-2011 que tiene el mismo título. A este hay que sumarle otro que se desarrolló a lo largo del segundo trimestre: “DISEÑO DE UN PORTAL WEB PARA EDUCACIÓN PLÁSTICA Y VISUAL” y el seminario “LAS ÚLTIMAS MANIFESTACIONES CREATIVAS Y EL MUSEO COMO GERMEN DE INNOVACIONES PEDAGÓGICAS EN LA EDUCACIÓN PLÁSTICA Y VISUAL”.

El presente curso, último del desarrollo del PPED, continuamos con dos Seminarios derivados de lo desarrollado anteriormente: "RECURSOS WEB PARA EDUCACIÓN PLÁSTICA Y VISUAL" y "LAS ÚLTIMAS MANIFESTACIONES CREATIVAS Y EL MUSEO COMO GERMEN DE INNOVACIONES PEDAGÓGICAS EN LA EDUCACIÓN PLÁSTICA Y VISUAL II". En el primero pretendemos dar salida a lo aprendido en cuanto a la aplicación Web de recursos 2.0. En el segundo queremos darle continuidad al PIE desarrollado el curso pasado para asentar las bases establecidas.

Este es el contexto en el que surge la propuesta de este Proyecto de Innovación Educativa.

Las imágenes que ilustran el presente documento proceden de la documentación realizada por el profesorado que ha diseñado la propuesta Vanidad Traslúcida, a partir de las experiencias pedagógicas previas, que se realizaron durante los cursos 2009-2010 y 2010-2011 en algunos de los centros educativos.

Así surgió realizARTE. El arte contemporáneo y el museo como germen de innovaciones pedagógicas en la educación artística (II) –nuevo marco para el desarrollo de Vanidad traslúcida– un artefacto educativo desde la colaboración interescolar entre seis centros escolares de Valladolid. Movilizó más de trescientos cincuenta alumnos de niveles comprendidos entre 1º de ESO y 2º de Bachillerato, correspondientes a centros públicos, concertados y la Escuela de Artes, que se repartieron las funciones ajustándose al currículo de sus materias –tan distintas para ESO, Bachillerato, Bachillerato de Artes y Ciclo Formativo de Ilustración–, su disponibilidad de tiempo y la complejidad de las actividades propuestas en relación con el nivel educativo correspondiente.¹⁶⁸

¹⁶⁸ Algunas de las novedades y adaptaciones surgidas del debate interno en el CEPR en torno a *Vanidad traslúcida* fueron el nuevo título del proyecto y su relación con las áreas curriculares, materias de trabajo, etapas, ciclos, grados o nivel de enseñanza –que cambiaban con la inclusión de otros centros diferentes del mío–. Modificamos también el número de participantes, en lo relativo al profesorado y al alumnado.

Acometimos una nueva redacción de los objetivos generales y específicos, así como su relación más evidente con determinados contenidos, actividades, estrategias metodológicas y competencias básicas.

Acordamos una nueva planificación, especificando la duración y las fases previstas para su desarrollo.

Revisamos el apartado relativo a la descripción de los materiales y recursos didácticos que se necesitaban, pero también aquellos que generaría el proyecto y, en directa relación, se actualizó y desglosó el presupuesto.

Se incluyó un aspecto al que no queríamos renunciar, como era el de satisfacer las necesidades formativas del grupo de profesores para garantizar el correcto desarrollo del proyecto y, por último, revisamos los criterios de evaluación y el propio proceso de evaluación previsto.

Fundamentación del proyecto.

Ahora sí, el equipo de trabajo estaba constituido, también definidos los centros escolares participantes y las líneas de trabajo claramente señaladas, tal y como quedó establecido en la nueva fundamentación del proyecto:

La Educación Plástica y Visual constituye una materia cuyo valor formativo es innegable. Tradicionalmente los contenidos relacionados con la Educación Artística tenían una finalidad comunicativa y estética. En estos momentos de transformación pedagógica, basada en la continua evolución social, el estudio de su currículo nos permite afirmar que es un área básica para el desarrollo de capacidades perceptivas, creativas, imaginativas, expresivas, estéticas, reflexivas y de razonamiento a partir del conocimiento teórico y práctico de los lenguajes visuales.

Ello implica que los contenidos que la materia va a abordar preparan para la comprensión y el análisis del entorno social, cultural, natural y artístico, planteamiento que entronca directamente con el desarrollo de las competencias básicas. Un entorno configurado como un mundo compuesto de imágenes y objetos que se perciben a través de estímulos sensoriales de diferente carácter, especialmente visual y táctil. Factor importante sobre el que hay que hacer hincapié, ya que es enorme el abanico de formas de expresión y creación visual y plástica que abarca esta área, lo que obliga al profesorado a la titánica labor de puesta al día continua, tanto en información de la evolución de la capacidad creativa del hombre como en la revolución de las técnicas para llevar a cabo esa creación tan necesaria para desarrollarse como persona y uno de los motores claves de nuestro desarrollo común como sociedad en el siglo XIX.

El impulso de todo tipo de capacidades cognitivas y estéticas viene a integrarse en la preocupación y necesidad de estimular el conocimiento y dominio de sí, de las relaciones con los otros, de la necesidad de ponerse en el lugar de otros, de expresar juicios estéticos de manera fundamentada y respetuosa, de ampliar las posibilidades imaginativas y creativas. Así, la materia persigue, por una parte, dotar al alumno de los recursos necesarios para poder expresarse con lenguaje plástico y visual y, por otra, poder juzgar y apreciar el hecho artístico.

Asumiendo la responsabilidad de desarrollar lo anterior lo máximo posible, nueve profesores de Educación Plástica y Visual, Dibujo Técnico, Diseño Gráfico e Historia del Arte de seis centros repartidos por Valladolid en los que impartimos clase en Educación Secundaria, Bachillerato y Escuela de Arte y Grado Formativo Superior de Ilustración, decidimos unirnos para trabajar con el propósito de innovar en lo referente a las asignaturas que impartimos y su relación con otras áreas integrando el arte, especialmente el de nuestros días, en la enseñanza reglada, utilizando para ello recursos museísticos desde un innovador planteamiento educativo.

Este grupo de trabajo, el Colectivo El Punto Rojo, el pasado curso desarrolló un PIE en el que establecimos un acuerdo de colaboración con el Museo de Arte Contemporáneo Patio Herreriano, por el cual trabajamos en el diseño, comisariado, producción y montaje de una exposición de arte contemporáneo a partir de los fondos artísticos que esta institución atesora, planteamiento que está directamente ligado al desarrollo curricular de los estudios artísticos propios de los niveles y áreas didácticas que impartimos. De esta manera trasladamos, metafórica y prácticamente, el aula al museo, ya que trabajamos, a partir de las actividades diseñadas con tal propósito, nuestros contenidos desde la obra seleccionada y expuesta en el museo, por lo que podremos considerar la exposición también nuestro libro de texto.

El presente y próximo curso estamos dándole continuidad al citado PIE, y, además, tenemos la intención de desarrollar un nuevo Proyecto de Innovación, que aquí presentamos, titulado Vanidad traslúcida, en el que completaremos procesos de estudio del Volumen, casi siempre alejados de la enseñanza no universitaria por su complejidad, de tal manera que sean asequibles por el alumno al mismo tiempo que les sirvan para conocer la tradición escultórica en relación con la sociedad actual.

Para darle mayor calado al proyecto queremos, como ya hicimos el pasado curso, establecer otro acuerdo de colaboración con otro museo de nuestra ciudad, en este caso el Museo Nacional de Escultura, que posee la colección más importante de España de obras correspondientes a esta técnica artística.

El profesorado participante es el siguiente:

Ana Falcón Astruga (Escuela de Artes), Álvaro Pérez Mulas (IES Galileo), Eloína Marcos Cortés (IES Galileo), Esther López Martínez (Colegio Juan XXIII), Esther Testera Gorgojo (Colegio Jesús y María), José Ignacio Romero Vergara (Colegio Marista Centro Cultural Vallisoletano), Jesús Ángel Martínez Rodríguez (Colegio Marista Centro Cultural Vallisoletano) Luis Espinosa Urionabarrenechea, (Colegio Safa-Grial) y Pablo de Castro Martín (Colegio Safa-Grial).¹⁶⁹

Objetivos.

Como se deduce de la siguiente relación de objetivos generales planteados para el proyecto, su elevado número se debe a la necesidad de satisfacer las expectativas de centros, niveles y currículos diversos. Aquellos que van acompañados de un asterisco son los que fueron añadidos al proyecto inicial que yo diseñé después de la reflexión del CEPR en torno al mismo.

- *Entender la Educación Plástica y Visual como base del desarrollo integral del individuo. **
- *Incorporar a la docencia las claves creativas en relación con las prácticas y teorías artísticas más actuales. **

¹⁶⁹ Lo que parecía tan definitivo en abril de 2012, cuando presentamos la documentación para solicitar el PIE, en unos pocos meses se vio modificado con el movimiento de centro asignado para el curso siguiente a Álvaro Pérez Mulas y la desaparición de Eloína Marcos Cortés, de la que no volvimos a saber absolutamente nada, casi hasta la fecha, pues nunca volvió a nuestras reuniones ni se puso en contacto con nosotros por medio alguno, ni siguió como profesora en el mismo centro.

Estos dos sucesos supondrían que el IES Galileo abandonase el proyecto al no contar con ningún profesor entre aquellos que lo iban a poner en marcha y que, en su lugar, se incorporase el IES José Jiménez Lozano, nuevo destino compartido para Álvaro junto con la Escuela de Artes de Valladolid –este último centro pasaría a coordinar el proyecto–.

Lo cierto es que se vivieron situaciones de tensión pues, cuando en septiembre comenzamos el nuevo curso y con él, las primeras reuniones para echar a andar el proyecto, nos encontramos con que desde el IES Galileo trataron de arrebatararnos el proyecto –luego supimos que con el ánimo de perjudicar a Álvaro y para llevarse a su instituto el dinero de la subvención de la Junta de Castilla y León–. La situación se destapó casualmente en una visita que hicimos al CFIE para informarnos del protocolo que debíamos seguir. Esto nos tuvo bastante enervados y alborotados durante un tiempo, redactando diversos documentos para oficializar nuestra autoría del proyecto en el Registro de la Propiedad Intelectual y tratando de mover conciencias dentro de la Dirección General de Educación para que se aclarase esta situación del todo injusta y casi delictiva.

3. Viaje con escalas. Cuando el destino es el itinerario.

- Favorecer un aprendizaje eficaz e interesado, a partir de la significatividad de los conocimientos adquiridos, en las materias afines a las Artes Plásticas mediante el conocimiento de primera mano de la obra de arte como paso previo a su interpretación a través de procesos de creación. *
- Reconocer, estudiar y reinterpretar la iconografía escultórica de los pasos procesionales.
- Aprender a relacionar la realidad social en la que estamos inmersos con las de épocas pasadas, reinterpretando creativamente las imágenes asociadas a ellas. *
- Aprender a respetar el patrimonio histórico artístico y, en especial, favorecer su conservación integrada partiendo del conocimiento exhaustivo del mismo.
- Desarrollar en los participantes en el proyecto la capacidad de trabajar en equipo.
- Elaborar productos artísticos contemporáneos con materiales propios de nuestro tiempo.
- Trabajar en torno al diseño como disciplina que nos permite entender el proceso previo de configuración mental, prefiguración, en la búsqueda de una solución en cualquier campo. *
- Integrar, en un equipo multidisciplinar, participantes procedentes de distintos centros educativos.
- Integrar, en un equipo multidisciplinar, participantes procedentes de distintos itinerarios educativos como son el bachillerato de Humanidades y Ciencias Sociales, el bachillerato Científico Tecnológico, la Educación Secundaria y los Ciclos Formativos de Formación Profesional, que permitan utilizar una amplia variedad de capacidades y habilidades, adecuadas para desarrollar los objetivos del proyecto.
- Manifiestar el interés de los centros participantes por el estudio y conservación del patrimonio histórico artístico castellano-leonés ubicado en nuestro entorno más próximo.
- Favorecer un aprendizaje eficaz e interesado a partir de la significatividad de los conocimientos adquiridos.
- Hacer uso de las TIC, tanto en el proceso de investigación como en la elaboración de las conclusiones.
- Diseñar experiencias didácticas innovadoras e interesantes que permitan acercar el arte contemporáneo a nuestros alumnos. *
- Conocer las Competencias Básicas e investigar las oportunidades que abren para hacer una revisión de las posibilidades intrínsecas de la Educación relacionada con las Artes y la Imagen, en todos sus ámbitos. *
- Analizar el papel de la Educación relacionada con las Artes y la Imagen como vehículo para conectar y relacionar las disciplinas que integran la Educación, tanto Primaria como Secundaria, Bachillerato y Escuelas de Arte. *
- Entender el Museo como uno de los ámbitos más adecuados para el desarrollo curricular de las materias afines a las artes plásticas y visuales. *
- Constituir un grupo de trabajo, estable y abierto a nuevas incorporaciones, que favorezca el trabajo y la investigación sobre la didáctica de los procesos artísticos y el arte contemporáneo. *

De modo análogo, presento la pléyade de objetivos específicos, haciendo referencia al momento de su incorporación al proyecto.

- Integrar el estudio del volumen a través de la escultura. *
- Profundizar en el conocimiento de nuestro patrimonio artístico, a través del estudio de las obras que integran la colección del Museo Nacional de Escultura, muy significativo en los ámbitos local, regional, nacional e internacional.
- Aprender y poner en práctica las técnicas de escultura con nuevos materiales propios de nuestra época.
- Fomentar la integración de los participantes y profesores coordinadores en un grupo de trabajo, más allá del tradicional ámbito del aula.
- Valorar el patrimonio histórico artístico desde la eliminación de todo prejuicio relativo a la raza, la cultura, el género, la religión...
- Crear en los participantes la conciencia de que el turismo cultural y ecológico constituyen alternativas interesantes para la ocupación de su tiempo libre.
- Utilizar los medios audiovisuales y las TIC para la investigación, el desarrollo y la exposición de conclusiones, en aras de una lectura más actual y amena de las mismas.
- Poner en relieve la gran capacidad de Internet para la difundir y favorecer la conservación integrada del patrimonio histórico-artístico y del arte contemporáneo.
- Utilizar las redes sociales como herramienta de comunicación, intercambio y promoción del proyecto.
- Desarrollar habilidades artísticas y entenderlas como una herramienta fundamental y complementaria para el desarrollo de proyectos de toda índole.
- Entender la interacción entre las ciencias sociales y las artes plásticas como una vía fundamental para la expresión de ideas complejas.
- Establecer vínculos entre pasado y presente a través de la realización de actividades formativas en el campo de las Artes Plásticas y las Ciencias Sociales.
- Analizar la sociedad contemporánea a partir de la visión comparada con nuestro pasado. *
- Recuperar labores y oficios tradicionales, hoy en desuso, a través de la actualización de sus fines, es decir, dotándolos de una finalidad acorde a nuestra sociedad contemporánea.
- Enfocar el estudio, conservación y difusión del patrimonio en consonancia con las recomendaciones realizadas por el Consejo de Europa en materias de conservación de patrimonio.
- Desarrollar conocimientos en torno a la ergonomía y la antropología, aplicada al diseño. *
- Elaborar protocolos de incorporación de los contenidos desarrollados en este PIE a la docencia. *

Las competencias básicas también fueron incluidas con cuidado en el proceso de modificación de conversión de *Vanidad traslúcida* en *realizARTE*, tal y como puede detectarse en el texto que presento a continuación:

El desarrollo de las competencias básicas en nuestro proyecto está directamente relacionado con los objetivos y contenidos que pretendemos trabajar con nuestros alumnos, ya que supone integrar los diferentes aprendizajes, tanto los formales,

propios de las diferentes áreas o materias, como los no formales, partiendo desde los departamentos educativos de los museos.

Con la puesta en práctica de nuestro Proyecto de Innovación contribuimos fundamentalmente a los aspectos que componen la competencia cultural y artística, pero en igual medida a la competencia social y ciudadana, la competencia de aprender a aprender, al desarrollo del tratamiento de la información y la competencia digital en paralelo a la competencia en comunicación lingüística, así como competencia en autonomía e iniciativa personal, o el resto en función del tipo de actividad educativa que se diseñe a partir de la Instalación Escultórica que queremos mostrar en el Museo Nacional de Escultura.

Por todo lo anteriormente expuesto, podemos concluir que con nuestro PIE “realizARTE” contribuimos de manera fundamental al desarrollo de las competencias básicas y, por tanto, la realización personal global de nuestros alumnos, tal y como aparece recogido en el marco de la propuesta realizada por la Unión Europea y en las disposiciones legales vigentes.

Metodología.

En lo relativo a la metodología que íbamos a utilizar para desarrollar el proyecto, en el documento hacíamos referencia a la significatividad de los aprendizajes para conseguir todas las metas, tanto las que perseguíamos como grupo de trabajo, como aquellas diseñadas para ser alcanzadas por el alumnado en general.

En relación a los objetivos a alcanzar por el equipo de profesores:

Conocer, previamente y en profundidad, todos los recursos materiales puestos a nuestra disposición –fundamentalmente los fondos artísticos del Museo Nacional de Escultura–, además de otros como el material de trabajo necesario para poder llegar a concluir con éxito el proyecto o las últimas tecnologías de la información, la comunicación y la imagen, etc.

Diseñar el conjunto de actividades más importantes para la consecución de estos fines, atendiendo no solo a aquellas susceptibles de llevarse a cabo dentro del espacio del Museo y/o el aula, sino en otras posibles ubicaciones que, sobre la marcha, puedan resultar atractivas.

Adecuar la organización y coordinación de los recursos materiales requeridos y actividades previstas dentro de los espacios museísticos inicialmente disponibles, favoreciendo la viabilidad de estas en las distintas ubicaciones, ya para trabajar individualmente, ya en grupo o sirviéndose de estrategias apropiadas para un trabajo cooperativo, etc.

Respecto a los objetivos que debían alcanzar los participantes en el proyecto, considerábamos que la organización de todos estos materiales, recursos y espacios debía aquilatarse al máximo para hacer más visibles los logros de los alumnos. Se hacía hincapié en superponer la necesidad de un aprendizaje más comprensivo sobre el memorístico propuesto por las teorías conductistas.

Conseguir un aprendizaje continuo que evite discontinuidades en el proceso de aprendizaje al plantear su punto de partida en los conocimientos previos sobre la materia.

Hacer que interpreten el aprendizaje de estas cuestiones como algo dinámico e intenso.

Convertir al alumnado en auténtico protagonista de la construcción de sus propios aprendizajes y que entienda la figura del profesor como un facilitador de ese proceso.

Acostumbrar al alumnado a trabajar individualmente y en grupo, fomentando el carácter también social del aprendizaje al servirnos de grupos de iguales.

Lograr que los aprendizajes sean motivantes, fundamentalmente a través de la utilidad que el alumnado pueda intuir en ellos –habida cuenta del valor que se concede a la consecución de resultados– pero sin perder del todo el carácter idealista y contemplativo que puede ponerse en relación con la producción artística.

Secuenciación.

Pero hablemos de la secuenciación del proyecto porque, para llegar a obtener la financiación que nos permitiera llevarlo a cabo, estábamos planificándolo con varios meses de anticipación y también serían muchos los meses para desarrollarlo. Habíamos establecido como umbral cronológico de inicio el mes de abril de 2012 y el mes de mayo de 2013 como el de finalización, considerando cuatro fases sucesivas para articular las actividades de aproximación, investigación y difusión que teníamos previstas.

La temporización propuesta para cada una de las fases era la siguiente:

Fase 1: Preliminar. Establecimiento de un acuerdo de colaboración con el Museo Nacional de Escultura, para facilitar el desarrollo del Proyecto. Sería realizada durante el mes de abril de 2012.

Fase 2: Diseño del proyecto. En ella se establecería la estructura del proyecto, así como las comisiones de trabajo para el estudio y aprendizaje sobre aspectos concretos como la iconografía o la metodología de trabajo para construir las esculturas de celo. También este sería el momento de prever la coordinación entre los distintos centros participantes y de fijar las responsabilidades de cada socio en el desarrollo del proyecto. Sería realizada durante el mes de septiembre de 2012.

Fase 3: Desarrollo del proyecto. Durante la misma se harían el trabajo de campo, la investigación bibliográfica y las actividades paralelas, además de discutirse las propuestas para la ejecución coordinada de la instalación escultórica y la propia construcción de esta.

Entre octubre de 2012 y enero de 2013 se desarrollarían los proyectos de investigación.

Entre los meses de febrero y abril de 2013 tendría lugar el trabajo manual, plástico, artístico y expositivo, que considerábamos una de las partes más interesantes y exigentes del proyecto, pues de ella se derivaría buena parte de la evaluación que pudiéramos realizar del proyecto en sí. Estaba prevista su coincidencia con los tiempos litúrgicos de Adviento y Pascua del calendario cristiano, dotándola así de una mayor significación al tener la actividad su arranque en la interpretación, actualización y resignificación de los pasos procesionales de Semana Santa.

Fase 4: Presentación pública y conclusiones. Estaba prevista para los meses de abril y mayo de 2013. Para entonces la mayor parte trabajo ya estaría hecho y muchos de los objetivos del proyecto se habrían cubierto en la fase anterior, pero es en esta fase donde terminarían por recibir una forma definitiva. Sería el momento de hacer visible el proyecto y también el de comenzar a dar visibilidad a los materiales definitivos con el fin de poder obtener de ellos las conclusiones pertinentes.

Fase 5: Evaluación. La evaluación de estas actividades, realizada en mayo de 2013, contaría con tres líneas de acción pues, de una parte, se preveía la evaluación de contenidos curriculares dentro del proceso habitual de evaluación que utilizamos en los centros docentes y que mediría el grado de aprovechamiento alcanzado por los alumnos sobre los citados contenidos.

Por otro lado, se realizaría también una evaluación específica sobre el propio proyecto de innovación educativa mediante la valoración de las actividades desde diversos agentes del proceso (alumnos, profesores, museo, público en general...).

Para terminar, desde el propio CEPR evaluaríamos internamente el proyecto y su desarrollo.

Estaba bastante claro que teníamos un gran proyecto entre las manos, y era de esperar que su crecimiento estuviese plagado de pequeños episodios que modificasen nuestro plan, aunque casi en ningún caso llegó a estar en riesgo su propio desarrollo.

De Vanidad traslúcida al Proyecto Simulacri.

Para empezar, conviene matizar cómo el proyecto alcanzó la denominación definitiva de *Proyecto Simulacri*.

Ya he comentado que el primer nombre que tuvo fue *Vanidad traslúcida* y que con él me aventuré a presentarlo ante el CEPR para que adquiriese una dimensión mucho mayor. En un segundo momento, cuando decidimos construir el proyecto dentro de un PIE financiado

por las instituciones educativas autonómicas, nos convino presentarlo como una continuación de otro que ya habíamos desarrollado anteriormente y tratar de fidelizar ese apoyo administrativo, por eso, en los documentos oficiales, la denominación que figura es *realizARTE. El arte contemporáneo y el museo como germen de innovaciones pedagógicas en la educación artística (II)*.¹⁷⁰

Pero la verdad es que ninguno de nosotros estaba contento, ni con uno, ni con otro; *Vanidad traslúcida* era un título demasiado poético y, además, se vinculaba, tal vez en exceso, con una fase muy concreta del proyecto –la de la realización de la instalación escultórica–, lo que iba a dificultar la identificación entre denominación y objeto de estudio, en tanto que *realizARTE* estaba en la línea de esos nombres tautológicos que incluyen el vocablo *arte* y que tampoco no nos gustaban demasiado a ninguno.

Tras darle algunas vueltas al asunto, concluimos en que el nombre público del proyecto, el que debía salir de boca de nuestros alumnos e identificarnos en lo sucesivo en nuestra relación con las instituciones –MNEV, MPH, nuestros colegios, medios de comunicación...– sería *Simulacri*,¹⁷¹ pues en él encontrábamos reunidos esos rasgos del fingimiento de la escultura barroca –tan presentes en los pasos procesionales– con la propia argucia que constituía, en sí misma, nuestra instalación escultórica –que iba a parecer un paso procesional, sin serlo; ubicarse en un museo nacional, sin ser pieza de la colección, y erigirse como obra artística y someterse a la discutida consideración como tal por parte del público del MNEV durante *La Noche de los Museos* y las semanas posteriores–.

Superado este trance de buscar un nombre que nos satisficiera, nos pusimos a trabajar de pleno. Como ya he dicho, la radicación en nuestra ciudad del MNEV, cuya colección es, sin duda, una de las mejores del mundo en su género, nos facilitó la tarea de imaginar qué otros posibles lazos se podrían establecer entre la escultura medieval y moderna y obras encuadradas en las últimas tendencias, apostando por trabajar con materiales efímeros,¹⁷²

¹⁷⁰ *realizARTE. El arte contemporáneo y el museo como germen de innovaciones pedagógicas en la educación artística (I)* lo pusimos en marcha para tratar de conseguir formación y financiación para nuestra primera colaboración con el Museo Patio Herreriano –*La mirada observada*, dentro del proyecto *Sala 0*–. A través de él no solo desarrollamos el proyecto pedagógico de esta muestra –remito a la reciente tesis doctoral del Dr. Pablo Coca titulada *El comisariado educativo como modelo de gestión de espacios expositivos en museos de arte contemporáneo*, donde se estudia en profundidad–, sino que también llegamos a conseguir la celebración de un curso de aproximación al Arte Contemporáneo para profesores de Primaria, ESO y Bachillerato.

¹⁷¹ *Simulacri* es un vocablo italiano que hace referencia a lo fingido, pero que también da nombre a lo que en España entendemos como pasos procesionales. Llegamos a él tras elaborar un listado de conceptos orientativos que pudieran ayudarnos a buscar con más tino: madera, metamorfosis, mutación, evolución, transformación, cambio, de madera y luz, tránsito, celo, materia.

¹⁷² Dato incorporado como consecuencia de la revisión del presente relato por Ana Falcón. Véase el *Anexo A5*.

siempre desde el medio educativo. Obviamente, partiendo del magnífico fondo de plástica procesional que teníamos a nuestro alcance –no solo en el museo, también e las diferentes iglesias de la ciudad–, parecía completamente natural e imprescindible establecer una cuidada reflexión sobre la iconografía de los pasos de fe –mediante una propuesta educativa que utilizase algo tan asumido en nuestro inconsciente colectivo para acceder al modo en que fueron representados esos conceptos a través de la imaginería–, la comprensión de su funcionalidad en relación con su contexto histórico y estético, la percepción de diferentes escuelas, estilos y autores o el conocimiento de las técnicas artísticas con que fueron realizadas estas esculturas.

De fondo, *Simulacri* le concedía mucha importancia al necesario diálogo entre tradición y modernidad –elemento muy presente en la identidad de las exposiciones curadas por los más renombrados comisarios del momento o en la propia producción artística de las primeras figuras a nivel mundial– pensando que, si el proyecto era acogido por una institución de la importancia del MNEV, esta podía ser una de acciones más eficaces para obtener un mayor alcance, visibilidad y repercusión.

Fase preliminar (Fase I).

En el proyecto escrito¹⁷³ quedó claramente determinado que presentaríamos *Simulacri* en varios planos paralelos; por un lado, para obtener el respaldo pertinente, necesitábamos hacerlo ante los equipos directivos de los diferentes centros escolares que estábamos implicados en él pero, por otro lado, hacía falta contar con el apoyo imprescindible del MNEV en la figura de su directora, D^a María Bolaños. En este sentido, nuestras intenciones eran muy claras, pues creíamos que lo mejor era establecer un acuerdo de colaboración – que nos permitiera poder utilizar los recursos del museo y facilitarnos el trabajo sobre sus obras, dentro de los cauces que señala la ley– para buscar el mejor modo de coordinar la interacción entre todas la partes y, de modo muy especial, el acceso de nuestros alumnos a las instalaciones del museo durante la fase de desarrollo.

La verdad es que este particular resultó mucho más lento que complicado pues, para empezar, tardamos en tenerlo todo bien atado y tuvimos que retrasar nuestro contacto con el MNEV hasta recibir la confirmación de la concesión del PIE. Luego, ese acercamiento al museo, que estaba previsto en la primavera de 2012, no se comenzó hasta finales de septiembre, una vez nos incorporamos al nuevo curso 2012-2013 y entonces jugó su habitual desgraciado papel la lentitud de la burocracia interna del MNEV, pues me pasé

¹⁷³ Véase el Anexo A1 Proyectos (A1.1 Proyectos y memorias. 06 Proyecto *Simulacri*).

esperando la confirmación de una fecha para reunirme con María Bolaños cerca de dos meses y medio.¹⁷⁴ Mientras, el proyecto tenía que echar a andar de manera inevitable.

Llegamos a estar realmente preocupados por este silencio administrativo¹⁷⁵ que bloqueaba parte de nuestras expectativas aunque, a mi modo de ver, nunca vimos en riesgo el proyecto pues, de no haber podido contar con el apoyo del museo, lo habríamos reorientado hacia el ámbito de las cofradías y los pasos procesionales conservados en las iglesias de la ciudad¹⁷⁶ y buscado otros espacios expositivos para montar nuestra instalación.

El caso es que la reunión se demoró pero, al final, tuvo lugar. Asistimos a ella Álvaro Perez Mulas y yo, por parte del CEPR, María Bolaños, como directora del MNEV, y Eva García de la Iglesia y Marga de los Ángeles, como técnicas del Departamento de Difusión del museo. La reunión fue lo cordial y productiva que esperábamos, pues habíamos enviado un completo dossier sobre el proyecto y en él se podían ver claramente la envergadura del mismo y la acciones previstas durante su ejecución. Una parte de la reunión se centró en recibir los parabienes de María Bolaños por nuestra osadía al plantear un proyecto de estas características y elegir el MNEV como marco para su desarrollo destacándose, en especial, el hecho de que las enseñanzas medias eran quienes proponían al museo y no al revés, que suele ser la tónica habitual –pues los centros escolares son, por lo general, los principales consumidores de las actividades educativas diseñadas por los museos–.

¹⁷⁴ Parece que el dossier de *Simulacri*, que entregué personalmente en el museo, tras informarme del protocolo acostumbrado para estos casos, durmió el sueño de los justos sobre la mesa de la secretaria de dirección hasta quedar sepultado por el polvo y los papeles de semanas, sin que sirvieran de nada los constantes recordatorios que llevé a cabo durante semanas, vía correo electrónico.

¹⁷⁵ Este es el correo electrónico que envié el 13 de enero a todos los componentes del equipo de coordinación del proyecto, en relación con mi frustración ante la imposibilidad de contactar con el MNEV:

Después de varios intentos infructuosos, por vía electrónica y telefónica, me personé en el MNEV para tratar de hablar con la directora y acordar las visitas con mis chicos –ya hemos hecho dos sesiones de trabajo allí que sirvieron como pauta previa al planteamiento del proyecto–, pero tampoco fue posible.

Como creí que era importante avanzar, opté –aunque no era lo acordado– por dejar el proyecto y mi número de teléfono. Aún no sé nada. He vuelto a llamar dos veces esta semana y no he tenido suerte, salvo por comprobar que la secretaria no ha sido capaz de hacerle llegar a María Bolaños el proyecto –entiendo que por su propia y manifiesta incompetencia–.

Como mi última conversación ha sido el viernes, espero noticias esta semana. Si no supiera nada el martes, llamaría para hablar con una compañera que trabaja en el departamento de Educación y que está al tanto del proyecto, a ver si puede hacer algo más –esta semana está de vacaciones–.

Si no hay noticias esta semana, soy partidario de hacer el ofrecimiento al Patio Herreriano y valorar también el hacérselo al Espacio Creativo García Benito del IES Delicias, donde seguro que Carlos Sanz Aldea estará encantado de acogernos –incluso al Museo Salzillo de Murcia si se diera el caso–. [...]

¹⁷⁶ No en vano, mi proyecto primigenio le concedía una gran presencia a este ámbito –y la mantuvo en la línea de trabajo que desarrollé con mis propios alumnos– y tenía bastante prevista una actuación alternativa en caso de que las cosas con el MNEV terminaran por no arrancar.

Otra parte de la reunión tuvo que ver con la necesidad de acceso a determinados ámbitos y recursos del MNEV para que nuestros alumnos pudieran tener la experiencia prevista en nuestro programa –se trataba, sobre todo, de poder consultar y utilizar documentación interna como las fichas de catálogo de las obras, el fondo fotográfico, los informes técnicos de la restauración de las obras que fuéramos a estudiar o la posibilidad de conocer, con alguno de nuestros grupos, el Departamento de Conservación del MNEV y recibir allí una pequeña charla a cargo de los técnicos competentes–. Todas nuestras necesidades se garantizaron en esa reunión y nos comprometimos a elaborar un posible calendario de nuestras visitas al museo para que no entrasen en conflicto con las que pudiesen realizar otros grupos.

En tercer lugar, se trató el tema de las necesidades económicas del proyecto y el modo en que el MNEV podía hacerse cargo de ellas.¹⁷⁷ En realidad no eran muchas, pues la mayor parte de las mismas quedaban ya cubiertas por la subvención concedida al PIE por parte de las instituciones autonómicas, pero eran significativas. El hecho de que el dinero público cubriera solo la mitad del presupuesto previsto haría que lo consumiésemos, casi entero, en la compra de cinta adhesiva y tableros de madera para la instalación; por ello, nuestro objetivo era dejar en manos del museo todo lo relativo a la difusión del proyecto –aprovecharnos de sus listas de distribución, web, diseñadores... o lo que hubiera– y, especialmente, la impresión de paneles informativos que explicasen claramente nuestra instalación y proceso de trabajo con vistas a su comprensión por los visitantes.

Por último, acordamos llevar a cabo una presentación pública del proyecto, en forma de rueda de prensa, donde CEPR y MNEV contasen a los medios y al público asistente los pormenores del mismo.

El acuerdo entre las partes fue pleno, en buena medida porque no pedíamos extravagancias sino cosas bastante razonables, fáciles, asequibles y, sobre todo, baratas. Así las cosas, aunque con varios meses de retraso sobre la peor de nuestras previsiones, *Simulacri* echaba a andar, en el seno del Museo Nacional de Escultura y aunque todavía quedaban muchas cosas por hacer parecía que, por fin, nuestro caballo de Troya, con forma de instalación de cinta adhesiva, había pasado la primera muralla y todo apuntaba a que podría alimentarse de las miradas de los visitantes desde su emplazamiento futuro, previsto en el claustro alto.

¹⁷⁷ Nuestro proyecto inicial presupuestaba 3.503,92€ para su realización en condiciones óptimas. El importe concedido para su realización no llegó a la mitad –1.500€– pero, aún así, nos apañamos para poder sacar el proyecto adelante, si bien asumiendo algunas renunciaciones –las que menos lo desvirtuasen–.

Fase de diseño del proyecto (Fase II).

De modo paralelo a este proceso de toma de contacto con el MNEV, ya desde los inicios del año académico 2012–2013, el CEPR comenzó a reunirse para repartir las diferentes funciones que cada socio iba a asumir en ese desarrollo sincrónico de la investigación.

Dentro de la Fase de Diseño, nuestro proyecto preveía el establecimiento de comisiones de trabajo gestionadas por los propios alumnos y supervisadas por un profesor/coordinador. Estas debían ser monográficas y cubrir un amplio espectro de actividades que se agrupaban en tres líneas fundamentales:

1. Actividades de investigación: iconografía procesional castellana / La composición en los pasos procesionales. Estudio histórico-antropológico del hecho de las procesiones.
2. Generación de materiales audiovisuales sobre las obras objeto de estudio y el propio proceso de trabajo (documentación).
3. Generación de diseños e imágenes originales a partir de las estudiadas.

El paso definitivo para comenzar con todo lo dimos en las reuniones del CEPR del día 29 de octubre y 15 de noviembre de 2012, cuyas actas recogen las decisiones tomadas y deja entrever la determinación de los presentes por pautar el proceso de trabajo.

En la del 29 de octubre se recoge el texto del correo electrónico que nos sirvió para motivar el trabajo durante esa reunión:

Tenemos que planificar el desarrollo de este proyecto, estructurarlo en partes y distribuir la realización de las mismas por centros. ¿De qué parte se encarga cada uno? ¿Qué necesidades del colectivo cubre cada parte del proyecto? ¿Temporalizamos?

Para determinar estas cuestiones, partimos de cuatro grandes bloques que desarrollar:

BLOQUE UNO. INVESTIGACIÓN ICONOGRÁFICA Y ARTÍSTICA.

BLOQUE DOS. REINTERPRETACIÓN DE LAS TIPOLOGÍAS Y MODELOS BARROCOS.

BLOQUE TRES. IDENTIDAD CORPORATIVA

BLOQUE CUATRO. REALIZACIÓN DE LA INSTALACIÓN ESCULTÓRICA.

En el acta de la reunión del 15 de noviembre ya se aprecia una mayor claridad en la línea de trabajo, una concreción importante en lo relativo al reparto de funciones entre los miembros del equipo de coordinación, una previsión cronológica para la ejecución de las actividades y una redefinición de los posibles productos finales derivados del trabajo de los muchachos.

REUNIÓN 15 DE NOVIEMBRE¹⁷⁸

Acuden a la reunión Esther López, Esther Testera, Álvaro Pérez Mulas, Luis Espinosa, Pablo Coca y Pablo de Castro.

Pablo Coca presenta la posibilidad de establecer alguna colaboración con el MPH en unas fechas libres que podría tener la Sala 0, en febrero. Acordamos decidir sobre esto cuando estemos todos y ver si le damos una vuelta de tuerca al proyecto, para no hacer lo mismo y con las mismas prisas que la vez anterior.

SIMULACRI.

Partimos del documento enviado como resumen del proyecto y recogido en el acta de la reunión anterior.

Respecto a la propuesta de fijación de responsabilidades y a las necesidades que cada profesor puede tener del trabajo de los otros grupos para el proyecto de las esculturas, se estableció la siguiente relación a partir de lo acordado en la reunión anterior:

BLOQUE UNO. INVESTIGACIÓN ICONOGRÁFICA Y ARTÍSTICA.

PASO I. Investigación histórico/antropológica a cargo del equipo coordinado por José Ignacio Romero (Pablo de Castro lo trabajará en plano secundario). Trabajo en curso.

PRODUCTO FINAL. Texto con formato de artículo/ensayo en que se desarrolla el origen y evolución del concepto de procesión y de la incorporación de elementos materiales (objetos y esculturas).

TEMPORIZACIÓN. Diciembre.

PASO II. Investigación histórico-artística a cargo del equipo coordinado por Pablo de Castro. Trabajo en curso.

PRODUCTO FINAL. Colección de fichas sobre las obras preseleccionadas para ser trabajadas/interpretadas, en las que se incluyen los datos científicos e iconográficos, así como productos literarios y artísticos generados a partir de un segundo nivel de interpretación.

Estudio de las tipologías de los pasos procesionales tradicionales. Texto con formato de artículo/ensayo.

TEMPORIZACIÓN. Enero.

NECESIDADES:

¹⁷⁸ He incluido algunas ideas que proceden del acta de la citada reunión del 29 de octubre, pues no quería ni que se perdiesen por el camino ni obviar su relación con las que aparecen en las otras que transcribo. Para distinguir la procedencia de una u otra fuente, he colocado entre corchetes aquellas del 29 de octubre y dejado en texto corrido las de noviembre. En mi opinión ayudan a comprender cómo evolucionó el trabajo y la asunción de responsabilidades dentro del CEPR.

Estudio antropológico (José Ignacio).

Diseño de la ficha (Ana o Pablo).

Estudio sobre técnica escultórica/volumen (Álvaro, Jesús Ángel y Esther Testera).

Interpretaciones plásticas (Álvaro, Jesús Ángel).

Relatos (todos).

INFORMACIÓN CONTENIDA EN LA CARPETA DEL PASO

Título

Cronología

Procedencia

Dimensiones x/y/z

Número de figuras

Complementos

Descripción del conjunto

Hagiografías cotidianas (relatos breves)

INFORMACIÓN CONTENIDA EN LA FICHA DE CADA ESCULTURA

Descripción de la figura

Material/materiales

Dimensiones x/y/z

Iconografía

Bibliografía / webgrafía

Fotografía

PASO III. Investigación sobre la técnica artística de la escultura procesional y la contemporánea, a cargo de los equipos coordinados por Álvaro Pérez Mulas y Jesús Ángel –Pablo de Castro lo trabajará también con su grupo, aunque con menor profundidad–.

PRODUCTO FINAL. Documento por definir.

TEMPORIZACIÓN. Finales de enero (2 semanas de trabajo en clase).

PASO IV. Investigación acerca de la evolución de la escenografía asociada a las instalaciones teatrales y artísticas, a cargo de los equipos coordinados por Esther Testera y Luis Espinosa.

PRODUCTO FINAL. Texto con formato de artículo/ensayo en que se desarrolla la evolución de la escenografía asociada a instalaciones teatrales y artísticas.

TEMPORIZACIÓN. Por definir.

BLOQUE DOS. REINTERPRETACIÓN DE LAS TIPOLOGÍAS Y MODELOS BARROCOS.

3. Viaje con escalas. Cuando el destino es el itinerario.

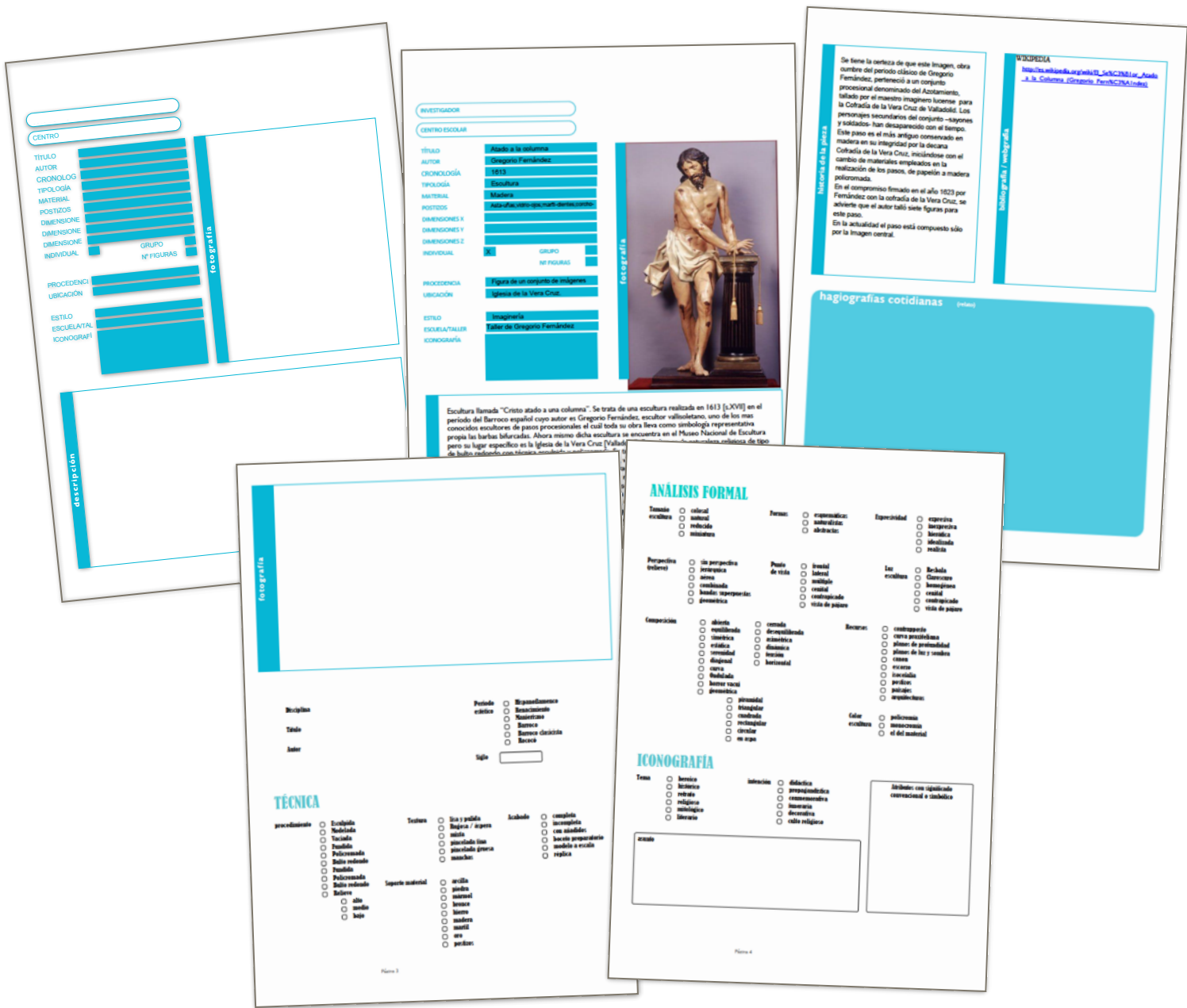


Fig. 3.70. Simulacri (2012-2013). Modelo de ficha de trabajo para la recogida de datos y el comentario de las obras –el ejemplo cumplimentado contiene una cita visual al *Cristo atado a la columna* de Gregorio Fernández–.

Visita al museo con nuestros alumnos, a cargo de todos aquellos que realicen las esculturas indicadas en el bloque 4.

[Selección de obras concretas sobre las que trabajar. Hay que coordinar este particular entre los que realicen las esculturas].

Visita con los chicos al Museo Patio Herreriano para ver obra escultórica/instalación contemporánea.

REINTERPRETACIÓN. En cada centro se realizarán posibles interpretaciones de los pasos escultóricos, a partir de nuevos temas y composiciones propuestas por los alumnos. [Cada centro realizará propuestas para la instalación escultórica final].

[Ana Falcón propone recordar que hay que recoger, en fotografías y vídeo, todo el proceso de trabajo de nuestros alumnos y contemplar la posibilidad de exhibir el paso por la calle, aprovechando el día que se recojan las esculturas del museo –aunque, finalmente, se concretó esta acción como la proyección de Simulacri durante el año académico siguiente–].

PRODUCTO FINAL. Listado con posibles temas de reflexión para la instalación.

Fotografías con los alumnos dramatizando la estructura propuesta para la instalación final.

Nuevas propuestas:

CONVERSACIONES. Archivo de vídeo con la simulación del cruce de palabras entre las figuras del paso elegido a partir de un montaje de fotos y una voz en off. Quizá haya que contar con fotos/fotógrafos del MNEV.

ESCENOGRAFÍAS. Diseño de distintos espacios para la instalación final (soluciones posibles), condicionados por las decisiones tomadas desde la dirección del MNEV.

BLOQUE TRES. IDENTIDAD CORPORATIVA

La identidad corporativa, Ana Falcón (apoyo de Alvaro y Esther López).¹⁷⁹

PRODUCTO FINAL. Imagen corporativa del proyecto.

TEMPORIZACIÓN. Por definir.

BLOQUE CUATRO. REALIZACIÓN DE LA INSTALACIÓN ESCULTÓRICA.

La realización de la instalación de esculturas de cinta adhesiva se distribuye entre Pablo de Castro, Luis Espinosa, Álvaro Pérez, Esther Testera, Jesús Ángel Martínez, José Ignacio Romero, Esther López y sus respectivos grupos de alumnos.

ASPECTOS A TENER EN CUENTA

Esculturas

Soportes

Complementos

Montaje / arte final

Iluminación

Videoinstalación

Sonido

SUGERENCIAS:

Revisar el trabajo de Mark Jenkins y sus esculturas de cinta adhesiva.

¹⁷⁹ Ana Falcón recuerda, en su revisión del relato del proyecto, la imposibilidad de que este apoyo de Esther y Álvaro pudiera realizarse. Véase el Anexo A5.

Crear una plataforma web, blog, wiki o dropbox para facilitar el intercambio de los materiales del proyecto entre todos los centros implicados.

PREVISIÓN DEL NÚMERO DE ALUMNOS PARTICIPANTES:

José Ignacio Romero (Centro Cultural Vallisoletano). 60 alumnos 4º ESO.

Jesús Ángel Martínez (Centro Cultural Vallisoletano). 35 alumnos 4º ESO.

Esther López (Colegio Juan XXIII). 15 + 27 alumnos de 3º ESO.

Esther Testera (Colegio Jesús y María) 52 alumnos de 1º ESO + 27 alumnos de 3º ESO + 15 alumnos de 4º ESO.

Álvaro Pérez Mulas. 92 alumnos de 3º ESO (IES José Jiménez Lozano) + 50 alumnos de 2º BACH (Escuela de Artes).

Ana Falcón (Escuela de Artes). 27 alumnos de 2º BACH.

Pablo de Castro (Colegio Safa-Grial). 17 alumnos de 2º BACH.

Luis Espinosa (Colegio Safa-Grial). 9 alumnos de 2º BACH.

Fase de desarrollo del proyecto (Fase III).

Como puede deducirse de la lectura del acta, el CEPR iba dotando de contenidos más precisos al proyecto al tiempo que lo abordaba de un modo poliédrico. Las posibles acciones y materiales finales se iban añadiendo a partir de nuestras reflexiones privadas o colectivas en cada una de nuestras reuniones.

Recuerdo que una de nuestras principales preocupaciones fue la de resultar operativos en todo momento pues, como grupo, tendemos un poco a mantenernos funcionando en un ecosistema de tormenta de ideas, donde vamos modificando e improvisando sobre lo acordado. En esta ocasión, la multiplicidad de centros, la complejidad de la propuesta y la gran cantidad de alumnos implicados debía ser suficiente para desaconsejar que nos estabilizásemos en esa sensación de caos, así que tratamos de ser todo lo resolutivos que pudimos, en todo momento y no desmarcarnos demasiado del plan inicial. No resultó fácil, pues el silencio desde el MNEV para cerrar la colaboración retrasó la puesta en marcha de buena parte de nuestras actividades, y nos obligó a plantearnos nuevos y urgentes plazos temporales para las actividades de la fase de desarrollo del proyecto.

Uno de los aspectos que yo creía fundamentales en el proyecto –por motivos que ya han quedado suficientemente claros en las exposiciones previas– era el dotarlo con una imagen externa mediante la creación de un logotipo. Habitualmente soy yo quien afronta esa necesidad para que ya desde el momento en que se presenta el proyecto a los alumnos comience a funcionar el proceso de identificación pero, en esta ocasión, el diseño de la imagen corporativa lo desviamos hacia los alumnos de Ana Falcón que cursaban el Ciclo Formativo de Diseño Gráfico en la Escuela de Artes. Ellos se encargarían de definir el

3. Viaje con escalas. Cuando el destino es el itinerario.

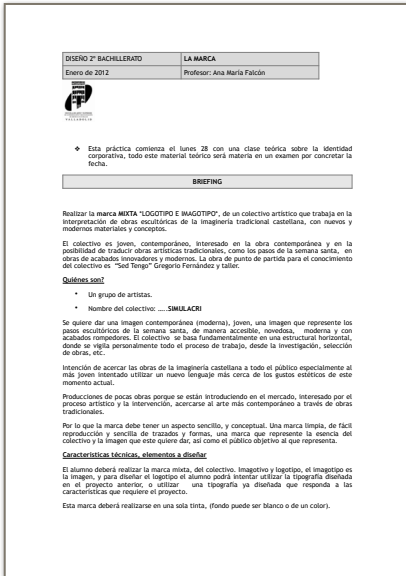


Fig. 3.71. **Simulacri** (2012-2013). Pautas del briefing utilizado para iniciar con el diseño del logotipo del proyecto. Miembros del CEPR revisando las propuestas de los alumnos de Ana Falcón.

logotipo y la tipografía que se integrarán en todos los documentos del proyecto: papelería, fichas de trabajo, fichas de participación, comunicaciones oficiales, presentaciones audiovisuales, blog y página web.

En una de nuestras reuniones del mes de diciembre de 2012, los miembros del equipo de coordinación realizamos el briefing que Ana Falcón trajo preparado para ayudarnos a definir nuestras preferencias respecto a la estética del logo. El resumen de la puesta en común del mismo, que sería lo que luego se trasladó a los alumnos, fue el siguiente.

¿Quién es el cliente? Colectivo El Punto Rojo.

¿Qué necesita? Marca mixta (logotipo+imagotipo).

¿Cuál es la línea de trabajo? Dar la impresión de pasar de algo tradicional a lo contemporáneo. De quedarnos en algo, preferimos algo más limpio y contemporáneo.

¿Color? Intenso y saturado. Los colores los decidiremos en función de lo que veamos en el museo.

¿Target? Colectivo El punto rojo + promoción de la exposición. Públicos diversos.

¿Temporización? Segundo trimestre.

¿Qué propuestas hay que presentar? Díptico informativo de la exposición, cartel, catálogo (portada, contra y dos páginas), marcapáginas, ficha de trabajo, flyer o postalfree, presentación de ppt, web, blog (no han de ser todas, son solo posibilidades).

Para hacer más creíble todo el proceso, se estableció el encargo como una propuesta externa, llegada a la Escuela de Artes a través del CEPR, y que el grupo de Historia del Arte del Colegio Safa-Grial se ocupase de transmitir las pautas generales del encargo a los alumnos de la Escuela de Artes. De este modo, se inició un protocolo de trabajo que llevó,



Fig. 3.72. **Simulacri** (2012-2013). Logotipo seleccionado para el proyecto, diseñado por Ana Simón, alumna de la Escuela de Artes de Valladolid. Defensa de su propuesta ante los alumnos de Historia del Arte del Colegio Safa-Grial.

necesariamente, a que ambos grupos asumiesen esos papeles de consultor y cliente y que tuvieran que favorecerse espacios de encuentro entre los alumnos de ambos centros.

Mis alumnos ya estaban trabajando en sus proyectos de investigación y tenían muy claros los fines del proyecto y las diferentes fases del mismo, así que no me resultó complicado encontrar dos voluntarios que se desplazasen a la Escuela de Arte para ayudarme a presentar esta parte ante los alumnos de Ana Falcón, el día 30 de enero de 2013.

Su exposición fue brillante. Usamos una presentación que aportaba información sobre el proyecto y definía su origen en un equipo multidisciplinar de docentes, arquitectos, artistas, historiadores, geógrafos, estudiantes, educadores de museo... También hablaba de nuestras áreas de interés –Historia del Arte, arte del renacimiento y barroco español, arte contemporáneo o la descontextualización como puente entre las diferentes estéticas artísticas– y establecía los principales hitos del proyecto¹⁸⁰ para dejar bien claro que su colaboración como diseñadores se integraba dentro de una estructura de trabajo compleja y ambiciosa.

¹⁸⁰ Los aspectos presentados por los muchachos establecían la siguiente relación: estudio general de la escultura renacentista y barroca, investigación antropológica sobre las procesiones, investigación histórico-artística sobre la imaginaria procesional, investigación sobre las técnicas de talla y policromía en madera, diseño de la identidad corporativa, elaboración de productos culturales variados (relatos, obras plásticas, ensayos, proyectos audiovisuales...) y diseño y ejecución de una instalación escultórica desde la actualización de la escultura procesional.

La presentación incluía imágenes y vídeos de mis propios alumnos en diferentes fases de su quehacer, así como algunas fotografías de esculturas de cinta adhesiva y su proceso de fabricación pertenecientes a las experiencias previas que habíamos puesto en marcha Álvaro Pérez Mulas, Esther Testera y yo en nuestros respectivos centros.

Por último, los muchachos establecieron cuáles eran las necesidades de visibilización del proyecto¹⁸¹ a través de una imagen corporativa y abrieron un turno de preguntas para solucionar las posibles dudas.

Luego, los alumnos de la Escuela de Artes trabajaron en torno a las pautas presentadas en un briefing que planteaba la ejecución de la marca en un DIN A4, con precisión y limpieza, empleándose la técnica del collage y una resolución manual con acabados muy técnicos. Cada alumno debía presentar:¹⁸²

La marca en color (en un DIN A4 y montado en soporte rígido).

Negativo y positivo de la marca (en un DIN A4 y montado en soporte rígido).

Acotación de la marca (en un DIN A4, marca a línea y montado en soporte rígido).

Colores corporativos y tipografía (en un DIN A4 y montado en soporte rígido).

Usos debidos e indebidos y reducciones mínimas (en un DIN A4 y montado en soporte rígido).

Tarjeta personal. Dos propuestas mínimas (tamaño real, con los datos indicados por el profesor, en papel de gramaje superior al folio y montado en soporte rígido).

Todos estos elementos estarán montados en una carpeta contenedora.

Durante el siguiente mes y medio, los alumnos de la Escuela de Artes trabajaron en parejas hasta tener los diseños concluidos. Su trabajo, que sería evaluado por Ana Falcón como una calificación válida para la evaluación trimestral, también se pondría sobre la mesas de reuniones del CEPR para que eligiésemos aquél que nos pareciera más adecuado. La decisión la tomamos el día 26 de marzo de 2013, cuando Ana ya había calificado la totalidad de los trabajos y se acercaba el momento de tener que utilizarlo.

Recuerdo esta reunión como una de las más edificantes que el colectivo realizó con motivo del proyecto, no solo por el elevado nivel de muchos de los diseños –lo que nos sorprendió bastante y ayudó a que la elección final fuera realmente complicada– sino porque *Simulacri* entraba en su recta final y empezábamos a ver que el proyecto iba saliendo adelante ajustado a nuestras previsiones.

Realmente interpreto esta sesión de trabajo del CEPR como una fiesta en la que, además, nos pusimos al día de cuál era el estado de las cosas en cada centro ese momento y

¹⁸¹ Logotipo e imagotipo listos para su incorporación en publicaciones científicas –ensayos técnicos, fichas de catalogación, comentarios artísticos...–, publicaciones literarias –colección de relatos–, cabecera de proyectos audiovisuales, paneles y cartelas informativas sobre el proyecto durante su exhibición en el Museo Nacional de Escultura, portfolio de imágenes...

¹⁸² Véase el documento completo sobre la creación de la marca, recogido en el *Anexo A1 Proyectos (A1.2 Materiales finales. 06 Proyecto Simulacri. Logo Simulacri)*.

3. Viaje con escalas. Cuando el destino es el itinerario.



comenzamos a ver la necesidad de acometer la última fase del proyecto,¹⁸³ que era la construcción de nuestra instalación.

Aunque parezca que el protocolo estaba concluido, aún faltaba una parte del proceso por llevarse a cabo, pues era pertinente que las creadoras de la imagen corporativa la defendieran ante los clientes. No hacía falta que lo hicieran ante el CEPR, pues las calificaciones de Ana hacia los trabajos fueron ya de por sí elocuentes y, en cierto modo, ya contamos con esa información cuando nos reunimos y elegimos la propuesta de la alumna Ana Simón. En cambio, los muchachos del Colegio Safa-Grial esperaban la presentación del resultado final.

Ana Falcón y sus chicas vinieron a nuestro centro el 31 de enero de 2013 y expusieron su proyecto ante mis alumnos. De nuevo se trató de una explicación acertada y convincente que durante, aproximadamente quince minutos, desglosó el recorrido que realizaron para concluir en el diseño final, además de desarrollar los usos debidos e indebidos de la imagen y dar recomendaciones sobre su utilización.

En contrapartida, como mis alumnos estaban ya trabajando en la construcción de las esculturas con celofán, ellas pudieron comprobar en qué punto se encontraba esta parte del proceso de trabajo y recibir una explicación sobre la técnica que estábamos empleando.¹⁸⁴

Pero... ¿Y mientras? ¿Qué estaba pasando en el interior de las clases de cada colegio? ¿Cómo y de qué manera fueron realizados compromisos asumidos por los diferentes socios? ¿Salían adelante los proyectos de investigación y las actividades pedagógicas que llevaban asociadas?

La investigación sobre la escultura procesional castellana debía encontrar en las piezas originales del museo un punto de partida inmejorable; si bien en nuestro estudio importaba tanto la obra en su contexto histórico como el modo en que había evolucionado la consideración de esta a lo largo de los siglos, se valoraban también los motivos y razones

¹⁸³ Téngase en cuenta que cada colegio había estado desarrollando sus propuestas de manera independiente – no necesariamente con facilidad– y que era en las reuniones del colectivo donde se hacía visible el trabajo de la semana o la quincena. Por eso, cada vez que alguien traía a la reunión materiales finales o explicaciones de los procesos de trabajos puestos en marcha, todo ello se convertía en una fuente de motivación para los demás.

¹⁸⁴ Como se puede comprobar, las fases de *Diseño* y *Desarrollo* del proyecto llegaron a superponerse repetidas veces. Creo que ahí estuvo uno de nuestros problemas, pues tuvimos que trabajar a remolque de los acontecimientos cuando, en cambio, todo estaba perfectamente planificado.

3. Viaje con escalas. Cuando el destino es el itinerario.

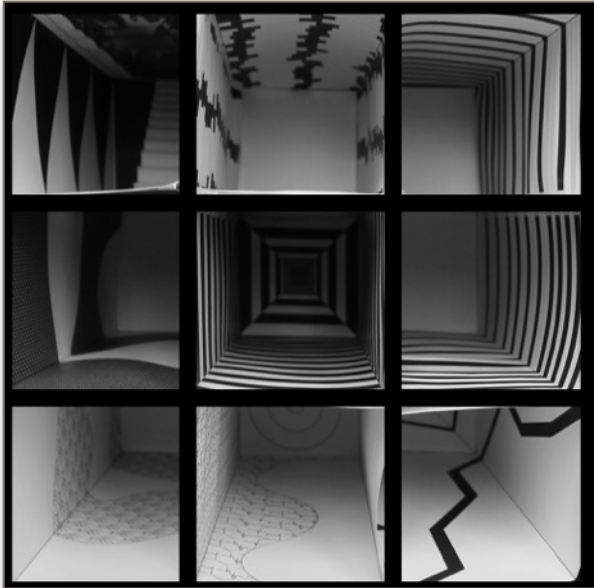
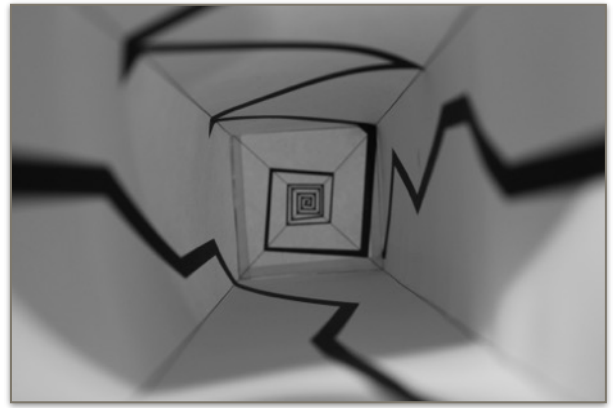
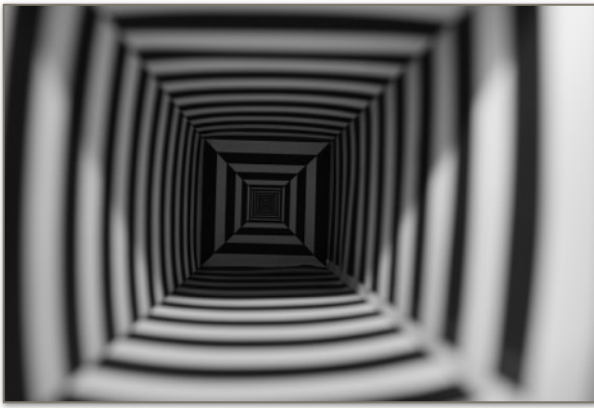


Fig. 3.74. **Simulacri** (2012-2013).
Trabajo con las cajas de perspectiva elaboradas
construidas por los alumnos del colegio Jesús y María.



por los que se encontraba depositada en el MNEV, expuesta en tal o cual sala o integrada en uno u otro grupo de relaciones.

El único modo de llevar a cabo esta parte del proyecto era salir del aula, visitar el museo, hacer trabajo de campo y redactar las conclusiones pertinentes una vez de vuelta en el aula. Casi todos los colegios hicieron esa visita y programaron actividades específicas que se iniciaban en las salas y se prolongaban en el tiempo, desarrollando plenamente los contenidos del currículo mediante trabajos que fueron tan ricos como variados. Voy a tratar de describirlos someramente, colegio a colegio.¹⁸⁵

En el **Colegio Jesús y María**, los alumnos adoptaron un trabajo específico en torno a las cuestiones escenográficas y teatrales sugeridas por la plástica tradicional. En su discurso, Esther Testera planteó objetivos como analizar la importancia del espacio como vínculo para crear grupos escultóricos, estudiar las ilusiones ópticas, trabajar el análisis y precisión del dibujo técnico o experimentar con el volumen y el espacio atrapado en él.

Como resultado desarrolló dos interesantes actividades previas que concluyeron en la elaboración de unas cajas de perspectiva que, desde el estudio de los conceptos de anamorfosis, trampantojo, ilusión óptica o fingimiento espacial, servían para analizar las relaciones espaciales a partir de sus propios bocetos de esculturas para la instalación final conjunta.

También, realizaron una colección de delicadas piezas realizadas troquelando papel al estilo del artista danés Peter Callesen¹⁸⁶ que se relacionaban muy claramente con las artes del *origami* y el *pop up*. Lógicamente, cada profesor se llevaba *Simulacri* a su campo e intervenía con sus alumnos en función de sus propias necesidades.

En el **Centro Cultural Vallisoletano**, los alumnos de Ciencias Sociales de cuarto de ESO de José Ignacio Romero llevaron a cabo la investigación que se encontraba en el propio preámbulo del proyecto, pues recorrieron los ritos procesionales utilizados por el hombre desde sus orígenes, hasta llegar al renacimiento o el barroco –periodos en los que los pasos de fe alcanzan su máximo desarrollo–. Este trabajo, escrito para contextualizar pasos que íbamos a estudiar, recrear y actualizar, fue también recogido en una presentación de *MSPowerPoint*.

¹⁸⁵ Una buena parte de los materiales generados en cada colegio los he recogido en el *Anexo A1 Proyectos (A1.2 Materiales finales, 06 Simulacri. Ejemplos de trabajos)*.

¹⁸⁶ Para más obtener más información sobre Peter Callesen (Copenhague, 1967) consúltese <http://www.petercallesen.com>

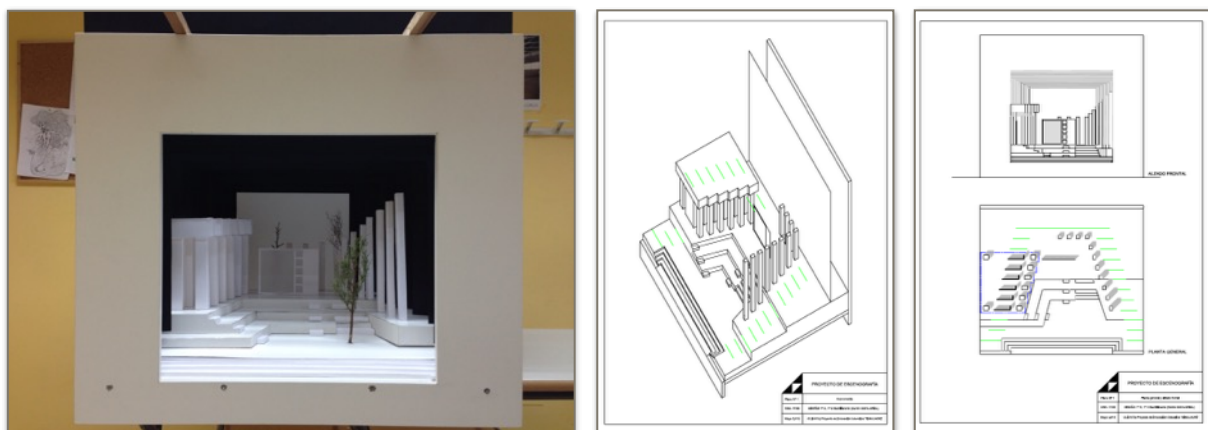


Fig. 3.75. **Simulacri** (2012-2013). Escenografía creada por los alumnos de Dibujo Técnico del Colegio Safa-Grial para estudiar las relaciones de las esculturas en el espacio.

Paralelamente, en el mismo centro, los alumnos de Educación Plástica de Jesús Ángel Martínez desarrollaron un estudio en torno a la escultura barroca procesional en el que se analizaban los principales pasos de nuestra Semana Santa y un estudio de las tipologías iconográficas más importantes, recogido en diversos documentos y presentaciones ppt.

En tanto, los alumnos del **IES Jiménez Lozano** fueron responsables de un par de investigaciones interesantes. La primera tuvo como objeto el propio arte de la escultura y la evolución de sus técnicas a lo largo de la historia.

La segunda enfocó sobre la imaginería hispana en su conjunto, prestando especial atención a la obra de los principales imagineros de la Edad Moderna y del periodo contemporáneo – Antonio López García, Alberto Reguera, José Hernández, Alberto Flecha, José Antonio Saavedra, Juan Guraya, Miguel Ángel Tapia...–, bastante poco conocidos para el gran público estos últimos.

En lo que respecta al trabajo de estos asuntos en el **Colegio Safa-Grial**, encontramos dos vertientes de trabajo diferentes. Por un lado, Luis Espinosa, profesor de Dibujo Técnico en bachillerato, inició su proyecto en torno al diseño de una escenografía teatral imaginada para las esculturas construidas por los alumnos.

Manejando los mejores conceptos de diseño escenográfico presentes en la obra del ginebrino Adolphe Appia (1862-1928) –auténtico introductor de la puesta en escena tridimensional desde su valoración de la sombra como algo tan importante como la luz–, sus alumnos construyeron el escenario ideal en que ubicar nuestras esculturas y afirmaron



Fig. 3.76. **Simulacri** (2012-2013). Alumnos de Historia del Arte comentando en grupo las obras del museo. Incluye una cita visual a la pieza *Llanto sobre Cristo muerto* de Juan de Juni.

el vínculo entre la teatralidad de los pasos procesionales y el desarrollo de la dramaturgia, tan en boga durante nuestro Siglo de Oro.

Esta estructura fue realizada con foam, acetato, cartón, fotografías... y servía para ensayar posibles ubicaciones y relaciones entre los distintos elementos que compondrían nuestra pieza.

Mi parte del trabajo respondió a lo que que tenía previsto desde el primer borrador de *Vanidad traslúcida*: un compendio de investigación, subjetividad y experiencia directa ante al obra de arte, orientado a provocar en ellos la necesidad de crear productos artísticos.

Para empezar, les presenté el proyecto: la colaboración entre centros escolares, sus tareas en él y el producto final que deberíamos construir. No se habían visto en otra igual en los días de su vida. Lo encajaron bien, pese a las caras de asombro.

Tracé su responsabilidad a partir de un rimbombante y ambicioso proyecto de investigación que, bajo la denominación genérica de *Escultura procesional hispana*, tenía diferentes caras:¹⁸⁷

Como se puede comprobar, su trabajo iba más allá de la mera recogida de datos en un informe; también los obligaba a tener que ir al museo y a las iglesias de la ciudad para recoger la información pertinente, a pensar y a sentir, a que los lazos entre el arte del

¹⁸⁷ Recomiendo consultar recogido en el *Anexo A1 Proyectos (A1.2 Materiales finales, 06 Simulacri. Burocracia y proceso Simulacri)*. En él se puede percibir el aspecto que tienen las prppuestas finales que hago llegar a los chicos. Que no se enfrenten a un árido documento en negro sobre blanco, lleno de obligaciones y sin resquicio para la poesía o la fina ironía, es el primer paso para que no lo rechacen de pleno.

pasado y el de nuestros días fueran anudados por ellos mismos mediante el estudio de piezas contemporáneas o su propia labor creativa.

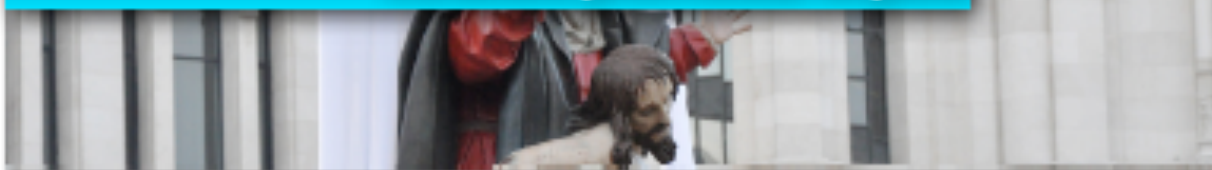
Me gusta pautar bastante los trabajos de investigación, pues dificulta que solo hagan un corta y pega de la información y que se queden lejos del objeto de estudio. Por eso, cada epígrafe debe desarrollarse en un número máximo de páginas y existe un protocolo que normaliza la presentación del trabajo en el que, además de información sobre tamaño y tipo de letra, interlineado, etc. también se especifica el modo en que deben citar la bibliografía o usar las notas al pie de la página. De este modo, el propio trabajo se convierte en un aprendizaje acerca de cómo redactar y presentar un trabajo de investigación.

El propio documento establecía también los aspectos diferenciales que cada equipo tenía que trabajar pues, por ejemplo, aunque todos debían investigar en torno al paso *Sed tengo*, el resto de los grupos procesionales que consideré claves –*Camino del Calvario*, *Exaltación de la cruz*, *Quinta angustia*– se distribuyeron entre los distintos grupos, favoreciendo una buena recogida de información sin que el trabajo se complicase innecesariamente –los miembros de un mismo equipo no tenían asignadas las mismas piezas en alguno de los otros apartados–.

Para desarrollar esta investigación, contaron con algunas horas de clase –no tanto destinadas a la redacción de los contenidos, aunque también, como a facilitar un lugar de encuentro para el trabajo en grupo, la resolución de dudas o la recepción de orientaciones por mi parte–, pero también tuvieron la oportunidad de hacer un recorrido especial por el museo.¹⁸⁸ Además de visitar la colección y trabajar en la *Sala de Pasos*, pudieron acceder al Departamento de Conservación, donde una de las restauradoras explicó a los chicos en qué consistía su trabajo, cuáles eran las principales patologías que sufrían estas obras y cómo se intervenía en cada una de ellas. Mientras íbamos analizando diferentes ejemplos de entre aquellas piezas en fase de sanación, quedó establecido un diálogo fluido entre ella y los muchachos que considero más útil que cualquiera de las clases que yo pudiera haberles dado al respecto.

Esta visita previa era imprescindible para que llevaran a cabo la investigación que les había propuesto a finales de enero y que implicaba también cumplimentar diversos tipos de fichas

¹⁸⁸ Visitamos el Museo Nacional de Escultura durante tres sesiones que ocuparon dos horas de nuestra jornada escolar diaria, cada vez, y una sesión extra –precisamente de la que estoy hablando– que se desarrolló desde la apertura del museo hasta su cierre.



Trabajo de Historia del Arte, válido para la 2ª Evaluación, realizado en grupos de 3 estudiantes

1. LA ESCULTURA PROCESIONAL: Definición, orígenes y desarrollo (2 páginas).

2. LA TÉCNICA ESCULTÓRICA

2.1. LAS HERRAMIENTAS DE LA TALLA EN MADERA (3 páginas máximo).

2.2. LA POLICROMÍA: Tipos y fases. LOS POSTIZOS (2 páginas máximo).

2.3. LA ESCULTURA EN MADERA EN EL ARTE CONTEMPORÁNEO. Análisis de una obra lignea de un autor contemporáneo (Venancio Blanco, Francisco Leiro, Tom Carr, Oteiza, Chillida) (2 páginas máximo).

3. LA ICONOGRAFÍA PROCESIONAL

3.1. LA TEMÁTICA DE LOS PASOS PROCESIONALES DEL RENACIMIENTO Y EL BARROCO (2 páginas máximo).

3.2. SANTOS PROCESIONADOS Vs. GRUPOS PROCESIONALES: La composición en la escultura procesional tradicional (3 páginas máximo).

3.3. PASIÓN Y TURISMO. Arte procesional en España y Europa (3 páginas máximo).

3.4. PASOS DE FE. Los pasos procesionales en los templos de la ciudad. Estudio de dos obras ubicadas en tres iglesias a través de fichas de trabajo de campo.

3.5. SACRALIDAD BARROCA Vs. CONTEMPORANEIDAD PROFANA: Una reflexión entre dos épocas, ilustrada con ejemplos a todo color (ensayo/artículo 3 páginas máximo).

4. PASO A PASO: Análisis de un grupo procesional (Sed tengo, Camino del Calvario, Exaltación de la cruz, Quinta angustia)

4.1. EL PASO: Fichas de conjunto del paso Sed tengo y un segundo paso –según la relación adjunta–.

4.2. LA ESCULTURA: Trabajo de equipo (cada escultura del paso asignado) + trabajo individual (según colores).

5. LA MIRADA DEL IMPÍO (proyectos individuales)

5.1. Relatos cortos (des)contextualizados –o no– desde la mirada del personaje (1 página).

5.2. Trabajo plástico (collage, fotografía intervenida, dibujo, técnica mixta...) sobre cartón duro de 15 x 25cm.

6. BIBLIOGRAFÍA (sin límite de páginas)



GRUPOS DE TRABAJO Y PASO ASIGNADO

1. SED TENGO: TODOS LOS GRUPOS

2. CAMINO DEL CALVARIO: LUIS L, NIEVES, EVA

2. CAMINO DEL CALVARIO: LUIS G, DIANA, IRIS

3. EXALTACIÓN DE LA CRUZ: ANGYE, IRENE C, ESTEFANÍA

3. EXALTACIÓN DE LA CRUZ: MARÍA JOSÉ, CAROLINA, CARLA

4. LA QUINTA ANGSTIA: SHARAY, SONIA, BEA

4. LA QUINTA ANGSTIA: IRENE V, DIDI, LAURA



ANGYE, LUIS G, IRENE V



IRENE C, DIANA, DIDI



ESTEFANÍA, IRIS, SHARAY



LUIS L, LAURA, MARÍA JOSÉ



BEA, SONIA, CAROLINA



EVA, NIEVES, CARLA

PRESENTACIÓN DEL TRABAJO

TRABAJO ESCRITO >> Viernes 25 de enero de 2013. Se presentará, a través de la intranet del Centro, en un documento pdf con las siguientes especificaciones:

- Letras ARIAL o HELVÉTICA de 12 puntos, interlineado sencillo, 3 puntos de separación entre cada párrafo y títulos en times de 14 subrayada y negrita.
- Las notas al pie –o las hubiera– en times de 9 con numeración correlativa.

MODELO DE CITACIÓN BIBLIOGRÁFICA

Bibliografía individualizada para cada obra (APELLIDOS, Nombre, Título del libro, "Título del artículo". Editorial. Localidad. Año de publicación. Pág.)

MODELO DE CITACIÓN DE PÁGINAS WEB

LA ISLA DEL TESORO. <http://museoesculturas.mcu.es/coleccion/accesoAI/Catalogo.html>

TRABAJO PLÁSTICO >> Lunes 4 de febrero de 2013.

de trabajo que yo había diseñado a tal efecto.¹⁸⁹

El resto del trabajo se resume en una serie de textos informativos –presentados por cada equipo ahondando en los aspectos descritos–, una colección de fichas¹⁹⁰ y algunos proyectos plásticos que tomaron como fondo asuntos tocantes a la plástica procesional.

Puedo garantizar que su estudio de las tipologías, técnicas, autores y obras resultó bastante acertada pues, además de elaborar los materiales asociados a *Simulacri*, tuvieron que realizar un examen trimestral donde una buena parte de los contenidos evaluados procedían de sus propios informes. Las calificaciones de la prueba fueron razonablemente buenas en los apartados que se relacionaban con el estudio y la comprensión de la escultura renacentista y barroca.

De nuevo, como en proyectos anteriores, recurrí al relato corto como herramienta de mediación entre mis estudiantes y las obras de arte. He comprobado que, bien motivada, esta actividad facilita la comprensión de los conceptos fundamentales a través de estos ejercicios de aproximación en primera persona, así que he terminado por hacer de ella casi un básico de fondo de armario en mis propuestas pedagógicas. Este material debería haberse realizado en todos los centros que desarrollaban el proyecto pero, finalmente, solo se llevó a cabo en el mío.¹⁹¹

Poco a poco nuestro proyecto había ido definiéndose desde el plano teórico, pero faltaba por desarrollar la parte fundamental, la que lo llevaría a una íntima relación con los modelos procesionales que tomamos como punto de partida, esa corporeidad –nunca mejor dicho– que suponía la construcción de nuestra instalación escultórica con nuevos materiales.

¹⁸⁹ Estas fichas tenían una deuda importante con las que ya he descrito en el *Programa Pintia de Innovación Educativa 1.0*, que las inspiraron. Como aquellas, además de los datos técnicos de cada escultura o grupo escultórico incluían campos relativos a fotografías de la obra, su descripción, la bibliografía existente o el espacio para un breve relato.

Había otro tipo de ficha que era, más bien, un elemento de recogida rápida de datos para ser utilizado en el momento de enfrentarse a las piezas y favorecer el posterior comentario de las mismas.

En cualquier caso, las fichas se convertirían en un elemento fundamental para procesar y ordenar la información disponible. Esta parte del trabajo también acercaría a los muchachos esa tarea de catalogación que forma parte de la tarea de cualquier conservador de museo.

Véase *Anexo A1 Proyectos (A1.2 Materiales finales, 06 Simulacri. Ejemplos de trabajos)*.

¹⁹⁰ Por desgracia, buena parte del material resultante se ha perdido como consecuencia del fallo del disco duro del ordenador en que se almacenaba todo y mi propia falta de previsión para hacer una segunda copia de seguridad. Aun así, algunos ejemplos de fichas, ensayos, relatos e informes de investigación aparecen recogidos en el *Anexo A1 Proyectos (A1.2 Materiales finales, 06 Simulacri. Ejemplos de trabajos)*.

¹⁹¹ Realmente considero una pena que no se hiciera pues, de haber sido así, hoy constituiría un corpus importante. Por desgracia, al perderse la mayor parte de los relatos –solo hemos podido rescatar algunos de ellos de entre las fichas de trabajo y algún documento duplicado– la presencia de este material en el contexto del proyecto es ahora meramente testimonial.

Pero, antes de pasar a describir el proceso de trabajo para construir nuestra pieza, me parece que debo rescatar algo que ha quedado oculto en mi relato del proyecto y que, a mi modo de ver, le concede una mayor relevancia y complejidad.

A la reunión celebrada el 15 de noviembre, además de los miembros del Colectivo El Punto Rojo, asistió Pablo Coca en calidad de Coordinador de Educación del Museo Patio Herreriano. Bajo el brazo traía una propuesta clara: había unas fechas disponibles en la programación de la *Sala 0* del MPH y, como nuestra colaboración durante las dos exposiciones anteriores había sido interesante para todos, nos proponía retomar el proyecto.

Lo cierto es que nos parecía una buena oportunidad de seguir trabajando en torno al arte contemporáneo, pero teníamos miedo de que no fuéramos capaces de resolver ambas cosas con solvencia. En ese momento algunos miembros del colectivo estaban inmersos en reajustes laborales dentro de sus centros y necesitaban completar con urgencia una determinada formación para el curso siguiente. Por todo ello, tras darle vueltas al asunto en la siguiente reunión del CEPR, tomamos la decisión de recoger el guante que se nos lanzaba y llevar a cabo el proyecto como colectivo, aunque sin que todos los miembros pudiesen implicarse en él. Ana Falcón, Álvaro Pérez Mulas y yo fuimos los que asumimos esa tarea de comisariar una nueva exposición.

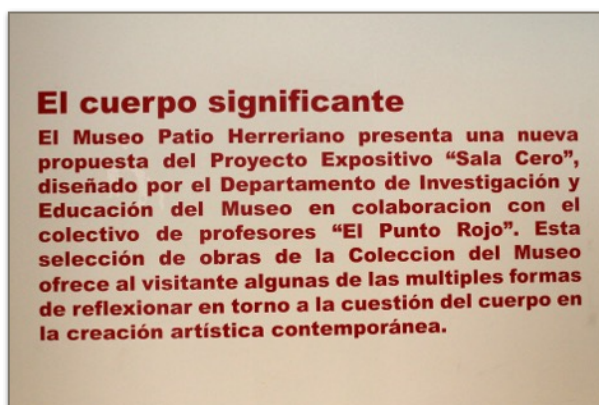


Fig. 3.79. **Simulacri** (2012-2013). Alumnos de del IES Jiménez Lozano utilizando la exposición *El cuerpo significativo*, comisariada por el CEPR, como libro de texto.



Pero claro, nuestra idea iba más allá de una mera selección de obras pues, con *Simulacri* sobre la mesa, lo que realmente nos seducía era poder integrar el proyecto para la *Sala 0* dentro de este y proponer a nuestros estudiantes nuevas facetas de trabajo y otras posibles relaciones entre el arte del presente y el del pasado. Por ello, acordamos trabajar en torno a la idea de cuerpo, que nos parecía que tenía mucho peso como tema en el arte contemporáneo español y que estaba muy bien representado en la colección del museo. De este modo, duplicando reuniones, destripando otra vez los fondos del MPH, sacamos adelante un nuevo proyecto de curaduría pedagógica bajo el título *El cuerpo significante*, que se proyectaba en el proceso de trabajo que nuestros propios alumnos iban a iniciar cuando comenzaran a involucrarse unos a otros para hacer de sus cuerpos el soporte metafórico de unas ideas concebidas para figuras huecas de cinta adhesiva.

En otra línea paralela, la exposición proponía también trabajar sobre cuestiones de identidad que, inevitablemente, también tendrían reflejo en el proceso creativo.

Creo que estábamos abriendo otra nueva puerta, generando corriente, obligando a nuestros alumnos a poner en diálogo manifestaciones artísticas muy diferentes y distantes en el tiempo, pero con la claridad que concede un plan trazado. Y funcionó otra vez. Además de una exposición interesante construimos una herramienta de trabajo que fue aprovechada para dar solidez conceptual al proyecto de nuestra instalación en el MNEV.

Los alumnos de Álvaro hicieron diferentes sesiones de trabajo en la *Sala 0* que se vieron continuadas en el ámbito escolar a través de propuestas pedagógicas diseñadas ex profeso; en mi caso, muy avanzado ya el curso, solo pude plantear una visita voluntaria fuera de horario escolar a la que asistieron aproximadamente la mitad de los alumnos. En realidad, lo que logramos con esta exposición fue certificar ese puente entre tradición y modernidad que nos habíamos planteado como uno de nuestros objetivos más importantes, haciéndolo además a lo grande, con dos proyectos del Colectivo El Punto Rojo visibles, al mismo tiempo, en dos de los museos más importantes de la ciudad.

Pero volvamos de nuevo al diseño de nuestra instalación que, en realidad, nunca fue una fase aislada del *Proyecto Simulacri*, sino que se fue desarrollando de modo paralelo a la propia redacción de los informes de investigación, favoreciendo la multiplicación de las caras del proyecto y moviendo al alumnado hacia presupuestos más lúdicos y prácticos.

En todo momento el Colectivo El Punto Rojo trazó las directrices de trabajo para poder realizar una acción coordinada y eficaz. Así, en un primer momento, se propuso a los alumnos un debate acerca de cuál o cuáles deberían ser los temas que resultarían más

3. Viaje con escalas. Cuando el destino es el itinerario.



Fig. 3.80. Simulacri (2012-2013). Procesos de negociación para decidir el tema de la instalación colectiva.

oportunos de tratar, qué inquietudes podíamos situar detrás de una fórmula como la de los pasos fe, especialmente teniendo en cuenta quiénes iban a ser las personas que vieran nuestra obra durante la *Noche de los museos*. El resultado de ese intercambio de opiniones se fue dejando constar en las pizarras de cada aula, cuyas fotografías constituyen un corpus específico de documentación dentro de esta fase del trabajo. Ese “aprender a optar” (López Fdez. Cao, 2015: 92) debía, de modo ineludible, formar parte de su proceso creativo, en lo sucesivo, para que el proyecto siguiera creciendo en su faceta más puramente artística.

Luego, en una reunión del CEPR, se pusieron sobre la mesa los temas sugeridos por todos los grupos de alumnos de los distintos centros para localizar las coincidencias y analizar cuáles de entre estos podían dar un mayor juego. La diversidad de propuestas fue tremenda y tuvimos que dedicar, casi entera, la sesión de trabajo del 18 de marzo. El acta de esa reunión recoge los diversos temas propuestos, los preseleccionados en primera instancia y el acuerdo final adoptado por el colectivo, junto a otros asuntos de interés relacionados con esta fase del proyecto.

Se hizo una puesta en común de las propuestas de los alumnos para seleccionar el tema para trabajar la reinterpretación del paso de Semana Santa.

Los temas seleccionados en primera instancia son:

3. Viaje con escalas. Cuando el destino es el itinerario.

<i>Maltrato de la Mujer</i>	<i>Mujer juzgada por robar con tarjeta de crédito para dar de comer a sus hijos.</i>
<i>Emigración</i>	
<i>Bulling</i>	<i>Piloto de carreras en podio</i>
<i>Secuestro</i>	<i>Ecología</i>
<i>Deshaucios</i>	<i>Suicidio</i>
<i>Cantante Rock / Música Clásica</i>	<i>Prensa</i>
<i>Futbol</i>	<i>Acoso</i>
<i>Explotación Infantil</i>	<i>Alcohol</i>
<i>Bombardeos en Siria</i>	<i>Amor</i>
<i>ONG/Cruz Roja. Heridos de guerra</i>	<i>Emigración</i>
	<i>Euforia / Celebración</i>
	<i>Paga semanal</i>

En una primera ronda quedan como temas posibles:

<i>Acoso</i>	<i>Amor</i>
<i>Alcohol</i>	<i>Emigración</i>
<i>Ecología</i>	<i>Euforia / Celebración</i>

*En una votación final se decide trabajar con nuestros alumnos sobre la idea de la **Ecología**.*

Tras revisar todas las propuestas de los alumnos, pudimos encontrar también un punto de partida común desde el que plantear el trabajo colectivo de construir la instalación. Decidimos validar su idea de convertir el Cristo del paso *Sed tengo* en un árbol –*arbor crucis*, árbol de la vida– que simboliza el medio natural y está siendo atacado y defendido, a la vez, por varias personas.

Habíamos definido el paso *Sed tengo* como el arranque de toda esta reflexión plástica, pero teníamos el problema de que la obra de Gregorio Fernández tan solo contaba con seis figuras, un número del todo insuficiente para un proyecto en el que iban a trabajar cerca de trescientos cincuenta alumnos. Tras mucho debatir, tomamos la determinación de que el paso siguiera siendo la referencia fundamental, pero que no debía condicionar demasiado nuestra acción artística y concluimos que, para afianzar las referencias con el pasado barroco, podíamos tomar otras figuras de las presentes en cualquiera de las esculturas de

3. Viaje con escalas. Cuando el destino es el itinerario.



Fig. 3.81. **Simulacri** (2012-2013).
Dramatización de las propuestas grupales para la instalación colectiva.
Revisión y valoración de las mismas por parte del CEPR.



las que se exhiben en al *Sala de pasos* del MNEV o incorporar otras completamente nuevas, que se ajustasen a nuestras propias necesidades narrativas. Queríamos evitar la reproducción, la mera construcción en cinta de los modelos fernandescos. Había que ir más allá, saldar deudas con nuestro pasado barroco, pero mediante la mejor y más completa reinterpretación del modelo tipológico, no tanto del iconográfico.

Acordamos producir una instalación con diez o doce figuras –al final serían catorce–, trabajando en paralelo sobre el diseño pactado. Algunas de las figuras contarían con varias versiones con el afán de que se fabricasen piezas en todos los colegios y que pudiésemos luego elegir las mejor ejecutadas para ser expuestas en el MNEV.

Precisamente para acordar la estructura de nuestra pieza, siguiendo el trabajo que habían hecho Jesús Ángel y José Ignacio con los alumnos del Centro Cultural Vallisoletano, se determinó crear en todos los centros escolares composiciones teatralizadas por los chicos y documentar fotográficamente todo ese proceso. De nuevo el cuerpo era significativo.

Durante esa semana acometimos la dramatización de nuestras ideas, así como la documentación de todo ese proceso para tener un registro que nos ayudase a valorarlas en la siguiente reunión del CEPR. Al final, no se eligió un planteamiento íntegro de los aportados por los muchachos, sino que decidimos combinar elementos procedentes de varias composiciones.

También valoramos económicamente el coste por escultura en función del tipo de iluminación interior que podíamos plantear en cada pieza, pues nuestros recursos no eran muchos al concedérsenos solo la mitad del dinero presupuestado. Coincidimos en considerar la opción de iluminar con una tira de lámparas led como la más limpia y adecuada, aunque la descartamos por ser económicamente inasumible –su coste se elevaría a 85€ por escultura, sin contar la cinta adhesiva y las estructuras necesarias para dar base a la pieza– y terminamos validando la opción de usar cinco pequeñas luminarias led de botón –cabeza, hombros y pies de la escultura–, alimentadas por una pila de petaca y conectadas en línea mediante finos cables de hilo de cobre –es decir, el mismo sistema que habíamos ya ensayado un par de años antes y cuyo coste rondaba los 22€ por escultura–.

Álvaro tenía una madeja de cables, leds y pilas consumidas que José Ignacio se comprometió a tratar de desenmarañar para la siguiente reunión que convocó excepcionalmente en su propia casa, en vez de en nuestra habitual sede de la Escuela de Artes.

Aunque tres de nosotros habíamos fabricado con anterioridad esculturas de cinta adhesiva para proyectos escolares –en mi caso para *Vidas imperfectas 1.0*–, el resto no sabía exactamente cuál era el proceso trabajo, así que Álvaro, que estaba experimentando nuevos acabados para darle una mayor durabilidad y resistencia a la intemperie, se ocupó de impartir un sencillo taller en la siguiente reunión del colectivo.

Pudimos ver una pieza tratada con cola blanca sin diluir –que descartamos al no ofrecer un acabado transparente, por lo que se velaría la iluminación interior y tampoco la dotaría de la corporeidad necesaria–. La segunda propuesta era un pie terminado con una capa de cola blanca diluida en agua, cuyo resultado calificamos unánimemente de horroroso.

La que mejor se ajustaba a nuestras expectativas era la pieza tratada con ALKIL, cuyo color ambarino y translucidez parecían apropiados; además, el acabado concedía a las figuras una aparente robustez que la cinta adhesiva no tiene –luego veríamos que no funcionaba tan bien como pesábamos, pero ese es otro cantar–.

He dejado para el final del relato la resolución de uno de los pocos conflictos que surgieron en el desarrollo del proyecto. En el modo de entender *Simulacri*, para nuestros compañeros del Centro Cultural las esculturas del MNEV y las figuras de nuestro paso debían adoptar la misma postura, interpretando que había que construir la instalación bebiendo de manera absoluta de los modelos fernandescos.

El debate se extendió bastante rato, no en vano habían hecho una gran parte del trabajo en torno a esa premisa, tal y como se apreciaba en buena parte de los materiales impresos que habían llevado para mostrarnos.¹⁹²

Yo tenía las cosas muy claras al respecto. Mi intención no fue nunca la de reproducir modelos y así lo transmití en la reunión en que presenté el anteproyecto *Vanidad traslúcida*. Cuando concebimos el proyecto desde el CEPR tampoco manejamos aquella alternativa por las limitaciones claras que podría imponer a la construcción de nuestra pieza.

Entendíamos el asunto como consecuencia de una mala interpretación causada por su incorporación tardía al equipo de trabajo, ya en una fase avanzada del proyecto.

Al final adoptamos una solución salomónica pues, como teníamos que distribuir la producción de las esculturas entre los distintos colegios y, en efecto, había algunas de ellas que replicaban los originales barrocos, asignamos a Jesús Ángel y a José Ignacio aquellas más

¹⁹² Algunos de estos materiales pueden consultarse en el *Anexo A1 Proyectos (A1.2 Materiales finales, 06 Simulacri. Ejemplos de trabajos)*.

fieles a las piezas del museo para que su proceso de trabajo en el Centro Cultural no se viera alterado y su planteamiento mantuviese una razonable continuidad de cara a sus alumnos.

Durante la semana siguiente tratamos de ir cerrando aspectos pendientes de la investigación que estaban desarrollando los chicos para, llegado el momento, ponernos en todos los centros a producir las esculturas –algunos de nosotros ya habíamos comenzado con ello–. La reunión en casa de José Ignacio debía de ser crucial para resolver las dudas posibles en relación con el proceso manual del trabajo con la cinta adhesiva.

Fue una reunión del CEPR iluminada por el sol de la tarde en primavera y el fulgor dorado de las cervezas al trasluz. Álvaro llevó algunas piezas ya comenzadas, desmembradas y en diferentes fases del proceso de construcción, así como algunos vídeos en que había registrado a sus alumnos trabajando con celofán sobre las distintas partes del cuerpo. Todo esto favoreció un diálogo que sirvió para desentrañar el proceso plástico al tiempo que se planteaban posibles soluciones a las dificultades de estabilidad que, suponíamos, iban a tener las propias esculturas.

Además teníamos buenas noticias, pues José Ignacio había conseguido rescatar con éxito la mayor parte de las lámparas y el cable que le había proporcionado Álvaro, lo que recortaba un poco nuestras necesidades económicas. Aunque tuviéramos solo para cinco de las catorce esculturas previstas, también iba a facilitarnos mostrar el modo en que el material eléctrico debía disponerse en el interior de las figuras para dejarlas bañadas de luz.



Fig. 3.82. **Simulacri** (2012-2013). Miembros del CEPR experimentando con la luz y los acabados de las esculturas de cinta adhesiva.

Como puede suponerse, el proyecto iba más lejos de una mera construcción de esculturas efímeras para ser ubicadas dentro del MNEV o provocar un modo festivo de trabajar los contenidos curriculares. Las esculturas procesionales ayudaron a dar soporte a la fe popular en el periodo moderno mientras y ahora, en una sociedad abiertamente menos sacralizada y rotundamente más individualista, sería el propio cuerpo de nuestros alumnos el soporte de la cinta con que construirían una pieza conceptual, al tiempo que recuperaban una estructura cultural originada en el pasado y la traían hasta su presente más continuo mediante juegos de resignificación y actualización.

Y nos pusimos a ello. Repartimos rollos de cinta, cable, interruptores y lámparas led en función de nuestras necesidades de producción y comenzamos a construir colectivamente nuestra instalación desde las acciones coordinadas de nuestros centros durante las semanas siguientes.¹⁹³

Lo primero fue conseguir los valientes modelos que serían envueltos con la cinta. En todos los casos trabajamos sobre maniqués voluntarios y, aunque es cierto que, en general, entre las muchachas había más reparos –no en vano el contacto físico era algo inevitable y, por lo tanto, el respeto, algo que habría que cuidar especialmente– se puede decir que la colaboración fue total y que chicos y chicas dejaron su pudor a un lado para facilitar que la actividad saliera adelante.

Lo segundo fue explicar la técnica mientras cada profesor envolvía al primero de los muchachos. En mi caso establecí el siguiente protocolo para que lo tuvieran bien claro:

1. *Colocar al modelo en la posición definitiva.*

¹⁹³ Así aparecía reflejada esta fase del proyecto dentro del documento oficial:

El objetivo de estas actividades es acceder, mediante la significatividad, a determinados conceptos de manera sencilla y próxima para, de este modo, hacerlas presentes en el trabajo a partir de una experiencia vivencial y la presentación de las conclusiones obtenidas a través de formatos modernos basados en la utilización de las TIC.

A partir de esta experiencia, se diseñará una instalación escultórica colectiva, en la que cada pieza escultórica será elaborada por un equipo de cada centro participante, por lo que el trabajo coordinado se hace imprescindible.

Consistirá en la realización material de las diversas figuras que compongan la pieza, a partir del diseño previo. Será una obra colectiva integrada por esculturas efímeras, creadas con rollos de celo/precinto transparente, desarrolladas de manera coordinada en los distintos centros, que serán ensambladas en una composición única.

En el interior, estas esculturas translúcidas, para potenciar esta cualidad, llevarán instalada iluminación con led, de manera que podamos establecer una relación entre la imagen que proyecten y la espiritualidad que expedian las esculturas que hemos tomado como referencia.

El carácter efímero de la obra hace imprescindible que se documente adecuadamente, mediante fotografías y vídeos, todo el proceso de desarrollo del Proyecto.

2. *Envolver su figura con la cinta con el adhesivo hacia arriba, evitando que se adhiera a la ropa o la piel y si hacer demasiada presión para no incomodar al modelo.*¹⁹⁴
3. *Concluida la operación anterior, voltear –sin cortar–, la cinta y aplicarla con el adhesivo hacia abajo, de modo que la cara externa no sea la pegajosa y podamos manipular la pieza.*
4. *Reforzar especialmente las zonas de tensión de la escultura –unión de pies y piernas, codos, rodillas, unión de brazos y hombros–.*
5. *Liberación del modelo: Abrir –con mucho cuidado y usando tijeras de punta roma– la parte terminada creando un zigzag que avance longitudinal por su zona menos débil –costados laterales, casi siempre–.*
6. *Sacar el molde, pegar siguiendo el zigzag y reforzar para evitar que se venza esa parte por el peso del conjunto –en especial para las piernas y brazos con carga–.*
7. *Unir las distintas partes del cuerpo introduciendo unas en otras y reforzar esas uniones con numerosas vueltas de cinta adhesiva.*

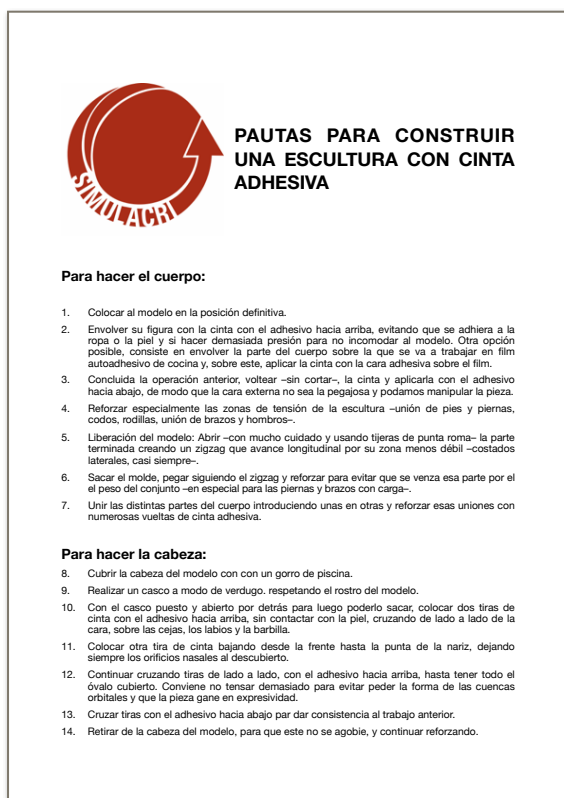


Fig. 3.83. **Simulacri** (2012-2013). Pautas para construir una escultura de cinta adhesiva. En la páginas siguientes, secuencias con imágenes del proceso de fabricación de esculturas de los chicos (Fig. 3.84 y 3.85).

Entonces, con los chicos sobre las mesas del aula, comenzamos en cada colegio a trabajar los pies, por un lado, y las piernas por otro. En ocasiones, si la postura no era muy compleja, otro podía trabajar, al tiempo, encintando uno de los brazos –aunque lo normal fue proceder de manera independiente para no agobiar mucho al modelo, que bastante mal lo pasaba ya con la presión de la cinta adhesiva sobre sus miembros, el calor y esa nula transpirabilidad que les hacía sudar continuamente–.

Una vez tuvimos los miembros preparados, los almacenamos indicando a qué figura correspondían, pues lo normal era invertir un mínimo de tres o cuatro sesiones para completar una escultura entre dos o tres personas –en el caso de los más diestros, que solían ser los más mayores¹⁹⁵–. En esta fase, el [des]orden en el aula recodaba a los muros de los santuarios devocionales cargados de exvotos de miembros por sanar y referencias nominativas para

¹⁹⁴ Otra opción que utilizamos, sugerida por la alumna Irene de la Viuda, fue la de envolver la parte del cuerpo sobre la que se iba a trabajar en film autoadhesivo de cocina y, sobre este, aplicar la cinta con la cara adhesiva sobre el film.

¹⁹⁵ Quiero recordar que este proyecto estaba siendo realizado por alumnos y alumnas entre 1º de ESO y 2º de Bachillerato, con un rango de edad que oscilaba una década para los umbrales más distales.



que el santo no se equivoque de destino al obrar el milagro.

Lo cierto es que el trabajo diario nos deparó numerosas anécdotas, risas y situaciones divertidas, en un ambiente de trabajo tan distendido como eficaz¹⁹⁶ que compensaba, con creces, las muchas horas de trabajo en el MNEV, los paseos catalogando obras en las iglesias de la ciudad o toda la ingente información cribada y procesada a través de consultas bibliográficas y en internet.

Los troncos de las figuras los ejecutamos mediante dos procedimientos diferentes, o bien haciendo dos piezas independientes –un culote, que subía hasta el ombligo y bajaba hasta medio muslo, y un torso, con los hombros incluidos, que bajaba hasta las caderas– o una sola –a modo de uno de esos trajes de baño de época isabelina, de cuerpo entero y manga corta–.

Las manos se trabajaban separadamente y se utilizaba en ellas, además del tradicional precinto transparente, celo de ancho doméstico para escritorio, que hacía más sencilla de obtener esa expresividad que requerían las manos, interviniendo con mayor independencia en el modelado de los dedos.

Lo último y más complejo era la realización de la cabeza. Para ello, los modelos se ponían un gorro de piscina que tenía la función de evitar desagradables tirones de pelo y complicaciones por el estilo con las cejas y pestañas. Hecho esto, se construía con el celo un casco a modo gorro verdugo –de esos que dejan libre el óvalo de la cara, te hacen sentir ridículo cuando lo llevas, por incomprensible capricho de madre, y te provocan un intenso dolor en las orejas cuando ella tira, con energía, para sacártelo cada vez que entras en un lugar público–.

¹⁹⁶ Se podía preguntar, por ejemplo, “¿dónde está Didi?” delante de la propia Didi y que Didi estuviese en manos de cuatro personas que respondían, al unísono, “Didi está aquí”. Por un momento llegamos a pensar que habíamos resuelto el misterio de la ubicuidad recurriendo a algo tan antiguo como el mundo: la desmembración.

Los chicos bromeaban relacionando estas situaciones con algunas de los contenidos de la materia de Historia del Arte, como diciendo que “si en un fragmento de reliquia del románico se hacía presente un santo entero, si te llevabas una parte de Didi a casa y ella se iba con su novio de fiesta... ¿Se podía considerar adulterio o concubinato?”

3. Viaje con escalas. Cuando el destino es el itinerario.



Por último, con mucho, mucho cuidado se hacía el rostro, tal y como detallaba el protocolo:

1. Con el casco puesto y abierto por detrás para luego poderlo sacar, colocar dos tiras de cinta con el adhesivo hacia arriba, sin contactar con la piel, cruzando de lado a lado de la cara, sobre las cejas, los labios y la barbilla.

2. Colocar otra tira de cinta bajando desde la frente hasta la punta de la nariz, dejando siempre los orificios nasales al descubierto.

3. Continuar cruzando tiras de lado a lado, con el adhesivo hacia arriba, hasta tener todo el óvalo cubierto. Conviene no tensar demasiado para evitar perder la forma de las cuencas orbitales y que la pieza gane en expresividad.

4. Cruzar tiras con el adhesivo hacia abajo par dar consistencia al trabajo anterior.

5. Retirar de la cabeza del modelo, para que este no se agobie, y continuar reforzando.



Luego, unimos todas las partes. La algarabía era extraordinaria. A medida que íbamos terminando una figura todos se fotografiaban con ella asombrados de que aquella realmente se sostuviese por sí misma. Si ofrecía inestabilidad o debilidad en alguna zona, la escultura se reforzaba o equilibraba.

Por último, ya fuera del modelo y para conceder verismo y personalidad a cada escultura, se preparaban coletas, trenzas, collares, pulseras u otros complementos que las piezas debieran llevar consigo según su función en la instalación final. De este modo, el rasgo tan barroco de utilizar elementos postizos cobraba carta de naturaleza en el vaciado de nuestros alumnos y llegábamos un paso más allá en el proceso de actualización y resignificación que teníamos entre manos.



La construcción de las esculturas se ejecutó en tres semanas, aproximadamente, siendo una tarea realizada entre unos trescientos veinte alumnos procedentes de cinco de los seis centros escolares participantes –los estudiantes de la Escuela de Artes no se implicaron en esta fase del proyecto al no adecuarse del todo a sus contenidos al currículo del ciclo

formativo de Ilustración—. En la reunión del CEPR del 18 de abril de 2013, a un mes de la presentación de la pieza en el MNEV, habíamos distribuido esas tareas y era ya el momento de reflexionar sobre nuestro ritmo de trabajo.

Se fabricaron treinta y tres esculturas, esto es, más del doble de las que formarían parte de la instalación. La intención era que todos los grupos pudieran disfrutar de la parte más creativa y lúdica del proyecto, pero también que pudiésemos garantizar un ejemplar de cada una de las figuras realizado con calidad suficiente para ser expuesta. Aunque pudiera parecer así, no realizamos dos copias de cada personaje. Solo duplicamos aquellos cuya producción iba a depender de los grupos de muchachos más pequeños y alguno cuya complejidad e importancia en el montaje pudiera requerir unas ciertas garantías –hay que tener en cuenta que, en realidad, no eran iguales, pues no eran iguales tampoco los modelos–.

Nos quedamos con las mejor ejecutadas para realizar el montaje final, que usaría un total de catorce figuras además de los complementos.

Entonces nos surgió un problema de tipo administrativo, no habíamos revisado bien los plazos de entrega de la documentación final del Proyecto de Innovación Educativa, y entonces comprobamos que debíamos presentarla –incluido el registro de la instalación del paso en el museo y la evaluación final– el día 20 de mayo de 2013, solo dos días después de inaugurar la instalación en el MNEV y, como coincidía en fin de semana, sin tiempo material para hacer la valoración final. Por ello, para ir avanzando, fijamos una nueva reunión el jueves 25 de abril de 2013, en la que todos los miembros del equipo debíamos presentar cumplimentados los distintos apartados del formulario de la memoria en función de lo que cada uno hubiera desarrollado con sus alumnos.

Fase de conclusiones (Fase IV).

Entre medias, el equipo de coordinadores regresó al museo, esta vez para cerrar dónde ubicar la instalación. Este era un aspecto importante del proyecto que se viera, pues iba a depender de nuestra capacidad para negociar una buena situación, entendiéndose que esta lo sería si la pieza quedaba dentro de los itinerarios que los visitantes describen cuando pasean por la colección.

Después de valorar las posibles opciones –y descartada la posibilidad de situarla en alguna de las salas por su gran tamaño¹⁹⁷–, acordamos situar nuestro grupo en el claustro alto, en

¹⁹⁷ En su valoración del relato del proyecto, Álvaro insiste en que la nueva ubicación fue fruto de la no concesión de una sala y que la crujía elegida lo fue por descarte, ante la imposibilidad de colocarla en la paralela a la fachada, donde impediría una buena circulación del público. Véase el Anexo A5.

la crujía que conectaba las salas de Juan de Juni, justo nada más salir del espacio en que se exhibe el vídeo de Valdelomar, un interesante trabajo de carácter antropológico que toma como eje la reflexión en torno a las procesiones. Como nuestro proyecto manejaba parámetros próximos, introducía nuevos materiales en el museo y se completaba con la creación de una textura sonora y una proyección de vídeo que bañara la pared y la escultura, nos parecía el lugar perfecto.

Por desgracia, algunos días más tarde tuvimos que cambiar este plan –ya acordado con los técnicos del MNEV– y moverlo a la siguiente crujía, pues el montaje ocuparía la anchura de paso, casi en su totalidad, por lo que habría supuesto dificultar en exceso la circulación del público, especialmente durante la *Noche de los museos*, cuando su afluencia iba a ser masiva.

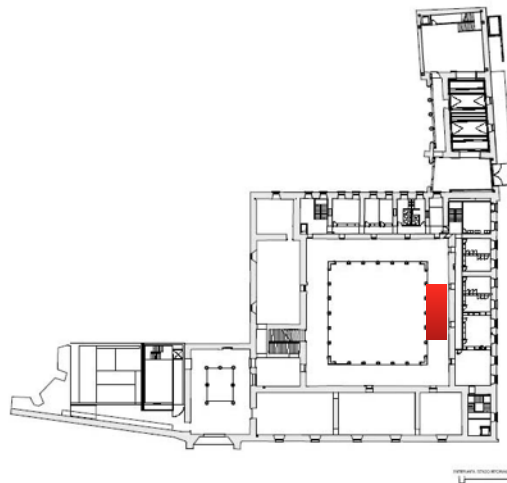


Fig. 3.86. **Simulacri** (2012-2013). Emplazamiento definitivo de la instalación en el claustro alto del Museo Nacional de Escultura.

También nos comunicaron la imposibilidad de colocar proyectores y amplificar audio. El museo ha sido renovado hace muy poco tiempo, pero no está preparado con tomas de corriente en esas zonas; además, la crujía no está cerrada por cristales, quedando relativamente a la intemperie –aunque cubierta–, por lo que el material electrónico podría sufrir desperfectos o provocar algún cortocircuito como consecuencia de la humedad. El tema de no usar sonido en la instalación se justificaba desde su consideración como algo distorsionador de la supuesta paz interior del patio. Me atrevería a decir que, tal vez, lo que había detrás de todo esto era una voluntad de no responsabilizarse de prácticamente de nada que tuviese que ver con nuestro proyecto por parte del personal del museo. Entiendo que hubiera que velar por cuestiones de conservación, pero el proyecto que nos autorizaron contaba con todos estos aditamentos desde el principio que, en cierto modo, hacían del montaje algo mucho más interesante y contemporáneo, además de una experiencia más global para el público.

Desestimada esta primera posible zona, acordamos la crujía paralela a las salas del renacimiento y manierismo, justo a la izquierda de la puerta que daba paso a la segunda sala dedicada a Juan de Juni. Nos quedamos con ese espacio porque iba a facilitarnos que el grupo se viera casi inmediatamente, pues quedaba a la vista desde que el visitante



Fig. 3.87. *Simulacri* (2012-2013). Información que acompañaba a la instalación *Simulacri* durante su exhibición en el Museo Nacional de Escultura.

accedía al claustro principal del museo –ya en su planta baja como en la alta– e imaginábamos que sería mucho más llamativa por la noche, gracias a la iluminación interior. También nos gustaba que, como el público podría circular libremente por los cuatro lados del claustro alto, la instalación no tendría un único punto de vista, sino varios, pudiéndose acercar los más curiosos hasta escasos metros en los dos extremos de la instalación. Nos habría encantado dispersar más las figuras y que el público pudiera circular entre ellas pero, perdida la posibilidad de proyectar y crear visualmente un escenario unitario para todas ellas, lo más razonable era configurar un único grupo.

Nuestro ritmo de trabajo no se detenía, es más, nos iban surgiendo necesidades a medida que íbamos percibiendo más físicamente la concepción del paso. Así, por ejemplo, la dudosa estabilidad de algunas de las esculturas nos llevó a buscar una alternativa que sirviera para que se mantuviesen en pie. Encontramos la solución sacando plantillas de cartón de los puntos de apoyo de aquellas creaciones que pudieran resultar más inestables – casi siempre la huella de unos zapatos o la sección de unos muslos para aquellas que nacían del suelo–, con esos patrones, fabricamos una réplica en DM de 30 mm de grosor, que se fijó a unas bases de tablero para que pudiésemos machihembrar y clavetear o adherir la escultura a la sección perimetral del soporte, evitando así que se cayesen de modo accidental.

La última reunión del colectivo fue para avanzar sobre aspectos pendientes de la memoria oficial del PIE, valorar las esculturas y elaborar la información que acompañaría al proyecto. Nuestra idea inicial era mostrar, además de la instalación y un texto que explicara mínimamente qué era aquel artefacto, algunos de los trabajos plásticos previos de los chicos, tal vez una o dos fichas de catalogación, algún que otro relato... pero todo esto quedó en agua de borrajas, pues el MNEV solo nos dejaba como opción hacer una

3. Viaje con escalas. Cuando el destino es el itinerario.



Fig. 3.88. **Simulacri** (2012-2013).
Montaje de la instalación colectiva por parte de los miembros del CEPR en el claustro alto del Museo Nacional de Escultura.



exhibición bastante de andar por casa en el patio pequeño de la entrada, donde quedaba completamente descontextualizada toda esta información respecto a la pieza del primer piso y relativamente expuesta a los agentes meteorológicos. Si hubiésemos contado con una sala, aunque fuera minúscula, habríamos diseñado un pequeño pero digno montaje con buena parte de los materiales citados, en el que quedasen representados todos los centros participantes. En este momento empezábamos a considerar que nadie, salvo nosotros, se había leído el proyecto que estaba aprobado; eso o que empezábamos a ser un agente externo que resultaba incómodo de engranar en la rutinaria cadencia del día a día del museo.

Al final, como se deduce de lo anteriormente expuesto, lo único que preparamos fue un tótem que transmitía una mínima e imprescindible información sobre el Colectivo El Punto Rojo, el *Proyecto Simulacri* y la propia instalación.¹⁹⁸

Pero no valía la pena lamentarse, estábamos en la recta final y era el momento de demostrarnos que el trabajo de todos estos meses no había sido en vano. Además, Álvaro y yo nos encontrábamos a las puertas del museo, con dos de las esculturas finalizadas para dejarlas ya en él y aprovechar para atar los últimos cabos. Era miércoles, montábamos el viernes e inaugurábamos el sábado. Fue como una procesión profana. La gente nos miraba por la calle, las camareras del bar situado frente a San Gregorio prestaban más atención a nuestras niñas de celofán que a nuestra comanda y el personal del MNEV no daba crédito.

Esta reunión en el museo aún nos depararía alguna que otra sorpresa imprevista pues, entre otras cosas, nos dijeron que no podíamos colgar del techo de la crujía una parte de la instalación. Al parecer cualquier acción que supusiera tocar, clavar, apoyar... tenía que ser supervisada por un conservador de la institución. Explicamos cómo debía hacerse el montaje y acordamos que él se encargaría de llevar a cabo esa parte, tomando las precauciones y adoptando el protocolo pertinente para estos casos. Lo dejamos en sus manos y definimos que realizaríamos la instalación final el viernes desde primera hora de la mañana.

Aquí el museo también coartó nuestras intenciones, pues no permitió que el montaje lo hiciésemos con los alumnos. Pretendíamos que un grupo de dos o tres alumnos de cada centro colaborase con nosotros en la tarea, es más, era una parte fundamental del proyecto que los propios chicos hubieran participado de todas y cada una de las fases del trabajo –al estilo de la organización de los talleres gremiales de la edad moderna– y que, en esta última, pudieran tener la satisfacción de sentirse más creadores, si cabe, culminando el proceso. Adujeron razones de minoría edad, irresponsabilidad y no sé qué más excusas amparadas en lo que podría o no cubrir el seguro –cosa de la que dudo bastante en relación con un museo nacional– así que, sin demasiadas ganas de litigar, nos emplazamos

¹⁹⁸ Véase *Anexo A1 Proyectos (A1.2 Materiales finales, 06 Simulacri. Burocracia y proceso Simulacri)*.



Fig. 3.89. **Simulacri** (2012-2013). Miembros del CEPR en el montaje de *Simulacri* en el Museo Nacional de Escultura.

al jueves, para ir llevando las esculturas al lugar donde quedarían almacenadas, y al viernes, para llevar a cabo el montaje.

La pieza no era especialmente compleja de instalar. Nueve tableros de DM servían como base para todo el conjunto; a los mismos se encontraban atornilladas esas huellas que servirían para fijar las esculturas –aunque algunas no necesitaban de esta ayuda auxiliar y se colocaban directamente sobre la plancha de madera–.

Los chicos habían concebido el grupo escultórico girando en torno a una pieza principal formada por dos figuras que, a modo de tronco, sujetaban la copa del árbol –una especie de nube realizada mediante el encintado de globos de goma hinchados que, suspendida del techo, daba la sensación de estar sujeta por los muchachos–. El resto de la acción se organizaba en función de esta composición axial, así un grupo tres de esculturas de muchachos sentados se encadenaban al árbol para defenderlo de las múltiples agresiones que se perpetraban contra él: un hombre que lo atacaba con su hacha desde lo alto de una escalera, otros dos que trataban de derribarlo tirando de las sogas atadas a su tronco y otro que pretendía talarlo con una sierra mecánica en cuanto pudiera zafarse de un defensor que lo sujetaba por los hombros. Muy cerca de ellos, una mujer regaba a otra que nacía del suelo, mientras, un varón orinaba sobre el brote de otra figura femenina.

3. Viaje con escalas. Cuando el destino es el itinerario.

Yo no pude acudir el viernes hasta bien entrada la mañana, pues estábamos cerrando el curso y no podía permitirme faltar ni una hora –de hecho, los exámenes trimestrales serían la semana siguiente y el centro vivía en ese caos tenso propio de las prisas de todos–. Desde primera hora, Álvaro, Jesús Ángel, José Ignacio, Ana Falcón¹⁹⁹ y Esther López se pusieron manos a la obra.

Los problemas no tardaron en llegar. La copa del árbol fue colocada por el conservador del museo colgando de una barra al estilo de las cortinas de las duchas: una varilla extensible entre dos pares cuyos costados se protegieron con espuma para no resultar arañados por la presión de esta. La verdad es que quedaba airosa, sin que apenas se apreciaran los cables de nailon que hacían que se suspendiera en el aire levemente. Al menos esa sensación dio el poco tiempo que estuvo flotando sobre nuestras cabezas.

Tras verla caer por tercera vez decidimos que no íbamos a lograrlo teniendo tantos remilgos y comenzamos a pensar una alternativa de urgencia que solucionara el problema. Acabamos armando la copa del árbol con un tubo cromado y hueco que, previamente doblado en bucle para crear una base de sustentación, se introducía en el supuesto desde abajo; luego se hacían pasar los extremos por la cabeza de las esculturas de los chicos para recorrer su cuerpo y llegar hasta la base. Tal y como lo describo suena a chapuza de *Pepe Gotera y Otilio*, y, eso era, pero resultó –quizá por el principio aplicado por mi madre a la hora de colgar los cuadros en casa: *si los pones con voluntad, tienden a sujetarse*–. Además, quedaba dignamente disimulado el invento, pues apenas se percibía.

El siguiente problema lo tuvimos con el horario. Ni que decir tiene que no teníamos la culpa de que las fórmulas magistrales del conservador, además de no funcionar, nos retrasasen

Fig. 3.90. **Simulacri** (2012-2013). Instalación *Simulacri* en el Museo Nacional de Escultura.





Fig. 3.91. **Simulacri** (2012-2013). Instalación en el Museo Nacional de Escultura (también en las pág. siguientes).

sobremanera, pero tampoco de que los funcionarios trataran de hacer su jornada sin dejar que terminásemos el montaje. Creo que en este punto mi hastío era ya grande. No me imagino que los montadores de cualquier exposición temporal de las celebradas en el museo tuvieran escasamente cuatro horas para realizar el montaje. Habíamos llevado un proyecto al museo, de la mano de su directora teníamos el beneplácito para desarrollarlo y el personal, lejos de facilitarnos las cosas, nos las estaba complicando. Apuramos el tiempo al máximo y dejamos el montaje concluido cerca de las tres de la tarde.

La instalación era hermosa y brillante; un gran trabajo. Su puesta de largo sería al atardecer cuando, con ese aspecto ambarino que le concedía su luz interior, brillase en la crujía tenue del Colegio de San Gregorio. No es inmodestia decir que teníamos nuestras dudas acerca de su acogida, pues acabábamos de meter una pieza que iba a contrastar radicalmente con las de la colección permanente. El público esperaba ver la idealización renacentista y la expresividad barroca sobre piezas talladas en madera pintada con esmero y realismo, por lo que era probable que no interpretara correctamente nuestra instalación.

No hicimos una inauguración como tal, la *Noche de los museos* era ya un acontecimiento suficientemente extraordinario, además buena parte de los miembros del CEPR



participábamos en el Proyecto Arte en Acción del MPH y la Escuela de Arte Dramático y realizaríamos allí algunas performances.

Concluidas las acciones, me reuní con mis alumnos en la puerta del MNEV y accedimos juntos. Nuestra sorpresa fue mayúscula.

El público rodeaba nuestra instalación y se fotografiaba con ella. La luz que rezumaba de las propias figuras iluminaba a los espectadores de hoy, como los pasos de fe alumbraron el camino de la historia de esta tierra durante el paso de los siglos. Era exactamente lo que esperábamos: una inquietante novedad entre los muros góticos.

No creo que ninguno de los visitantes saliera del museo sin echar un vistazo a nuestro proyecto, pero tampoco que estuvieran unánimemente de acuerdo con nuestra propuesta. De hecho, estaban por allí bastantes alumnos del Centro Cultural Vallisoletano y del IES Jiménez Lozano –chicos de 3º y 4º de la ESO– defendiendo a capa y espada su trabajo ante los excépticos visitantes que criticaban nuestras esculturas. Con vehemencia, sabiéndose creadores, esgrimían ideas como el concepto que había detrás, la actualización que suponía o nuevo significado que pretendía tener ante un público dispar, maduro y sorprendido. Todo indicaba que *Simulacri* había logrado sus objetivos más ambiciosos y algunos periódicos locales y regionales se hicieron eco de nuestro trabajo.

Quiero recordar en este punto, que la instalación fue siempre concebida como una obra efímera, pero no tanto como al final resultó serlo. Habíamos acordado que

3. Viaje con escalas. Cuando el destino es el itinerario.





Fig. 3.94. **Simulacri** (2012-2013). Instalación *Simulacri* en el Museo Nacional de Escultura durante la *Noche de los museos*.

permaneciera en el MNEV un par de semanas, pero pronto comenzamos a tener problemas. Pese a que la climatología es, por lo general, benigna en esas épocas del año, dos días después de la inauguración cayó una gran tromba de agua en la ciudad. La lluvia se mantuvo durante otro par provocando una considerable elevación de la humedad relativa en el ambiente. Comoquiera que nuestras obras estaban hechas de celofán y expuestas al aire libre –las crujías del patio del museo no están cerradas por cristaleras– esa humedad jugó en contra de su durabilidad y algunas comenzaron a reblandecerse y a caer por su propio peso.

Habíamos pensado que el tratamiento con Alkil ayudaría a que fueran más resistentes pero, más blandas y pesadas, lo que hizo fue acelerar su caída.

En nuestra opinión, no sucedía nada por ello, es decir, contemplábamos su derrumbe dentro del proceso, pero desde el MNEV no lo consideraban así y, tras haber retirado ellos una primera escultura dañada, cuando dos esculturas más se doblaron, nos conminaron a retirar la instalación porque daba muy mala imagen. No tuvimos mas remedio que hacerlo y tras retirarlas empezamos a buscar una ubicación nueva para el conjunto.



Fig. 3. 95. **Simulacri** (2012-2013). Análisis relacional y proceso de trabajo entre las obras barrocas y la instalación *Simulacri*.

En el Centro Cultural Vallisoletano se montó la instalación a la vista de todo el mundo durante algunas semanas. Solo hubo que sustituir alguna de las piezas deterioradas por su suplente o, en su defecto, restaurarla en caso de no existir un doble. En Grial tres de ellas se integran periódicamente entre los alumnos cada año. Álvaro las lleva moviendo todo este tiempo, llevándolas a cada nuevo centro de destino –actualmente en el IES Ferrari–.

La Escuela de Artes de Valladolid va a recibir algunas a comienzos del curso 2015-2016 para plantear una intervención en ellas como práctica para los alumnos del CFGS de Restauración de Escultura.

Así es como las figuras tratan de encontrar su sitio, viajando de un centro escolar a otro o iluminando con su presencia alguna de las exposiciones del proyecto en foros de educación. Ventajas de la custodia compartida.



Fig. 3.96. **Simulacri** (2012-2013).

Montaje de la instalación colectiva *Simulacri* en el recibidor del Colegio Marista Centro Cultural Vallisoletano.

Parte de las esculturas delante del MUSAC de León, que las acogió con motivo de la participación del CEPR en el curso *Practicar el museo II. La educación artística como medio a la educación transversal*, allí celebrado.

Simulacri alcanzó otro de sus objetivos al ser presentado públicamente en una rueda de prensa donde intervinieron María Bolaños, directora del Museo Nacional de Escultura y los miembros del Colectivo El Punto Rojo. Tuvo lugar el día 27 de mayo a las 19:00 horas en el salón de actos del Palacio de Villena (MNEV) y era nuestra manera de razonar públicamente nuestro proyecto y ofrecerlo a otros profesores para que pudieran utilizarlo en sus clases o para comprender el modo en que habíamos llegado a diseñar un artefacto educativo de tales dimensiones y tomarlo como modelo para hacer los suyos propios.

A la sesión, difundida por los canales del museo, del CEPR y del CFIE,²⁰⁰ asistieron compañeros de nuestros centros y de otros, así como personal del servicio de educación de la Junta de Castilla y León, entre ellos el director Provincial de Educación, el Jefe del Área de Programas Educativos y una de nuestras inspectoras, doña Purificación Matute Álvarez –que se reconoció fan del proyecto–.

²⁰⁰ El documento oficial con la convocatoria puede consultarse en el *Anexo A1 Proyectos (A1.2 Materiales finales. Burocracia y proceso Simulacri)*.



Fig. 3.97. **Simulacri** (2012-2013). Grabación del documental *Proyecto Simulacri* (2013).

Evaluación.

La evaluación que hacemos del proyecto es muy positiva. Desarrollamos un proyecto colaborativamente durante seis meses y medio,²⁰¹ implicando a ocho profesores de seis centros y alrededor de trescientos cincuenta alumnos.

Llevamos a los alumnos al museo, trabajamos in situ y en el aula, convirtiendo las propias colecciones del MPH y el MNEV en el auténtico libro de texto que tomamos como punto de partida para nuestro aprendizaje. Sacamos adelante un trabajo complejo, colaborando en red con dos instituciones ajenas a nuestros centros y todo ello con la mitad del presupuesto previsto –bien es cierto que tuvimos que sacrificar la publicación física de los materiales–. Pusimos en conexión las materias de Educación Plástica y Visual, Dibujo Técnico, Historia del Arte y Diseño para concebir un equipo multidisciplinar que se enriqueciese del trabajo cooperativo.

²⁰¹ Corrijo el tiempo de duración estimado como a raíz de la sugerencia de Álvaro Pérez Mulas en su revisión del relato etnográfico del proyecto. Véase Anexo A5.

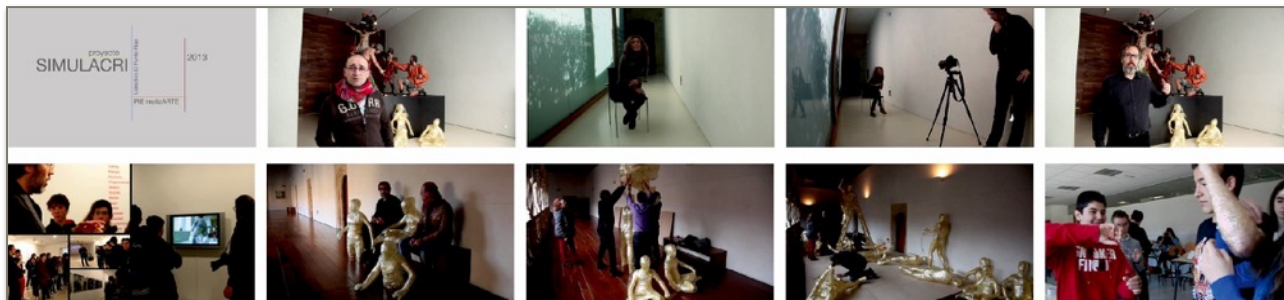


Fig. 3.98. **Simulacri** (2012-2013). Secuencia de imágenes del documental *Proyecto Simulacri* (2013).

Introdujimos en el MNEV la escultura contemporánea y los nuevos materiales e hicimos dialogar las piezas de dos museos con colecciones diametralmente opuestas a través de la conceptualización de nuestros trabajos. Fortalecimos la presentación de acciones artístico-educativas como elementos fundamentales para el desarrollo integral de nuestros alumnos y de los propios profesores integrados en ese equipo.

Era un gran proyecto, no nos cabía duda, y más allá de cualquier otra valoración o de la cualidad de la evaluación curricular que hubieran obtenido nuestros alumnos en sus materias, independientemente de que las cosas que se quedaran en el tintero o a medio hacer, había sido un éxito.

Premios, reconocimientos y visibilidad.

Pero, como en tantas ocasiones, el éxito o el fracaso de un proyecto no lo define tanto la valoración personal que las personas implicadas hacen de él, como de la existencia de un reconocimiento externo, y esa confirmación nos llegó cuando recibimos la comunicación que la Junta de Castilla y León, a través de su Dirección General de Innovación Educativa y Formación del Profesorado, nos había otorgado uno de sus primeros premios de Innovación Educativa, con la distinción *NOVA 2013* –que es el más reconocimiento posible en este campo dentro de nuestra comunidad–.

El 8 de mayo de 2014 presentábamos *Simulacri / enterARTE* en el marco de la *Jornada Pedagógica de Difusión de Proyectos de Innovación Educativa* (2014), celebrada en la Facultad de Educación de Valladolid. La peculiaridad de esta jornada era que la exposición de los proyectos premiados se retransmitía vía internet, ya que era realizada simultáneamente desde distintas sedes universitarias pero, para subsanar posibles problemas técnicos, nos pidieron que la grabásemos previamente en vídeo para lanzarla en diferido, en caso de que las conexiones no facilitasen la emisión en vivo.

3. Viaje con escalas. Cuando el destino es el itinerario.

Ante esta circunstancia, los miembros del CEPR decidimos que nuestra intervención y el vídeo no serían la misma cosa. Queríamos ir más allá pues entendíamos que lo que se nos presentaba era una ocasión de hacer un documental que mezclase nuestras voces con las imágenes que teníamos de las diferentes fases del proceso de trabajo en el proyecto. Así fue como surgió la película *Proyecto Simulacri*,²⁰² que resume nuestra experiencia, para cuya grabación volvimos a introducir en el Museo Nacional de Escultura tres de las esculturas del grupo. En cierto modo, su rodaje nos obligó a pensar de nuevo en aquello que habíamos realizado un año atrás, constituyendo una revisión crítica de la actividad.

Como consecuencia del éxito del proyecto y su difusión, hemos tenido ocasión de darlo a conocer en diferentes foros, además de los ya citados, lo que avala también su validez.²⁰³

Pero si algo echo en falta de entre lo que teníamos previsto hacer y no hicimos, esto fue la continuación de *Simulacri* con actividades durante el curso 2013-2014. Habíamos debatido bastante acerca de qué podíamos hacer y teníamos muy claro por dónde podía crecer el proyecto.



Fig. 3.99. Colectivo El Punto Rojo. Wiki utilizada para el trabajo en línea durante el desarrollo de algunos de nuestros proyectos y página web del colectivo.

²⁰² Véase la película contenida en el Anexo A1 Proyectos (A1.2 Materiales finales).

²⁰³ Véase la ficha correspondiente a este proyecto en el Capítulo 2.2 de este trabajo.

La experiencia de trabajar con tanta gente procedente de tantos centros escolares distintos había sido muy enriquecedora y pensábamos que el proceso de construcción de esculturas de cinta adhesiva era algo tan sencillo que podía exportarse a otros colegios. Nuestra idea era partir de las figuras producidas el año anterior, y aprovechando la exposición *El cuerpo significativo* para dar soporte conceptual a una nueva propuesta, retomar nuestra predilección por el arte en acción y la instalación como mecanismos de construcción del conocimiento a través de la participación mediante la creación de una dinámica colaborativa que llevara a producir esculturas de celo, en la mayor cantidad posible de colegios de la ciudad, destinadas a invadir con ellas espacios públicos bajo la máxima ocupar-disfrutar-documentar-migrar.

Aunque esta propuesta nunca se llevó a cabo entonces, el CEPR estudia el modo de retomarla no tardando aunque, conociéndonos, es muy probable que se enriquezca con algún que otro ingrediente nuevo ya que lo mejor del Colectivo El Punto Rojo es lo que siempre está por venir.

3.4. Soluciones nuevas a las necesidades de siempre. Proyectos curriculares estables de área: *Vidas Imperfectas (1.0 y 2.0), Correspondencias.*

No me considero un indagador, ni siquiera un ávido curioso, en lo relativo a las nuevas –o no tanto– teorías educativas. De hecho, casi mi única formación al respecto procede de aquella teórica que recibí en el CAP y cuyos apuntes jamás salieron de sus cajas desde entonces –ni aun cuando comencé a trabajar en el Centro Cultural–. Soy más bien un tipo intuitivo, un solucionador, un aventurero o un francotirador que encuentra los resortes para sus planteamientos educativos viendo una exposición de arte contemporáneo, en una sesión de cine con amigos ingenieros, en un zapping rápido mientras descansan los del partido de fútbol de la tele o en una conversación de café pendiente.

Lo que sí pienso es que tengo facilidad para juntar cosas, para quedarme con lo bueno de lo malo, para dar sentido y contexto a las locuras que otros hacen en campos ajenos al de la educación. De este modo sumativo he ido construyendo algunos proyectos que cobran un especial sentido aplicados dentro de una área específica de trabajo en la que cabe, por supuesto un enfoque multidisciplinar –este rasgo lo tienen casi todos, aunque solo sea desde el punto de vista diversidad de puntos de partida y sistemas de trabajo para reflexionar sobre un tema–.

La mayor parte de estos proyectos han ido saliendo a la luz como respuesta a las propias preguntas que nacen del final de la clase anterior, en especial cuando la pregunta fue “¿qué ha pasado aquí hoy, por qué no ha funcionado esto? o si de este modo no consigo captar su interés sobre este tema ¿qué puedo inventar para lograrlo?”

Tal vez fuera más sencillo decir que he leído a todos los popes y mareado, sin rumbo fijo, por océanos insondables de teorías, poner tres o cuatro citas bibliográficas prestadas –bien cinceladas a modo de sentencia de emblemática renacentista– e impresionar al personal con tamaña verborrea pero, no nos engañemos, no es el caso y, por lo tanto, tampoco sería honesto. Mi proceso de trabajo ha sido siempre al revés. La necesidad ha condicionado el proyecto la mayor parte de las ocasiones, así que prefiero asumir la ausencia de soporte teórico y defender mis artefactos educativos desde propio análisis de su aplicación práctica que, a posteriori, tratar de justificarme imponiendo un halo de tendencia o de modernidad educativa, ni aunque no resulte forzado.

Explico esto porque es el modo en que nacieron los proyectos *Vidas Imperfectas* y *Correspondencias*.



Fig. 3.100. **Vidas imperfectas.** Logotipos de las dos primeras ediciones del proyecto

3.4.1. Vidas Imperfectas.

Justificación del proyecto.

Una de las realidades más dolorosas e inciertas que me he encontrado, como profesor de Historia del Arte y como artista plástico, es la afirmación extendida entre el alumnado o el público, en general, de que *el arte contemporáneo no se entiende*. No es el momento de elaborar un ensayo en torno al tema, pero lo que sí está claro es la contradicción de que nos consideremos más capacitados de entender una obra de Velázquez, Vermeer de Delft o Donatello que las de Gordillo, Rothko o Chillida. Y más aún que nos sintamos abrumados por la presencia en una sala de exposiciones de una *instalación*, un vídeo o una *performance*.

Simplificando mucho las cosas, la falsa comodidad que sentimos ante el arte del pasado se debe a la errónea creencia de que conocemos sus códigos tan solo porque somos capaces de reconocer las formas con que está construido; por que nos sentimos a gusto ante unas representaciones de gran naturalismo aunque, en su evidencia, las más de las veces, escondan significados ocultos en códigos que conocemos solo en parte –o que ignoramos por completo–. Pero, claro, ¿es tan sencillo mirar –durante no más de doce segundos– *La Fragua de Vulcano* (Diego Velázquez, 1629-1630) y ver a esos tipos apolíneos, en animada conversación entre el calor del hierro al rojo –tan parecidos a los protagonistas del anuncio de colonia de las pasadas navidades–, leer la cartela con la información de la obra en otros tres segundos –total quince– y pasar a la siguiente pieza del museo! Porque, claro, cualquiera que llegue al museo identifica sin problema al dios Apolo, entiende el proceso de trabajo del hierro forjado y el motivo por el que, dos mil años más tarde de Platón y mil seiscientos del nacimiento de Cristo, en la España de la contrarreforma, se siguen representando estos temas... ¿O no? –advírtase la sutil ironía–.

El caso es que, aunque no queramos, ni nuestro mundo es el de la España del Barroco, ni nuestra realidad estética es la preferencia por los elementos clásicos, ni nuestro código visual cotidiano es el de la pintura –o al menos el de la pintura tendente al hiperrealismo–. En medio de un bombardeo constante de imágenes de vídeo frenéticamente montadas, colores fluorescentes, luces de neón y ritmos de rap, lo más clásico²⁰⁴ que se asoma a nuestra vida es el catálogo con los diseños de Carolina Herrera para la próxima temporada o el busto parlante de Matías Prats (hijo) en el telediario del mediodía.

Sencillamente, nos molesta tener que hacer con respecto al arte actual –entendiéndose como actual también el urinario de Marcel Duchamp (*Fuente*, 1917), por ejemplo– lo que han pretendido los artistas desde el origen de los tiempos: encontrar respuesta a las preguntas que nos asaltan día a día o ayudar a que nos hagamos las preguntas que necesitamos hacernos para poder seguir adelante.

Desde la posición soberbia y casi omnisciente que parece otorgarnos la modernidad o la más relativista impuesta por el siglo en que vivimos y la corriente posmoderna, parece que nos empeñemos en obviar algo tan de perogrullo como que el arte es, en esencia, comunicación; que lo es en el plano interpersonal e intercultural tanto como en el intrapersonal y que requiere –como en todo sistema de comunicación– la existencia de un emisor, un receptor, un canal, un mensaje y un código, y que este último lo podemos construir desde nuestra propia experiencia en el contexto cultural en que se desarrolla el intercambio y así lo hacemos –al menos en gran parte, pues de otro modo estaríamos reconociendo que el arte es algo reservado para una élite social, cosa que me niego a aceptar a estas alturas de la película–.

En efecto, en ese punto me encuentro año tras año, cuando mis alumnos se colocan ante el arte contemporáneo. En realidad, se suceden dos situaciones de manera casi automática: las manifestaciones de jovialidad ante la posibilidad de salir del aula y el hecho de quedarse mudos –que no atónitos– cuando los posiciono ante una obra y les pido que la comenten.

Es tal la resistencia que encuentro, tan grande el esfuerzo y tan denso el giro que debo dar para hacerles ver todo lo que he apuntado en los párrafos precedentes –corregido y aumentado– que decidí concebir un proyecto que supliera –en todo o en parte– este desarrollo conceptual y lo transformara en un ejercicio sencillo y cotidiano.

²⁰⁴ Al elaborar esta reflexión me surgió la duda de qué es lo que define, exactamente, el clasicismo de algo; cuándo consideramos que algo es clásico, más allá, obviamente, de su relación con el mundo grecolatino. Tras una sesuda reflexión, partiendo del Seat 1430 de color naranja que tuvieron mis padres cuando mis hermanos y yo éramos niños, he llegado a la idea de que es un concepto bastante cambiante, pero que podría resumirse en que algo es clásico cuando deja de ser viejo para la generación que lo conoció por primera vez como nuevo, moderno o actual.

Así nació *Vidas Imperfectas*,²⁰⁵ que me gusta definir como un proyecto de aproximación al arte contemporáneo a través de la mirada subjetiva y que sirve para desarrollar el currículo en su faceta más aptitudinal, resultando aplicable a la obra de una gran cantidad de artistas actuales, aunque siempre haya utilizado la de fotógrafos que emplean tanto la figura humana como un concepto estético levemente surreal o que permita concebir sus obras como historias inconclusas.

Aunque fue diseñado para trabajar en la asignatura de Historia del Arte de segundo de Bachillerato, considero que el proyecto puede ser implementado en ESO o la enseñanza superior, obteniéndose resultados de calidad e interés similares.

Fundamentación.

Como casi siempre, el proyecto se abre con una reflexión que pone al lector en el camino correcto para comprender el motivo por el que lo he diseñado.

La fotografía es ya una vieja conocida como herramienta para documentar un pasado que fue presente y, más allá, como medio de expresión artístico. Mientras que en el primero de los casos se pudo limitar a captar el alma de los sujetos, objetos o situaciones que registró de un modo frío y aséptico, como objeto artístico siempre ha tenido que mediar una intención más elevada, exigiendo al espectador la interpretación del código usado por el autor.

De un tiempo a esta parte, cada vez más frecuentemente, esta sublimación ha dejado de estar en el pedestal de lo sagrado y, desde los departamentos didácticos de los museos y fundaciones culturales, se opta por una interpretación más libre de la obra del arte, que nace tanto de la propia experiencia estética como del paradigma social, político, económico o cultural que rodean/relacionan al autor y al espectador.

Por otro lado, la fotografía ha llegado a nuestras vidas para quedarse; ya casi todos nosotros, en especial las generaciones más jóvenes, portamos una cámara en nuestros bolsillos que utilizamos sin ese ritual -casi sagrado- que aprendimos los educados en los tiempos de la imagen analógica.

Esta facilidad de acceso a la tecnología de la imagen, a menudo, no nada contracorriente mediante la reflexión propia de un proceso creativo, sino que se deja llevar por una sociedad que produce, demanda y consume imágenes de modo casi tan compulsivo como irreflexivo.

²⁰⁵ Véase Anexo A1 Proyectos (A1.1 Texto de los proyectos/memorias. 07 *Vidas Imperfectas*).

Vidas imperfectas pretende hacer ese camino inverso: partir de la imagen como producto artístico mediante el estudio de un artista y la reflexión profunda sobre su obra para, en una fase práctica, plasmar esa percepción mediante trabajos literarios (relatos), fotográficos, videoocreaciones y arte de acción.

Vidas imperfectas pretende convertirse en una actividad estable en la materia de Historiadel Arte, reeditándose curso tras curso cambiando solo el artista que sea objeto de estudio, tal y como ha sucedido hasta ahora (1.0 Gregory Crewdson, 2.0 Rebeca Menéndez).

Gregory Crewdson y Rebeca Menéndez.

Hasta la fecha, he puesto en marcha dos ediciones del proyecto. En *Vidas Imperfectas 1.0* (2010-2011) trabajamos sobre la obra del fotógrafo neoyorquino Gregory Crewdson (Brooklyn NY, 1962), un artista que concibe sus fotografías como si de una toma cinematográfica se tratase –montando un complejo equipo de iluminación, modelos, decorados...– en la que sus ambiguos personajes nos abren la imaginación a una gran



Fig. 3.101. Cita visual de la obra de Gregory Crewdson que se utilizó como punto de partida para **Vidas imperfectas 1.0**

cantidad de posibles historias ambientadas en los barrios periféricos de una clase media americana que parece atemporal.

Vidas Imperfectas 2.0 (2012-2015), en cambio, arranca del trabajo plástico de la asturiana Rebeca Menéndez (Avilés, 1976) –una de las últimas sensaciones en el panorama artístico nacional tras su alabada presencia en las últimas ediciones de la feria ArCo–, en cuyas imágenes, los personajes –a menudo el mismo, una niña que madura con el paso de los años como hace la propia obra de Rebeca– nos introducen en ambientes añejos donde la memoria se entretiene en rincones perdidos de uno mismo y que contribuyen a plantearnos esas preguntas cuyas respuestas debemos buscar en nuestro fuero interno, en la voluntad de indagar sobre nuestra infancia o la de los nuestros, en la necesidad de construir historias como consecuencia de haber establecido un vínculo intenso y frágil, en la sensación de contener la respiración o sentir las ruinas de uno mismo en los zapatos.



Fig. 3.102. Cita visual de la obra de Rebeca Menéndez que se utilizó como punto de partida para **Vidas imperfectas 2.0**

Objetivos.

Pero, ¿cuál es el planteamiento del proyecto?, ¿qué es lo que tienen que hacer los participantes?, ¿qué réditos se espera obtener o qué objetivos cumplir?

El proyecto es una toma de contacto con el arte contemporáneo a pecho descubierto, en vanguardia; es una tierra de nadie por la que avanzar firmes pero cautelosos; es una exploración de tierras ignotas o un viaje iniciático hacia parcelas de la sensibilidad que no solemos transitar a menudo y que, por lo tanto, se mudan a cada visita que hacemos permitiendo aparecer los avances como retrocesos y las certezas como dudas razonables.

No se trata de adoctrinar, ni mucho menos. Más bien proporcionar un marco íntimo de relación con la obra y el propio sistema Arte, sugerirnos las bondades de hacernos preguntas ante la creación contemporánea y las ventajas de obtener nuestras propias respuestas en forma de creaciones personales.

Estos son los objetivos planteados, tal y como se recogen en el proyecto *Vidas imperfectas 2.0*:

Objetivos generales

- Analizar la obra artística de artistas consagrados de arte desde la propia práctica artística.
- Plantear un proyecto multidisciplinar que permita conocer, de manera indirecta, diversos ámbitos del sistema arte (crítica artística, comisariado de exposiciones, producción artística).
- Propiciar relaciones intensas y personales con la obra de arte.
- Producir contenidos artísticos susceptibles de ser expuestos en el centro escolar u otros ámbitos de relación.
- Objetivos específicos
- Dinamizar el estudio y trabajo de los contenidos sobre fotografía y medios audiovisuales que se integran en el desarrollo del currículo de Historia del Arte de 2º bachillerato.
- Editar una publicación que recoja los materiales elaborados por los alumnos (relatos, fotografías...).
- Contactar con una artista actual, de reconocida trayectoria, sobre cuya obra trabajaremos, para acercar en primera persona el sistema arte a los propios estudiantes.

- Plantear trabajos amenos y singulares que, desde propia experiencia, contribuyan al crecimiento personal de los estudiantes y a una mejor valoración del Arte y la Historia del Arte.
- Transmitir que la el arte de acción, la fotografía, la videoocreación y otros medios audiovisuales al alcance de nuestros estudiantes son herramientas muy interesantes para la plasmación de ideas personales complejas desde un lenguaje sencillo.

Temporización.

Vidas imperfectas se desarrolla durante un trimestre –casi siempre el segundo– y se beneficia de las sesiones de formación que se imparten a comienzos del año académico dentro del proyecto *Correspondencias*, del que hablaré un poco más adelante. Puede suceder que el trabajo en gran grupose realice en el tercer trimestre, ocupando entonces un periodo de cuatro meses, aproximadamente, en los que los participantes van entregando sus materiales de manera gradual.

Fases del proyecto.

El primer contacto de los chicos con el proyecto, la **Fase I**, no es otra que el conocimiento de su existencia como una serie de trabajos que serán evaluados durante el segundo trimestre y que se realizarán individualmente, algunos, y en parejas o grupos, otros.²⁰⁶

Así las cosas, la **Fase II** del proyecto es eminentemente formativa y divulgativa, pues consiste en dar a conocer la obra del artista seleccionado, contextualizarlo estéticamente en tal o cual corriente y favorecer un vínculo entre sus premisas y las de los propios alumnos mediante actividades de indagación.

Así, por parejas o en pequeños grupos –dependiendo del número de alumnos matriculados en la materia y de la cantidad de material disponible– se revisan una serie de artículos de prensa, críticas de exposiciones, catálogos... que se distribuyen por distintas zonas del aula. Como se trata de llevar a cabo una primera toma de contacto, los grupos no permanecen más de tres minutos ante cada lote de material antes de cambiar hacia otra pila, luego otra y otra... Así hasta que todos hayan podido echar un vistazo rápido a lo que hay, pero sin tener el tiempo para entrar en detalle.

²⁰⁶ Véase *Anexo A1 Proyectos (A1.1 Texto de los proyectos/memorias. 07 Vidas Imperfectas)*.

Realizar una serie de tres fotografías que planteen el momento previo a la historia que parece narrada en la imagen de Crewdson.

Presentación:

Impresión sobre papel fotográfico de 13x18 cm

Escribir un breve relato inspirado en la fotografía de Crewdson que cuente el desarrollo final de la historia.

Presentación:

Extensión máxima una página.

Letra Arial de 12 pt

Interlineado sencillo. Espacio después del párrafo de 3 pt.

Márgenes de 2 cm por los cuatro lados.

Comentario formal de una obra de Crewdson.

El trabajo se debe realizar a partir de las pautas de comentario de obra bidimensional que utilizamos para las pinturas.

GREGORY CREWDSON

vidas imperfectas



Fig. 3.103. Resumen del protocolo de trabajo de **Vidas imperfectas 1.0** entregado a los alumnos. Incluye cita visual de la obra de Gregory Crewdson.

A continuación, esta parte experiencial recibe un soporte teórico cuando les explico la trayectoria del artista y lo voy poniendo en diálogo con la de aquellos otros creadores o movimientos que se consideran influencias o proyecciones de la obra de nuestro protagonista. En esta fase, juega un papel fundamental el intercambio con los alumnos, a los que se pregunta constantemente, buscando que empaticen al máximo con la obra y con la propia actividad.

Tras la revisión de vídeos, documentales... y habiendo puesto a su disposición toda la documentación y los materiales disponibles, se les propone la Fase II del proyecto, que se excusa en una de las obras presentadas para llevar una reflexión privada que explora planos más creativos de trabajo, como son el literario y el plástico.

Este **trabajo individual** se desarrolla a través de tres actividades en las que, por medio del estudio y la revisión crítica de la producción de nuestro artista, los participantes van a ahondar en las íntimas relaciones entre la obra que selecciona el profesor, sus propias vidas y el mundo que los rodea.

La primera actividad consiste en realizar un comentario de una obra²⁰⁷ del artista sobre el que trabajamos, elegida por los propios alumnos. De este modo se ponen en práctica las destrezas aprendidas en la materia de Historia del Arte y se profundiza en el manejo de un protocolo que es fundamental para aquellos estudiantes que quieran enfrentarse a la prueba de Historia del Arte en las Pruebas de Acceso a los Estudios Universitarios (PAEU). Como este proyecto se pone en práctica durante el segundo trimestre, los participantes ya han tenido ocasión de hacer varios comentarios de este tipo por lo que la novedad será comentar una obra de arte contemporáneo, quizá por primera vez.

A continuación, en la segunda actividad se les propone utilizar la fotografía como herramienta de investigación para capturar una serie de tres imágenes concebidas como momentos previos al que está congelado en la obra de la que partimos. La intención es que traten de narrar visualmente por qué o cómo las cosas han llegado a ese punto. Es decir que conciban un pasado posible –ya sea próximo o lejano– y que cuenten esa historia con

Fig. 3.104. **Vidas imperfectas 2.0.** Cita visual de la obra de la alumna Laura del Castillo a partir de la pieza de Rebeca Menéndez.



²⁰⁷ Véase Anexo A1 Proyectos (A1.2. Materiales finales. 07 Vidas Imperfectas) para localizar ejemplos de los materiales finales presentados por los alumnos.



Fig. 3.105. Citas visuales a los proyectos de los alumnos (de izquierda a derecha) Sharay Guerra / Laura del Castillo e Irene de la Viuda / Angy Cañas y Carla Villacé / Diana Santander y Luis Blanco, para **Vidas imperfectas 2.0** a través de fotogramas extraídos de las películas.

imágenes, casi al estilo de la fotonovela, tratando de mantener la línea estética del artista que hayamos elegido cada vez.

En la tercera actividad van a tener que resolver la historia pero, en vez de hacerlo de modo visual, en esta ocasión lo harán literariamente mediante la escritura de un relato corto en el que imaginarán la evolución de los acontecimientos a partir de la obra que actúa como catalizador.

A mi modo de ver, esas *vidas imperfectas* los enfrenta de una manera muy íntima y personal a la propia obra de arte, hasta el punto de hacerla suya, pero también ayuda a que puedan entender y utilizar algunos de los mecanismos del proceso creativo en el arte contemporáneo y, por qué no, a aceptarse ellos mismos como artistas al utilizar ese proceso.

Una vez terminados los trabajos individuales, el proyecto vira levemente y deja de mirar, de modo directo, al artista en cuestión para centrar su exploración en el ecosistema escolar que rodea a los alumnos a través de un par de **trabajos realizados en grupo**.²⁰⁸

Para ello cambia incluso su lema –*Vidas imperfectas*– y se pasa a trabajar bajo el título *Imperfectos días de escuela*. Ahora el trabajo se plantea por parejas y la idea es que conciban una pequeña historia, en forma de guion de cortometraje o proyecto de vídeo arte, y que la rueden en un formato de vídeo, sin exceder –en lo posible– los dos o tres minutos de duración.

De este modo, se avanza desde el entorno explorado de la obra seleccionada –y, obviamente, de su creador o creadora, cuya línea argumental vamos a tratar de mantener también ahora, en lo posible– hacia otro más transitado, aunque tal vez de una manera más automática que reflexiva, como es su propia realidad cotidiana de escolares insertados en el microcosmos del colegio. Van a indagar ahora sobre sus filias y sus fobias, sus preocupaciones y sus anhelos, utilizando para ello el vídeo, un canal que es para ellos tan actual y familiar como como desconocido –pues aunque conviven con él y lo consumen compulsivamente, rara vez lo emplean de un modo creativo–.²⁰⁹

Finalmente,²¹⁰ se trata de cerrar el proyecto mediante una reflexión realizada como un trabajo colectivo que utilice mecanismos propios del arte de acción²¹¹ o la instalación. Me parecía necesario que explorasen también estas otras fórmulas de creación artística que, paradójicamente, suelen resultarles atractivas e incomprensibles a la vez y que, a mi modo de ver, sirven también para hacerles entender cómo el arte es una herramienta interesante para favorecer el dinamismo social. *Vidas imperfectas 1.0* sacó adelante el precedente del que luego nacería *Vanidad traslúcida/Simulacri*, pues realizamos por primera vez en el centro esculturas con celofán adhesivo que, en este caso, se construyeron como reflejo físico del trabajo de diálogo y negociación en torno a situaciones y problemáticas escolares

²⁰⁸ Estas actividades en grupo no existían en *Vidas Imperfectas 1.0*. El trabajo en vídeo se incorporó en el curso 2012-2013 para enriquecer el proyecto 2.0 con los materiales de vídeo y generar un nuevo canal de reflexión, pero también para establecer una progresión razonable en el sistema de trabajo cooperativo. De este modo se pasaba del trabajo a nivel individual al trabajo por parejas y, de este, al trabajo en gran grupo.

²⁰⁹ En este sentido, yo había tenido la oportunidad de colaborar con la investigación *Jóvenes productores de cultura visual: competencias y saberes artísticos en educación secundaria*, (EDU 2009-13712), desarrollada por el grupo EDARTE bajo la dirección de Imanol Aguirre, lo que me hizo darme cuenta más claramente de la necesidad de trabajar bajo este prisma, de modo más intenso.

²¹⁰ También inexistente en *Vidas Imperfectas 1.0*.

²¹¹ Recomiendo consultar el texto de la tesis de Ana Falcón, *Pedagogía y performance en la educación artística en la ESO*, actualmente en fase de revisión.



Fig. 3.106. Proceso de trabajo e instalaciones del proyecto **Vidas imperfectas 1.0**.

que ellos consideraban importantes. Las tres esculturas resultantes indagaban sobre temas como la recién aprobada –entonces– Ley del tabaco, las dudas sobre qué formación seguir al realizar sus elecciones –ciencias o letras– o la algarabía subsiguiente a la finalización de las pruebas de selectividad o del final de curso. Las piezas, además de permanecer durante un par de semanas expuestas en el recibidor del colegio las instalamos provisionalmente –a modo de atentado poético– en una cafetería, en la Plaza de la Universidad de la ciudad y dentro del edificio antiguo de la Facultad de Derecho –antes también Filosofía y Letras–.

En el caso de *Vidas imperfectas 2.0*, la actividad de este tipo que salió adelante fue la intervención sobre los cristales del colegio canalizada a través del taller *Graffiti monocromo no vandálico*,²¹² en el que se invitó a participar a estudiantes de otros niveles educativos del colegio en el contexto de la Jornada Cultural celebrada en el curso 2014-2015.

²¹² Véase Anexo A1 Proyectos (A1.1 Texto de los proyectos/memorias. 07 Vidas Imperfectas).



Fig. 3.107. Proceso de trabajo en el taller Graffiti monocromo no vandálico para *Vidas imperfectas 2.0*.

Pero, además de lo que se deduce de la descripción de las actividades del proyecto, podemos desgranar algunos otros objetivos que aparecen en el fondo del mismo. Uno de los principales podría ser el de favorecer el hábito de visitar salas de exposiciones y galerías de arte. Al respecto, procuro dedicar un buen puñado de horas a que podamos ver los proyectos que se inauguran en la ciudad, tanto a través de las salas municipales de exposiciones, como los que se exhiban en espacios privados de la ciudad. Ha sido muy interesante, hasta la fecha, la posibilidad de ver una buena parte de la programación de la Galería de Arte Javier Silva, donde hemos trabajado *in situ* con su director, que nos ha puesto al día sobre qué son las galerías y cuál el trabajo que se desarrolla en estos espacios. Hemos conocido la obra de varios artistas (Carlos Sanz Aldea, Eduardo Alonso, Françoise Vanneraud, Fernando Guijar, Amélie Bouvier, Belén Rodríguez González...) e incluso hemos tenido la magnífica ocasión de llevar a cabo encuentros con los propios creadores ante su obra, como nos sucedió con motivo de la exposición *Item perspectiva*, de Salim Malla, que los mismos muchachos valoraron como una oportunidad increíble para poder indagar en los procesos creativos de los artistas actuales.²¹³

Otro de los objetivos, que creo que se cubre con amplitud a juzgar por la actitud con que los chicos terminan por afrontar su diálogo con la obra de arte [contemporáneo], es favorecer que se acerquen a esta sin prejuicios de ningún tipo, en especial aquellos que pudieran proceder de planteamientos derivados de cuestiones de cultura, religión, raza, sexo o nacionalidad.

Aprender a reconocer rasgos de estilo y a valorar en qué modo inciden o condicionan el quehacer del artista en su producción presente-pasada-futura, es decir, que sean capaces de entender la evolución de los procesos creativos es otro de los fines últimos del proyecto, como lo es también el establecer mecanismos y rudimentos para acometer el comentario de obras de arte contemporáneo, desde el plano teórico.

²¹³ Para ser sinceros ellos dijeron que había sido *una pasada, que así se entendía todo mejor*, el resto se sobreentiende. A mí me resulta suficiente para validar esto como una fortaleza del proyecto.



Fig. 3.108. **Vidas imperfectas**. Cartel del concurso Cinerama 2014. Laura del Castillo recogiendo su premio por *Imperfectos días de escuela* en Cinerama 2013. Cartel de la pieza de Aurora Canto y Celia López, ganadora del premio al mejor corto de animación escolar (Cinerama 2014).



Fig. 3.109. **Vidas imperfectas**. Carteles de los cortos de Laura del Castillo e Irene de la Viuda (2013) y Carla Villacé (2014).

Otro fin es llevar a cabo una aproximación a la obra de arte mediante la generación de un proceso de conceptualización similar al que realizan los propios artistas. Creo que este es el modo más eficaz de colocarlos en el borde del abismo sin miedo a saltar. Un *hazlo tú mismo* siempre es más eficaz que un *te voy a contar cómo se hace*.

Por último, me gustaría señalar que detrás de todo esto hay también una voluntad de que produzcan una serie de materiales finales, a nivel individual y colectivo, que perfectamente podamos considerar artísticos, e incluso patrimoniales cuando arrancan de una resignificación de la obra de arte.

Podríamos establecer una **Fase III** del proyecto, relacionada con la visibilización del mismo a distintos niveles. El primero de ellos sería a nivel interno, resultando uno de los momentos más valorados por los muchachos la sesión de puesta en común de los materiales de vídeo, en la que no dejan de sorprenderse ante la capacidad creativa que muestran sus compañeros.

En un segundo, nivel podríamos establecer la exhibición del proyecto en el ámbito escolar, pero fuera del grupo de clase, por ejemplo en la Jornada Cultural del colegio, durante las reuniones de padres, ante el claustro de profesores o como material de muestra para los participantes en ediciones siguientes del mismo.

El último nivel establecido sería mostrarlo fuera, por completo, del ámbito escolar, implicando a personas e instituciones ajenas a nuestra comunidad educativa. Así, por ejemplo, podría entenderse utilizarlo como reclamo del tipo de actividades que se realizan

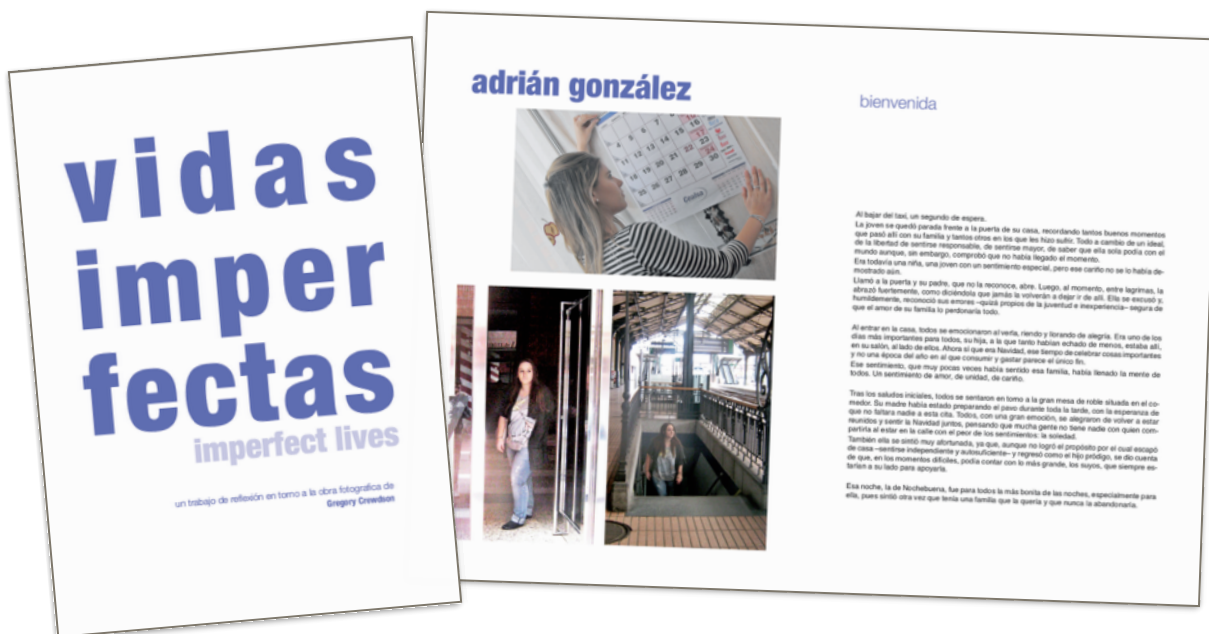


Fig. 3.110. **Vidas imperfectas 1.0. Gregory Crewdson.** Portada y doble página interior del catálogo que recoge las fotos y los textos de los alumnos. Incluye citas visuales y literales a las piezas de Adrián González.

en el colegio en las Jornada de puertas abiertas, como muestra de buenas praxis educativas en las jornadas interescolares de formación e intercambio de experiencias del *Aula Pedagógica Padre Tomás de Morales*, a final del curso, o su exhibición a concurso en diversos festivales y certámenes.

Premios y selecciones.

En este sentido, conviene destacar que algunos de los vídeos realizados por mis alumnos han resultado premiados en diversas convocatorias como Cinerama 2013, donde Laura de Castillo e Irene de la Viuda lograron el premio al mejor corto escolar de ficción por *Imperfectos días de escuela*; Cinerama 2014, en el que Aurora Canto y Celia López resultaron galardonadas con el correspondiente al mejor corto escolar de animación por su trabajo *Imperfectos días en el colegio*. Recientemente, el proyecto realizado por Alba Alfageme e Inés Tabarés *Imperfectos días de escuela* obtuvo el 2º Premio en Cinerama 2015, mientras la actuación de María Hernández en el proyecto *estudiaANTE[S]* –de Daniel Cortijo, Nuria Pérez y Ángela Sevillano– se alzaba con el de mejor interpretación.²¹⁴

Más allá de resultar o no premiados, la posibilidad de que su trabajo rebasa el ámbito del aula es algo que los muchachos valoran muy positivamente. En seguida se ilusionan y avergüenzan –casi por igual– ante la posibilidad de asistir a una proyección con público de

²¹⁴ Véase Anexo A1 Proyectos (A1.2 Materiales finales. 07 Vidas Imperfectas. Vídeos premiados).

sus trabajos, verse sometidos a un juicio externo, conocer otros realizados por gente de su edad y comprobar que la calidad de sus trabajos recibe el reconocimiento de un aplauso sincero.

La colaboración con instituciones culturales, como espacios creativos y galerías de arte, puede dar como resultado la exposición de las obras de los alumnos en estos lugares. Actualmente estamos trabajando a varias bandas para mostrar los trabajos surgidos en torno a la obra de Rebeca Menéndez en distintos espacios de Valladolid y Gijón.

La última línea de visibilización del proyecto consiste en organizar todo el material en una publicación que presenta los trabajos de cada alumno como si del catálogo de una exposición artística se tratase. De hecho, el círculo que empezaba con los muchachos consultando catálogos sobre la obra de un artista, se cierra con sus trabajos presentados en el libro que recoge todos los materiales generados en torno a aquella –foto, relato y vídeo–. Todos los participantes reciben un ejemplar del mismo en pdf –si la economía nos lo permite, este será físico, impreso–, mientras otros ejemplares quedan a disposición del resto de la comunidad educativa mediante sistema de préstamo.

Por lo general, no suelo hacer pública la intención de crear este libro al principio del proyecto, durante su presentación. Prefiero guardarme esa baza para sorprenderlos con el volumen terminado e impreso y entregárselo como reconocimiento por mi parte a su esfuerzo, su implicación y su capacidad creativa. La experiencia de ver la sorpresa en el rostro de los chicos cuando ven sus textos en letras de molde y su asombro al comprobar el acabado profesional que tiene el libro es algo que no cambio ni por un pase vip a la *Capilla Sixtina*.

Hasta la fecha, se han realizado dos catálogos²¹⁵ con los trabajos de los chicos: *Vidas imperfectas. Un trabajo de reflexión en torno a la obra fotográfica de Gregory Crewdson* y *Vidas imperfectas 2.0. Un trabajo de reflexión en torno a la obra artística de Rebeca Menéndez*.

Un ejemplar de ese volumen se hace llegar a los propios artistas cuyas obras inspiraron el trabajo en el aula –en formato físico de catálogo + DVD, siempre que sea posible–. Siempre ha estado en el imaginario del proyecto poder recibir una contestación por parte de los artistas. En el caso de Gregory Crewdson era complicado por cuestiones de distancia, accesibilidad e idioma –lo único que facilitaría su percepción del proyecto era el prólogo en

²¹⁵ Véase Anexo A1 Proyectos (A1.2. Materiales finales. 07 Vidas Imperfectas. Catálogos Vidas Imperfectas). Creo que estos libros resumen perfectamente el espíritu del proyecto y que también pueden servir para comprobar la sintonía alcanzada por los alumnos respecto a las actividades que se les propuso. Una más completa revisión de los trabajos de los chicos puede realizarse siguiendo la misma ruta del anexo, entrando en la carpeta específica de cada uno de ellos (1.0 o 2.0) y, por último, entrar en la carpeta *Trabajos*.



Fig. 3.111. **Vidas imperfectas 2.0.** Rebeca Menéndez. Portada y doble página interior del catálogo que recoge las fotos y los textos de los alumnos. Incluye citas visuales y literales a las piezas de Adrián González.



inglés firmado por mí—. En el caso del proyecto en torno a Rebeca Menéndez es algo que tenemos pendiente, pues ella mostró una disposición claramente favorable cuando conoció el proyecto de manos de Nuria Fernández –su galerista en Gijón (Espacio Líquido), que también prologa el catálogo con nuestros trabajos– y en un correo electrónico me hacía ver su amable ofrecimiento—. ²¹⁶

Por último, me gustaría señalar una inusitada posibilidad de visibilización del proyecto mediante su transferencia para ser realizado en otra institución. En mi relación con Instituto Cervantes de Nueva Delhi durante el desarrollo de *Correspondencias*, el director de su programación cultural tuvo la ocasión de conocer *Vidas imperfectas* y decidió poner en marcha el proyecto en la India, aunque adaptando el formato a su propia realidad local. Así nació *Vidas paralelas*, un proyecto de creación literaria, locución oral y vídeo que ha tomado como punto de partida algunas de las exposiciones de fotografías realizadas en el centro, como las de Carlos Vargas Zaconet (1885, Perú) y Miguel Vargas Zaconet (1886, Perú) o la de Hugo Cifuentes (1923, Ecuador) y Diego Cifuentes (1964, Ecuador). ²¹⁷

Valoración.

Creo sinceramente que el proyecto cumple sus objetivos y que, más allá de un convertirse para los muchachos en un trabajo escolar más, ellos lo interpretan como una buena oportunidad para indagar en su interior y utilizar los recursos de que disponen para ensayar sistemas de comunicación que no suelen utilizar de manera habitual. Aún con la dispar calidad de los materiales finales –fotos, relatos, vídeos, instalaciones– se puede comprobar una dedicación especial y específica a la hora de realizarlos. Siempre me he encontrado con más buenas fotos o relatos emotivos y viscerales de los que a priori esperarí, y casi siempre el conjunto de ambas cosas mejora respecto a su consideración por separado.

²¹⁶ En correo de 31 de julio de 2012, Rebeca Menéndez le decía a Nuria Fernández:

Le dices a Pablo que para mí es todo un honor que cuente con mi trabajo para un proyecto con sus alumnos. La programación de unidad didáctica dedicada a mi trabajo me sonroja y me emociona. Desde luego puede contar conmigo para lo que necesite, como por ejemplo enviarle imágenes a buena resolución, links, etc...

Y por supuesto si quiere hacer una conexión por skype para hablar con sus alumnos, pues ¿qué puedo decir? ¡¡Estoy encantada!!

Si quieres dale mi correo, o pásame tú el suyo, así si necesita cualquier cosina, puede ponerse en contacto conmigo directamente. (...)

Muchas gracias hablar con Pablo y facilitarle el trabajo, es genial.

besines!!

²¹⁷ *Nocturnos* de los Hermanos Vargas y *El ojo del padre y del hijo: La fotografía de Hugo y Diego Cifuentes*. Véase Anexo A2 *Visibilidad/Transferencia* (A2.5. *Transferencia. Vidas paralelas ICND*).

Algo parecido sucede con los materiales de vídeo, los cuales se mueven entre la ingenuidad de quien nunca ha experimentado con el medio y el lenguaje sutil y conceptual de quien podría dedicarse a ello con plenitud en un futuro.

Quizá por desinterés, por ser en exceso académico o, sencillamente por no haber realizado apenas otros previos, lo que suelen hacer de una manera menos correcta son los comentarios de las obras de arte de los artista que estudiamos –incluso aunque se les permita elegir la obra–.

No obstante, creo que un promedio de calificaciones de notable en el conjunto de actividades del proyecto es algo que, junto a la buena valoración externa de algunos de los materiales vídeo en concursos y selecciones puede servir para consolidar y validar el programa de manera definitiva.

RESUMEN CALIFICACIONES ACADÉMICAS VIDAS IMPERFECTAS 2012-2015

CALIFICACIONES / CURSO	Fotos 30	Relato 30	Video 60	Comentario 30	TOTAL 150	NOTA
TOTALES 12-13	22,71	24,00	43,50	20,76	110,97	7,39
TOTALES 13-14	20,56	20,78	36,44	20,44	98,22	7,56
TOTALES 14-15	23,50	23,80	50,50	20,70	118,50	7,90
PUNTOS TOTALES	22,26	22,86	43,48	20,63	109,23	7,62

Fig. 3.112. **Vidas imperfectas 2.0.** Tabla con el resumen de las calificaciones obtenidas por los alumnos durante los tres cursos en que se desarrolló.

3.4.1. Correspondencias.

*Correspondencias*²¹⁸ es un proyecto a dos bandas que vincula a los alumnos que aprenden español en el Instituto Cervantes de Nueva Delhi (India) y los que cursan Historia del Arte de 2º de Bachillerato en el Colegio Safa-Grial de Valladolid (España).

Fue concebido como una aproximación a la videocreación como herramienta de trabajo cooperativo, de reflexión sobre nuestra realidad sociocultural más próxima y de indagación sobre las que rodean a nuestros socios del otro lado del globo.

Primeros pasos, primeras dificultades y fundamentación del proyecto: Jesús Clavero y el Instituto Cervantes de Nueva Delhi.

Inicialmente Jesús Clavero,²¹⁹ director de la programación cultural del Instituto Cervantes en la sede india, y yo teníamos la idea de que esta institución actuara como mediadora y que el proyecto fuera elaborado por los estudiantes de los colegios indios Delhi Public School y Springdales (Nueva Delhi), pero nos encontramos con demasiados desajustes de programación académica, fechas vacacionales, diferencia horaria, barreras idiomáticas y, el mismo Instituto Cervantes sugirió que fueran sus propios alumnos de español los que firmaran el proyecto.²²⁰ Esto supuso un cambio en la propia identidad del programa pues, en vez de trabajar con alumnos de edades parejas, procedentes de distintas partes del mundo, supuso la aceptación de un equipo indio cuya edad y formación sería indefinida y cambiante –casi siempre más mayores–, pues sus cursos de español duran un mes y medio –aunque se repiten a lo largo del año– y ese era el tiempo de que disponían para implicarlos en el proyecto.²²¹

Tal y como se recoge en el texto de fundamentación

²¹⁸ Véase *Anexo A1 Proyectos (A1.1 Proyectos y memorias. 08 Correspondencias)*.

²¹⁹ Como en tantas otras ocasiones, *Correspondencias* es consecuencia de la oportunidad. Jesús Clavero es, además de un gran amigo y el responsable del Área de Cultura del Instituto Cervantes en Nueva Delhi, una persona inquietísima, de las que siempre andan a la caza de ideas que luego transforma en coyunturas increíbles para quien está a su alrededor. En una conversación, de esas de ponernos al día tras varios meses sin vernos, a raíz de comentarle lo que estaba haciendo con *Vidas Imperfectas* y decirme cómo le encajaba el proyecto a él para el Cervantes, me contó su idea sobre *Correspondencias*. Lo tenía muy claro, incluso el nombre del proyecto. Yo le dije que me comprometía a redactar un proyecto educativo a partir de esas ideas con el fin de que lo revisáramos juntos más adelante. Así empezó todo.

²²⁰ Llegó a existir una posibilidad de que el proyecto se hiciera a tres bandas contando con la colaboración de un centro escolar de Madrid, pero finalmente desestimamos la posibilidad al ver lo complejo que era hacerlo entre dos.

²²¹ Recomiendo visualizar la entrevista realizada a Jesús Clavero para obtener una dimensión más precisa de lo que supone el proyecto en Nueva Delhi. Está recogida en el *Anexo A3 Entrevistas (A3.2. Vídeo)*.

En un mundo donde la tecnología está cada vez más presente en nuestra vida cotidiana, resulta una paradoja que determinadas herramientas tecnológicas, completamente al alcance de nuestras manos a través de elementos tan cotidianos como los teléfonos móviles, poseedoras de un enorme potencial creativo, sean tan poco utilizados por nuestros jóvenes para comunicar historias.

Es, por desgracia, más frecuente que las grabaciones sean usadas con una finalidad ridiculizante o documental básica, capturadas sin permiso y sin apenas una reflexión previa antes de ser lanzadas a la red para su consumo.

Este proyecto pretende alejarse lo más posible de este planteamiento y utilizar las imágenes como principio y fin último de una reflexión sobre las propias circunstancias y las ajenas, como un diálogo intercultural entre realidades muy distantes, aunque conectadas desde presupuestos antropológicos.

Un elemento también importante en el proyecto es la utilización de las tecnologías de la comunicación para superar la barrera de la diferenciación lingüística, algo que se entiende como un paso previo, como un medio para lograr generar interés por el conocimiento del idioma del resto de los participantes.

La lengua oficial del proyecto no podía ser otra que el castellano, especialmente cuando uno de los socios en el proyecto era el Instituto Cervantes, pero en todos los envíos procedentes de Delhi nos encontramos también el hindi –que comprendemos gracias a los subtítulos– lo que aporta un interés y una sonoridad diferente a nuestras cintas.

La mecánica del proyecto es sencilla, los miembros del equipo de uno de los países realizan una pieza de vídeo, que envían por Wetransfer al otro grupo o lo cuelgan en internet. Entonces, el otro equipo visiona el proyecto y prepara una película que sirva como respuesta, en parte sugerida por la primera, en parte explorando las propias inquietudes del grupo. Y así sucesivamente.

Al respecto de la puesta en marcha diré que no fue nada fácil y que, pese a que a Jesús y a mí nos une una gran amistad y a que siempre hubo una predisposición favorable por ambas partes, costó mucho que el proyecto saliera adelante. El anteproyecto estaba diseñado en junio de 2012 y un mes después el equipo directivo del Colegio Safa-Grial aprobaba nuestra participación, además de favorecerlo dotándolo de algunos medios técnicos. Ese mismo verano, en julio, con motivo de un viaje de Jesús Clavero a España, me acerqué a Gijón para que pudiéramos revisarlo entre ambos para lanzarlo el curso 2012-2013.



Fig. 3.113. *Realismo* (*Realism*, 2013) de Anurag Sikder. Secuencia de fotogramas.

Estaba todo en orden aparentemente, pero entonces surgieron todos esos desajustes que nos impidieron contar con los dos colegios de Nueva Delhi y, por ello, en febrero de 2013, renunciamos a desarrollar proyecto durante ese curso, pues apenas quedaba ya tiempo para hacerlo.

Entretanto, a consecuencia de una sesión de rodaje con Clara Quirós,²²² con el proyecto en ciernes, ella me dio otra clave fundamental al hacerme conocer la experiencia similar llevada a cabo por los cineastas Víctor Erice y Abbas Kiarostami bajo el título *Correspondencias*, que fue presentada en formato expositivo en La Casa Encendida, como un proyecto comisarial de Alain Bergala y Jordi Balló. La intención de los curadores era poner de manifiesto las similitudes que reúnen dos autores de contextos sociales, culturales y estéticos tan alejados sin que no supusiera un problema que no se conocieran en persona, pues se admiraban mutuamente dentro de ese territorio común que es el cine (Ramoneda. 2006: 5).

Con la intención de impulsar de nuevo el proyecto, decidí viajar a la India en abril de 2013. En la reunión que mantuvimos en la sede del instituto, no solo llegamos a consensuar un nuevo modo de trabajar, sino que también introdujimos a Francisco Ramos²²³ como coordinador en el proyecto en Delhi y también pudimos contar con un par de alumnos indios –DK y Anurag Sikder–, que ya habían filmado *Realismo*,²²⁴ un cortometraje muy

²²² Conocí a Clara Quirós –licenciada en Comunicación Audiovisual por la Universidad Europea Miguel de Cervantes de Valladolid (2007)– durante el rodaje de la película *Aficionados*, de Arturo Dueñas (2009), en la que ella era directora de fotografía y yo auxiliar de sonido, ayudante de producción, extra y chico para todo –lo que no desprecio, pues me permitió aprender mucho sobre el proceso de un rodaje–. A raíz de ahí, hemos colaborado realizando vídeos corporativos para particulares e instituciones como el Museo Patio Herreriano de Arte Contemporáneo Español de Valladolid. Ella imparte docencia en los ciclos formativos de Sonido para audiovisuales y espectáculos, Realización de proyectos de audiovisuales y espectáculos y Producción para audiovisuales y espectáculos, en la Escuela ACEIMAR de Valladolid, desde 2008 y, al tiempo, ha realizado su proyecto de investigación para obtener el DEA sobre *Kiarostami, la realidad poética* (2012) –lo que hace especialmente valiosa su aportación al proyecto – y prepara actualmente su tesis doctoral.

²²³ Francisco Ramos trabaja como profesor de español en el Instituto Cervantes de Nueva Delhi y es también una persona muy dinámica, a la que le gusta implicarse en cualquier actividad cultural en la que tenga algo que aportar.

²²⁴ *Realismo* puede visionarse en línea en la url <https://www.youtube.com/watch?v=vzADT1AS2VI> o en el Anexo A2 *Materiales finales (08 Correspondencias. Películas Correspondencias)*.

interesante que iba servir como punto de partida del grupo en aquellas latitudes. La reunión fue tan productiva que lanzamos de manera definitiva *Correspondencias* en septiembre de 2013, tras ajustar Jesús y yo los últimos engranajes en una reunión veraniega en Paredes de Nava (Palencia).

A día de hoy, el proyecto lleva una trayectoria estable de dos cursos, los correspondientes a 2013-2014 y 2014-2015, un total de cuatro películas y camina hacia conseguir otras dos durante el 2015-2016.

Objetivos.

Detrás de algo tan aparentemente sencillo se encuentra una buena selección de objetivos generales, que satisficieran las pretensiones institucionales del Cervantes y mis propias necesidades en el ámbito académico. Esos objetivos son los siguientes:

- Favorecer un diálogo abierto entre participantes de diferentes nacionalidades y edades similares acerca de temática social y de valores humanos.
- Desarrollar en los participantes en el proyecto la capacidad de trabajar en equipo y de trabajar a distancia.
- Integrar, en un equipo multidisciplinar, participantes procedentes de distintas nacionalidades y culturas, que enriquezcan el producto de la colaboración con diversos puntos de vista, planteamientos estéticos y culturales.
- Hacer uso de las TIC, durante los procesos de indagación, comunicación, producción y evaluación.
- Dar a conocer la lengua española y la cultura en español -en esta ocasión la Historia y la cinematografía-.
- Manifiestar el interés del Instituto Cervantes y el Colegio Safa-Grial por el estudio en promover la práctica artística como medio de comunicación y transmisión de valores culturales.
- Profundizar en el conocimiento de otras realidades culturales a través del visionado y la realización de piezas de videocreación.
- Poner a prueba los conocimientos y la capacidad indagadora, la visión crítica y las habilidades sociales de los participantes en el proyecto.
- Favorecer un aprendizaje eficaz e interesado a partir de la significatividad de los conocimientos adquiridos.
- Asumir la importante tarea del Estado Español y del Instituto Cervantes en la conservación y difusión del español.

Algunos de estos planteamientos se desglosaban en otros más concretos y cercanos, estableciéndose así un importante corpus de objetivos específicos que facilitan comprender el proyecto como algo que va más allá de la mera realización de un cortometraje:

- *Fomentar la integración de los participantes y profesores coordinadores en un grupo de trabajo, más allá del tradicional ámbito del aula.*

3. Viaje con escalas. Cuando el destino es el itinerario.

- *Valorar las manifestaciones artísticas y culturales desde la eliminación de todo prejuicio relativo a la raza, la cultura, el género, la religión...*
- *Crear en los participantes la conciencia de que la creación artística, en este caso el vídeo-arte, constituye una alternativa interesante para la ocupación de su tiempo libre así como un posible itinerario laboral.*
- *Desarrollar la creatividad y el sentido narrativo de los participantes a través de la elaboración de un guion literario.*
- *Desarrollar habilidades de planificación y organización del tiempo y los recursos.*
- *Desarrollar habilidades relacionadas con la comunicación audiovisual y utilizar los medios audiovisuales y las TIC para la exposición de conclusiones, en aras de una lectura más actual y amena de las mismas.*
- *Poner en relieve la gran capacidad de Internet para conectar las personas y las instituciones y favorecer la realización de proyectos culturales transnacionales.*
- *Utilizar las redes sociales como herramienta de comunicación, intercambio y promoción del proyecto.*
- *Desarrollar habilidades artísticas y entenderlas como una herramienta fundamental y complementaria para el desarrollo de proyectos de toda índole.*
- *Entender la interacción entre las ciencias sociales y las disciplinas artísticas como una vía fundamental para el conocimiento de diferentes culturas.*
- *Proyectar el Instituto Cervantes y el Centro Grial en ámbitos en los que no están presentes de modo habitual.*
- *Integrar, en un equipo multidisciplinar, participantes procedentes de distintos itinerarios educativos como son el bachillerato de Humanidades y Ciencias Sociales, el bachillerato Científico Tecnológico y los Ciclos Formativos de Formación Profesional, que permitan utilizar una amplia variedad de capacidades y habilidades, adecuadas para desarrollar los objetivos del proyecto.*
- *Aprender a manejar -aunque sea de modo muy básico- el hardware y el software necesarios para la elaboración de un proyecto audiovisual.*
- *Tomar contacto con la elaboración de proyectos multidisciplinarios mediante la determinación de sus fases, la elaboración de materiales finales y su evaluación.*
- *Conocer otras culturas y establecer un diálogo intercultural con alumnos de diferentes países.*
- *Debatir sobre temas sociales y de valores humanos.*

Partiendo de estos objetivos, cada una de las dos instituciones planteó el proyecto en su ámbito. En la India, se presentó ante los alumnos como una oportunidad de colaborar con el instituto y de poder practicar el español mediante una actividad más innovadora que la mera asistencia a clase; desde la coordinación cervantina se entendía como una oportunidad de mostrarse en otros ámbitos en los que el Cervantes no suele estar representado, de ampliar el repertorio de su oferta de actividades y de fidelizar la asistencia de alumnos al instituto.

Fases del proyecto.

El proyecto que diseñé para el Colegio Safa-Grial era algo más complejo y ambicioso, incluso demasiado.²²⁵ Durante la **Fase preliminar (Fase I)** se realizaría la selección de los participantes. Al principio, la idea era trabajar con unos quince o dieciséis alumnos voluntarios, procedentes de cualquier modalidad y curso del bachillerato o formación profesional. Así, la selección quedaba sometida a requisitos tales como la propia voluntad personal de los alumnos, el permiso de sus padres/tutores legales, la experiencia en la elaboración de proyectos audiovisuales, el conocimiento del manejo del software necesario para la edición de vídeo o la soltura en el uso de la lengua inglesa –como posible segundo idioma del proyecto–.

Al final, seducido por la posibilidad de estabilizar el proyecto año tras año, decidí curricularizarlo a través de la materia de Historia del Arte y que fuera uno de esos trabajos en que los alumnos tendrían que trabajar de manera cooperativa obligatoriamente durante los dos primeros trimestres del curso, siendo evaluado a su término y promediado con otras calificaciones parciales.

Encontré el modo de convertirla en una actividad curricular explorando los contenidos en el currículo oficial de la Comunidad de Castilla y León, los cuales se agrupan en torno a siete grandes bloques, de los que el último está dedicado al *Arte de nuestro tiempo: universalización del arte* y desarrolla los siguientes asuntos:

- Nuevos sistemas visuales: fotografía, cine, cartelismo, combinación de lenguajes expresivos. El impacto de las nuevas tecnologías en la difusión y la creación artística.
- Arte y cultura visual de masas: el arte como bien de consumo.

Indagando un poco más, partiendo de los Decretos que regulan la Evaluación en el Bachillerato²²⁶ y los propios criterios establecidos por la comisión armonizadora para el acceso a la Universidad en Castilla y León, pude encontrar los siguientes criterios que tenderían puentes con los objetivos del proyecto:

- *Explicar la presencia del arte en la vida cotidiana y en los medios de comunicación social, y su consideración como objeto de consumo.*

²²⁵ Véase Anexo A1 Proyectos (A1.1 Proyectos y memorias. 08 Correspondencias).

²²⁶ Real Decreto 3474/2000, de 29 de diciembre, por el que se modifica el Real Decreto 1178/1992, de 2 de octubre, en el que se establecen las enseñanzas mínimas del Bachillerato.

- *Relacionar las manifestaciones artísticas con su contexto histórico y cultural y valorar la diversidad de corrientes y modelos estéticos que pueden desarrollarse en una misma época.*
- *Utilizar, con precisión y rigor, la terminología específica de las artes visuales.*
- *Realizar actividades de documentación e indagación a partir de fuentes de información diversas (textos, imágenes, plantas, alzados, planos...), sobre determinados aspectos de la creación artística.*
- *Comprender y explicar la presencia del arte en la vida cotidiana y en los medios de comunicación social.*
- *Describir los elementos formales de los diferentes lenguajes visuales y su transmisión a través de los medios de comunicación de masas y digitales.*

Temporización.

Esto modificó el diseño de la temporización inicial pues, al principio, tenía la idea de poder realizar un par de intercambios por año académico. Es decir, preveía tener un número mínimo de cuatro piezas por curso –a razón de dos realizadas por cada equipo de producción–, algo que en seguida se mostró como una utopía irrealizable en ambos lados del mundo: en la India, por la gran rotación de alumnos y la escasa duración temporal de los cursos de español a los que se asocia el proyecto; en mi colegio, porque tras dos años de implementación del proyecto me he dado cuenta de que los chicos son más entusiastas que operativos, por lo que se diluye su afán en ineficaces sesiones de trabajo que, además, lastran el desarrollo de otros contenidos curriculares de la materia de Historia del Arte.²²⁷

También en esta fase se planteaba la necesidad de conseguir financiación y colaboraciones externas para facilitar el desarrollo del proyecto. Entre las instituciones previstas se encontraban Filmoteca Nacional, Filmoteca de Castilla y León, Injuve, ICAA... de las que se pretendía obtener facilidades para acceder a la documentación y materiales cinematográficos históricos y su utilización –dentro de los cauces que señala la ley– e incluso poder obtener ayuda en forma de subvenciones o respaldo expositivo.

²²⁷ Como ilustración de este particular puedo comentar que, durante el curso 2013-2014, comenzamos a funcionar como un único equipo para desarrollar las sesiones de formación y todo el proceso de toma de decisiones que afectaba a la película y que, posteriormente, para abordar la producción del audiovisual, ante la dificultad de los participantes para acordar si se iba a realizar una pieza de vídeo arte u otra más narrativa, tipo cortometraje, decidimos dividir el equipo en dos y que cada uno de ellos preparara su respuesta a la pieza india.

A continuación describo el eje temporal primigenio para *Correspondencias*:

Desarrollo entre los meses de enero de 2012 y enero de 2014, en cuatro fases sucesivas en las que se articularán las actividades de aproximación, investigación y difusión.

Fase I: preliminar. Entre septiembre y noviembre de 2012.

Fase II: diseño del proyecto. Entre septiembre y noviembre de 2012.

Fase III: desarrollo del proyecto. Entre diciembre 2012 y abril/mayo de 2013.

Fase IV: conclusiones. Entre mayo y septiembre de 2013.



Fig. 3.114. **Correspondencias.** Diapositiva de la presentación Tipos de plano, del *Taller de lenguaje cinematográfico*.

Los aspectos de comunicación, difusión del proyecto, traducción y subtitulado quedarían bajo la responsabilidad y supervisión del Instituto Cervantes, en caso de que fuera necesario.

La **Fase de diseño del proyecto (Fase II)** tomó diversas direcciones, encaminadas a dotarlo de estructura, establecer comisiones de trabajo, fijar responsabilidades y diseñar la imagen corporativa.

El primero de esos ejes consistió en establecer la **estructura del proyecto** que íbamos a utilizar. En este sentido, se trabajó sincrónicamente en dar a los participantes la formación necesaria para salir airoso, a dotarlos de las habilidades mínimas necesarias para elaborar sencillos proyectos audiovisuales, en seleccionar los temas de discusión y en establecer un flujo de comunicación entre ambos socios.

El proceso de formación se repite todos los cursos en que se pone el proyecto en marcha, pues los alumnos cambian de un año a otro, y contaba en origen con cuatro actividades formativas:

- **Taller de lenguaje cinematográfico.** Esta actividad se lleva a cabo en una sola sesión, durante la primera semana de clase, en esos días en que los muchachos están nerviosos por el nuevo curso y, al tiempo, ilusionados.

Utilizo una presentación que he creado a tal efecto en la que se ejemplifican, con fragmentos de películas de cine clásico, los principales tipos de plano y movimientos de cámara, su utilización y su significado como partes de un código como es el lenguaje audiovisual. Al respecto me gustaría precisar que tienen muchos conceptos aprendidos como fruto de su convivencia en un mundo donde la imagen es omnipresente. Los sorprenden algunos nombres técnicos –que no entienden–, algunas leyes no escritas que desconocen y tienen problemas para hacer un trabajo disciplinado y meditado. Son impulsivos. Les cuesta planificar el rodaje y llevar el trabajo con orden –algo que creo sucede por una combinación de comodidad, autosuficiencia e inexperiencia–.

- **Taller de edición digital de vídeo.** Esta es una herramienta fundamental, pues la mitad del éxito de cualquier película depende de un buen montaje y una buena edición de sonido. Contamos con un iMac 21 en el aula donde desarrollamos los proyectos, con un software de edición genial, intuitivo y muy fácil de manejar como es *iMovie*. Desde hace



Fig. 3.115. Equipo **Correspondencias** en el Apple Store Río Shopping para su formación en edición de video digital.

tres años he logrado que los expertos del AppleStore de RíoShopping impartan a mis alumnos un taller de entre cuatro y seis horas de duración dividido en dos sesiones. Apple pone a su disposición tantos ordenadores como sean precisos, un par de especialistas en edición de vídeo y material audiovisual para hacer las pruebas –por si no hubiera material registrado propio del proyecto aún–. Durante el desarrollo de estas sesiones, yo actúo como enlace y contribuyo a resolver las dudas que surjan, yendo de grupo en grupo.

- **Taller breve sobre la Historia del cine español.** A decir verdad, este aspecto no lo hemos trabajado en los dos años que el proyecto lleva en marcha. En su origen debía ser un proyecto de investigación realizado por ellos en equipo, pero he decidido no hacerlo para no sobrecargarlos de trabajo –como ya he dicho, suelen ser muy poco operativos y les cuesta sacar las cosas adelante, por lo que no me interesa generar más dudas ni que desatiendan otros proyectos de la asignatura o el trabajo en otras áreas–. En cualquier caso, las referencias por mi parte al cine clásico –también al hispano– son constantes durante el desarrollo de las sesiones de formación.²²⁸
- **Contextualización histórico-cultural del tema de discusión.** Este particular lo hacemos mediante una sesión de diálogo abierto sobre lo que nos sugiera la pieza recibida. Durante la preparación de nuestra primera respuesta fui yo mismo quien actuó como catalizador de este proceso a través de una actividad en la que se ponen en común las percepciones individuales.

En la preparación de la segunda tuvimos la ocasión de contar con Jesús Clavero que, recién llegado de Nueva Delhi, contribuyó a resolver muchas dudas y a centrar el rumbo del proyecto en su fase de guionización, ayudando a seleccionar los temas de discusión.

En lo referente a la selección de los temas de discusión, en un principio pensamos que convendría tener algo preestablecido, al menos para el primero de los intercambios, lo que nos colocaba a los coordinadores en la tesitura de elegir. En ese momento, había tenido lugar en la India la violación múltiple de unas mujeres que viajaban en el transporte

²²⁸ Incluso hemos adoptado el nombre de *Club de Fans de Katia Durán* para firmar los proyectos colectivos –en especial de arte en acción– en honor al personaje interpretado por Katia Lortiz en la película *Atraco a las tres* (1962), de José María Forqué, en la que José Luis López Vázquez repite el mantra *un admirador, un esclavo, un amigo, un siervo* cada vez que ella entra en escena. Véase *Anexo A1 Proyectos (A1.1 Proyectos y memorias. 21 Mapping art)* para explorar algunas de estas experiencias.

público.²²⁹ Jesús estaba muy impresionado tanto por el suceso, como por el modo en que los acontecimientos estaban siendo tratados por los medios de comunicación de aquel país y por la propia posición del gobierno de la República de la India al respecto. Eso fue lo que nos movió a plantear, como punto de partida, la situación de la mujer en aquella zona del mundo, asunto que fue aceptado por los alumnos del Instituto Cervantes para comenzar con su trabajo. A partir de aquí, el recorrido temático del hilo ha sido definido por las decisiones tomadas por los miembros de cada uno de los equipos.

Uno de los aspectos del proyecto que me preocupaban más era cómo íbamos a garantizar la conexión entre todos y de qué manera podríamos acceder al histórico de los materiales del proyecto. Necesitábamos un contenedor virtual de información que sirviera también como medio de comunicación entre los miembros del proyecto, como lugar de intercambio de documentación, foro de exposición de los materiales elaborados y canal de difusión del propio proyecto (blog, wiki, página web).

Por suerte, el Instituto Cervantes se ocupó de facilitarlo a través de sus canales de difusión en redes sociales, su página web y su espacio en Dropbox.

También dentro de la Fase II, se produjo la fijación de responsabilidades y el establecimiento de comisiones de trabajo para que el proyecto pudiera salir adelante. Parecía razonable que el equipo coordinador lo formasen un miembro de cada institución implicada –en especial cuando estaba previsto la existencia de cuatro socios, al contar con los dos colegios indios–. A este equipo le correspondería toda la tarea burocrática que rodee al proyecto, entre otras la generación de formularios modelo y el diseño de las actividades formativas.

Para evitar un vacío en la dirección, ocasionado por una baja inoportuna o circunstancias similares, se creyó conveniente buscar la complicidad de otros profesores de los centros educativos participantes y que se incorporasen al proyecto, apoyando en tareas de tutorización/asesoramiento. Con esta estructura, además de aportar nuevos puntos de vista al proyecto, se facilitaría la coordinación entre alumnos y profesores.

²²⁹ Pueden seguirse estas noticias mediante los siguientes enlaces:

<http://www.europapress.es/internacional/noticia-india-mayor-democracia-mundo-registra-violacion-cada-22-minutos-20140906125153.html>

<http://www.lanacion.com.ar/1700840-una-ola-de-violaciones-de-mujeres-sin-casta-sacude-a-la-india>

http://www.bbc.co.uk/mundo/noticias/2014/01/140123_socios_india_violacion_sexual_bengala_occidental_mes

<http://www.tiempo.hn/mundo/item/23540-alerta-en-la-india-tras-aumento-de-violaciones-a-mujeres>

3. Viaje con escalas. Cuando el destino es el itinerario.

En principio bastaría con una persona más por equipo, salvo que el número de alumnos participantes no superase la ratio de un profesor por cada ocho alumnos, en cuyo caso podríamos apañarnos sin tener que recurrir a nadie más.

Aunque fuera solo por motivos de paternidad putativa de la criatura, estaba claro que Jesús Clavero y yo mismo teníamos que encabezar el elenco pero, a raíz de nuestro encuentro en Delhi, incluimos a Francisco Ramos y los dos estudiantes indios como cabeza de cartel en aquellas latitudes y a Teresa Díez²³⁰ en las nuestras. Juntos comenzamos a prever las posibles comisiones de trabajo necesarias y que debían ser gestionadas por los propios alumnos, aunque supervisadas por un coordinador/profesor.

Fig. 3.116. Equipo del **Proyecto Correspondencias** en el Instituto Cervantes de Nueva Delhi. De izquierda a derecha Anurag Sikder, DK, Francisco Ramos, Teresa Díez y Pablo de Castro (falta Jesús Clavero).



²³⁰ Teresa y Ana Díez jugaron un papel fundamental en el desarrollo del *Programa Pintia de Innovación Educativa*, que se había puesto en marcha un par de años antes, al suplirme al frente del mismo durante el tiempo que duró mi baja como consecuencia de un impertinente accidente de tráfico. Además de por la amistad que nos une, su ánimo por colaborar en cualquiera de mis locuras y por tratar de encontrar nuevas oportunidades para nuestros alumnos las había arrastrado conmigo al subcontinente indio en un viaje que no olvidaremos jamás. Lógicamente no podría querer otra bala para mi recámara.

La relación epistolar vía correo electrónico entre los coordinadores ha sido extraordinaria desde su inicio –como lo prueba el tono distendido de los encabezamientos y las descriptivas despedidas²³¹–, aunque menos fluida de lo que tal vez nos habría gustado a las dos partes, pero es que nuestros respectivos carnés de baile han estado tan repletos de compromisos que no hemos podido hacer otra cosa que ir danzando, de un asunto a otro, entreteniéndonos lo justo en *Correspondencias*.

Entre las decisiones importantes que tomamos a la hora de planificar nuestros organigramas de trabajo está el haber optado por las estrategias del trabajo cooperativo y multidisciplinar, pues permitirían que la totalidad de los miembros participasen en todas las fases del mismo; de este modo tendrían, al final, una visión más global del proyecto y, por lo tanto, más enriquecedora.

También dentro de esta fase de diseño del proyecto había que incluir la creación de una imagen corporativa que lo identificase y diferenciase de cualquier otro proyecto realizado por el Instituto Cervantes, el Centro Grial, Delhi Public School y Springdales.

El logotipo y la tipografía seleccionados se integrarán en todos los documentos del proyecto: papelería, fichas de trabajo, fichas de participación, comunicaciones oficiales, materiales audiovisuales, blog y página web... Debía ser generado como archivos tiff, jpeg y psd transparente para facilitar su uso en cualquier situación posible.

Junto a la imagen del proyecto figurarían también los propios de cada uno de los socios – Instituto Cervantes, Centro Grial, Delhi Public School y Springdales–.

De este modo, será sencillo para todos nosotros localizar estos materiales entre los muchos papeles que utilizamos a diario y, asimismo, nos resultará más fácil y atractivo abordar el trabajo.

²³¹ Véase *Anexo A1 Proyectos (A1.3 Documentación de trabajo en equipo. 08 Correspondencias)*.



Fig. 3.117. Logos del **Proyecto Correspondencias**. Pablo de Castro. Provisional (izquierda) y definitivo (derecha).

Para el anteproyecto diseñé un logo que, además de ser provisional, no convencía absolutamente a nadie,²³² razón por la que terminé por diseñar otro que hablase más claramente de lo que era *Correspondencias*. La imagen definitiva aunaba la carcasa de una bobina de cinta cinematográfica, con los colores de la fiesta de Holi y un aspecto final muy limpio, que recordaba a un mandala –apropiado si entendemos el significado de estas composiciones budistas e hinduistas en relación eterno retorno de los ciclos de la naturaleza y su parangón con nuestra actividad progresiva–.

Y, por fin, llegó el momento de poner en marcha el *Correspondencias* entre los propios alumnos. La **Fase de desarrollo (Fase III)**, desglosaba las necesidades e inquietudes ya descritas anteriormente en una serie de actividades bastante diversas, algunas de las cuales no se han llevado a cabo aún a causa la propia dinámica del proyecto o por cambiar mi valoración sobre las mismas.

²³² Era un engendro que utilizaba dos sellos postales, uno de cada Estado, en lo que parecía el mismo sobre de envío. Además de obvio era poco atractivo. Lo tuve que diseñar de urgencia ante la necesidad de presentar un documento a mis directoras en el colegio para financiar esta y otras propuestas educativas que tenía previstas para el curso siguiente.

Aprovecho para desglosar los requisitos materiales del proyecto que, en su mayor parte, son muy básicos y están ya de por sí presentes en los centros educativos.

No disponibles: un ordenador iMac (válido también para el proyecto *Plató escolar* y otras necesidades del centro), un disco duro portátil de 1TB (válido también para el proyecto *Plató escolar* y para el transporte de archivos de gran tamaño) y una tarjeta SD de 16GB para la cámara de fotos.

Disponibles: dos cámaras de video que graben en HD (contamos con una videocámara y tres cámaras de fotos que graban video en HD, estas últimas pertenecientes al Colectivo El Punto Rojo) una cámara de fotos para documentar el proyecto, espacio web dentro del portal web del colegio, fotocopias, trípode para vídeo, focos para iluminar y filtros, tomas de corriente y alargadores.

Desde el primer momento, se consideró que el abordaje de cualquier tema de discusión, mediante la creación de una pieza audiovisual, debía iniciarse con una búsqueda de la documentación necesaria para realizar una primera aproximación al asunto en cuestión. La localización de esta información se dejó bajo la responsabilidad de los propios alumnos, que deben prospeccionar en internet y bibliotecas para obtenerla.

Por otro lado, en mi planteamiento inicial siempre estuvo el ánimo de dar a conocer de primera mano a los chicos el complejo mundo que rodea cualquier producto audiovisual visitando unos estudios de TV o el rodaje de alguna película –aunque, por desgracia, no ha surgido la oportunidad aún–. También creía conveniente acceder a la Filmoteca de Castilla y León o a la Filmoteca Nacional para que pudieran entrar en contacto con la historia y evolución del cine y el vídeo, sus usos, sus enfoques, sus planteamientos más experimentales, sus grandes creadores... e incluso tener la posibilidad de acceder a material original digitalizado –que pudiera ser empleado en nuestras películas– pero tampoco he sido capaz de gestionar esto de un modo cabal –más allá de un acceso virtual a través de su página web– e insertarlo en su lugar dentro del discurso del proyecto y el desarrollo del currículo.

Como el proceso de *Correspondencias* consiste en acceder, mediante la significatividad, a determinados conceptos de manera sencilla y próxima para, de este modo, hacerlos presentes en el trabajo a partir de una experiencia vívida cuyas conclusiones se materializan mediante proyectos de videoarte que contestan a otros previos, al considerar el medio audiovisual como “un arte de la singularidad, la de los seres humanos cuya historia relata y la del mundo que los rodea” (Bergala. 2006: 11), se propuso esta línea de trabajo para que esas historias humanas, esas realidades sociales, esos mundos tan distantes –como la Carranza de Erice o el Teherán de Kiarostami– confluyan en un hilo dejándose paso unas a otras, consecutivamente, enlazándose como si cartas de un epistolario se trataran.²³³

Cegado por mi más animosa ambición propuse inicialmente que el intervalo de los intercambios fuera de, al menos, una contestación mensual, así al final del proyecto se contará con un nutrido catálogo de piezas de videoarte. La realidad escolar de Safa-Grial y la institucional del Cervantes, la distancia y la diferencia horaria se encargaron de devolverme drásticamente al suelo desde esta paranoia de altos vuelos con que me dejé invadir. Y es que, algunas veces, no hay cosa peor que creer que lo puedes hacer mejor, que lo puedes hacer perfecto, pues te hace no valorar con realismo las circunstancias que

²³³ En la evolución futura de *Correspondencias* –o quizá como un proyecto independiente– Jesús y yo estuvimos hablando de abrirlo a piezas grabadas y editadas con el teléfono móvil que funcionaran como una conexión entre individuos, de modo que se multiplicaran las *correspondencias* de modo casi viral.

te rodean. Al final, el planteamiento se acomodó a tratar de hacer un par de respuestas por año académico y, a día de hoy, nos damos con un canto en los dientes si conseguimos una por cada lado –lo que pone en entredicho la viabilidad de algunas de las actividades subsiguientes–.

Materiales del programa.

Con la intención de que el resultado fuera lo más interesante, dentro de lo posible, me parecía oportuno que cada proyecto audiovisual contase con los siguientes elementos:²³⁴

- Colección de *hojas de ruta* (reflexiones individuales). Se presentará como archivo pdf.
- Guion literario/guion técnico. Se presentará como archivo pdf.
- Guion gráfico (*storyboard*). Se presentará como archivo pdf.
- Pieza de videoarte. Se presentará como archivos mov y mp4.
- Ficha técnica -se proporcionará un modelo-. Se presentará como archivo pdf.

El trabajo audiovisual estaba sobre la mesa, pero necesitaba que los muchachos tuvieran muy clara la idea que lo movería todo. Por eso, paralelamente al rastreo de información bibliográfica, fotográfica o fílmica²³⁵ estimé conveniente que redactaran breves notas de reflexión para configurar una especie de hoja de ruta de cada proyecto audiovisual a través del punto de vista personal de cada uno de los participantes.

Como generalmente el grupo no suele ser numeroso, me permito el lujo de plantear un trabajo informal disponiéndolos en semicírculo, sobre el corcho de la parte posterior de la clase, en el que cada uno expone su proyecto ante los demás. Aquí ya empezaban a distinguirse las buenas ideas y comenzábamos a determinar el grado de madurez del proceso en que nos encontramos.²³⁶

²³⁴ Aquí comienzan a diferenciarse las acciones de ambos socios en el proyecto, pues el hecho de incluirlo dentro del desarrollo curricular de la materia de Historia del Arte me llevó a plantear algunas actividades que han realizado unilateralmente solo mis alumnos –así como algunas otras que, aun diseñadas, no se hicieron aún, lo que no implica una renuncia a ellas en el futuro–.

²³⁵ Estas búsquedas nunca se reflejaron en un documento escrito, como pudiera ser un trabajo de investigación sobre el asunto en cuestión. Se trataron como una navegación rápida por internet, que cada uno hizo de modo particular, y cuyos resultados se pusieron en común durante las primeras sesiones de trabajo. Tal vez habría estado bien que se generase ese documento pero, por otro lado, corríamos el riesgo de que enfangara la frescura de nuestra idea inicial de hacer de este un proyecto eminentemente plástico y/o audiovisual.

²³⁶ Me gusta registrar en vídeo estas sesiones para dejar constancia documental de este sistema de trabajo y del propio proceso de toma de decisiones. Además, suelo hacer una memoria audiovisual de los proyectos como si se tratase de un documental. El de *Correspondencias* está en proceso de montaje.



Fig. 3.118. Proyecto Correspondencias. Sesión de trabajo y panel de ideas (2014).

Sucede a menudo que los participantes no ven claro el camino o que no son capaces de renunciar a su idea en favor de la de otro. En estos casos, las consecuencias más inmediatas son la necesidad de continuar durante otra sesión más con esta tarea y la más que probable fusión de propuestas distintas en otras más complejas –y, a menudo, irrealizables–. También es frecuente que, una vez metidos en la dinámica, se llegue a perder la perspectiva del proyecto.

Precisamente para [re]enfocar, para volver a la vereda como grupo, pero también para ahondar en nuestra propia sensibilidad de modo íntimo y personal, he establecido otra línea de acción a través de lo que llamo, precisamente, *Hojas de ruta*. Paralelamente al rastreo de información bibliográfica, fotográfica o fílmica estimé conveniente que redactaran breves notas de reflexión para configurar una especie de itinerario de cada proyecto audiovisual a través del punto de vista personal de cada uno de los participantes.

Ese material nos ha servido no solo como punto de partida para la preparación del guion literario de cada proyecto, sino que podría iluminar la edición de una publicación que resuma y presente el proyecto y cada pieza de videoarte. Incluso puede que se deriven de estas reflexiones otras actividades alternativas o nuevos enfoques de la cuestión. Este es el texto con el que se introducía *Hojas de Ruta*²³⁷ en el proyecto y que debía de servir como estímulo y explicación, a la vez. Lo transcribo tal cual, sin hacer más valoraciones, porque creo que es suficientemente elocuente.

²³⁷ Véase Anexo A1 Proyectos (A1.2 Materiales finales. Burocracia y proceso Correspondencias). Se inserta la cita literal del documento de introducción de la actividad *Hojas de Ruta* por su elocuencia en la exposición de los motivos que mueven esta actividad y de las pautas para su desarrollo, así como de la desnudez a que me someto, en ocasiones, poniendo yo las primera piedras de la construcción colectiva.

3. Viaje con escalas. Cuando el destino es el itinerario.

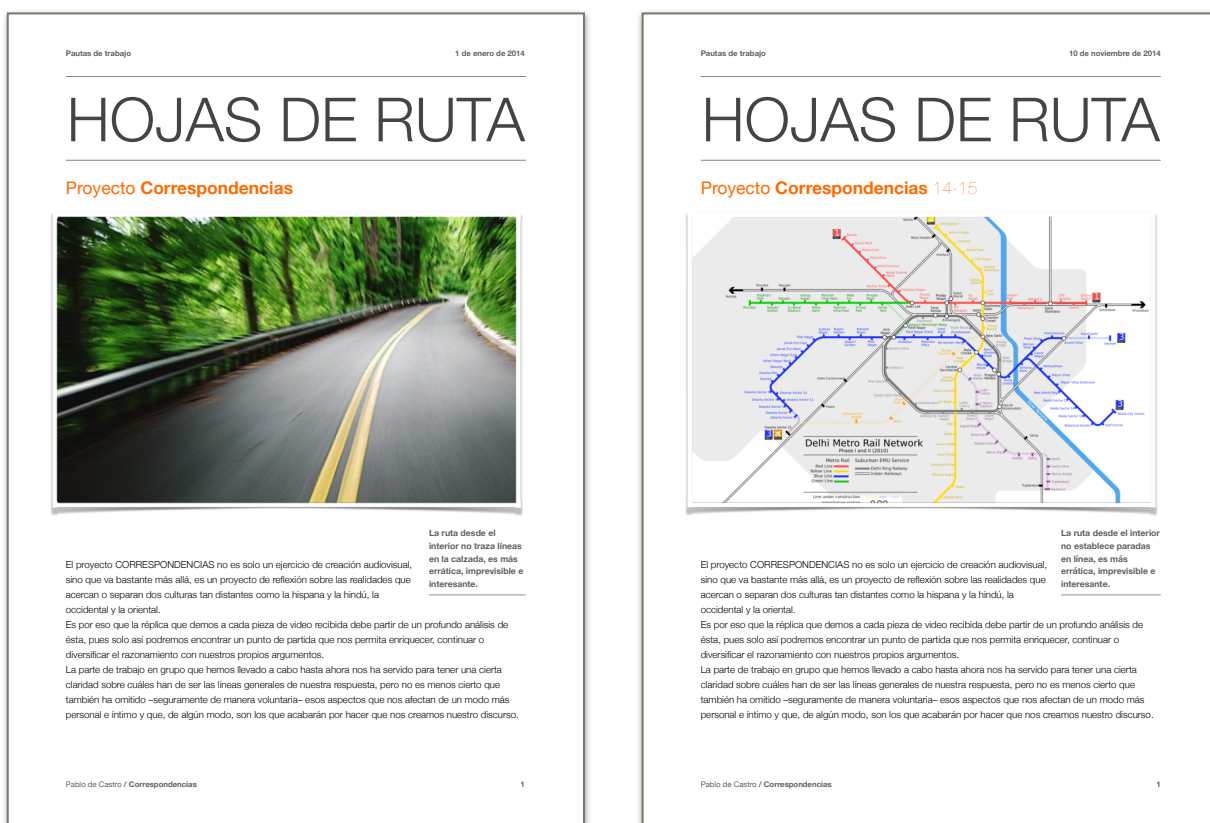


Fig. 3.119. Proyecto Correspondencias. Instrucciones para realizar las Hojas de ruta (2014 y 2015).

El proyecto CORRESPONDENCIAS no es solo un ejercicio de creación audiovisual, sino que va bastante más allá, es un proyecto de reflexión sobre las realidades que acercan o separan dos culturas tan distantes como la hispana y la india, la occidental y la oriental, la cristiana y la hindú.

Por eso, la réplica que demos a cada pieza de vídeo recibida debe partir de un profundo análisis de esta, pues solo así podremos encontrar un punto de partida que nos permita enriquecer, continuar o diversificar el razonamiento con nuestros propios argumentos.

La parte de trabajo en grupo que hemos llevado a cabo hasta ahora nos ha servido para tener una cierta claridad sobre cuáles han de ser las líneas generales de nuestra respuesta, pero no es menos cierto que también ha omitido –seguramente de manera voluntaria– esos aspectos que nos afectan de un modo más personal e íntimo y que, de algún modo, son los que acabarán por hacer que nos creamos nuestro discurso.

Desde el momento en que tenemos material de la otra parte, lo que nos corresponde es trabajar sobre el tema de fondo que contengan esas propuestas para hacer un acercamiento al mismo desde una mirada más íntima. La intención es que, de este modo, lleguemos a conceptos interesantes que puedan dar un aire nuevo a las ideas principales que pretendemos trabajar en cada uno de nuestros proyectos de vídeo o que, al menos, podamos tener presentes esas ideas mediante las fichas, incluso con una perspectiva más o menos literaria o artística.

3. Viaje con escalas. Cuando el destino es el itinerario.

Os propongo que construyáis vuestras HOJAS DE RUTA (un mínimo de tres cada uno) desde la poesía, el caligrama, la ilustración, el aforismo o la sentencia.

Algo muy sencillo es tratar de hacer breves poemas en verso libre, sin rimar, que jueguen con el sentido del ritmo o de la métrica de las frases. Recordad que menos es más.

Es más importante encontrar qué decir que cómo hacerlo. Ese debe ser el primer paso, luego podemos dedicarnos a encontrar la palabra o la estructura más apropiadas.

Otra sugerencia es componer haikus, una forma de poesía tradicional japonesa que consta de tres versos libres de cinco, siete y cinco sílabas respectivamente, y la impresión de contraponer dos imágenes evocadas.

El motivo de hacerlo sobre fichas rayadas es el de disponer de un material final que se pueda mostrar tal cual, ya en una exposición, ya en una reproducción fotográfica del mismo y que, todos juntos, puedan servir como una especie de baraja de ideas previas o un cajón –desastre– de sentimientos escondidos.

Si no tenéis fichas rayadas, podéis plasmar la idea en una cartulina bien cortada, o plasmar la idea en papel y pasarlas a las fichas que os dé yo en clase.

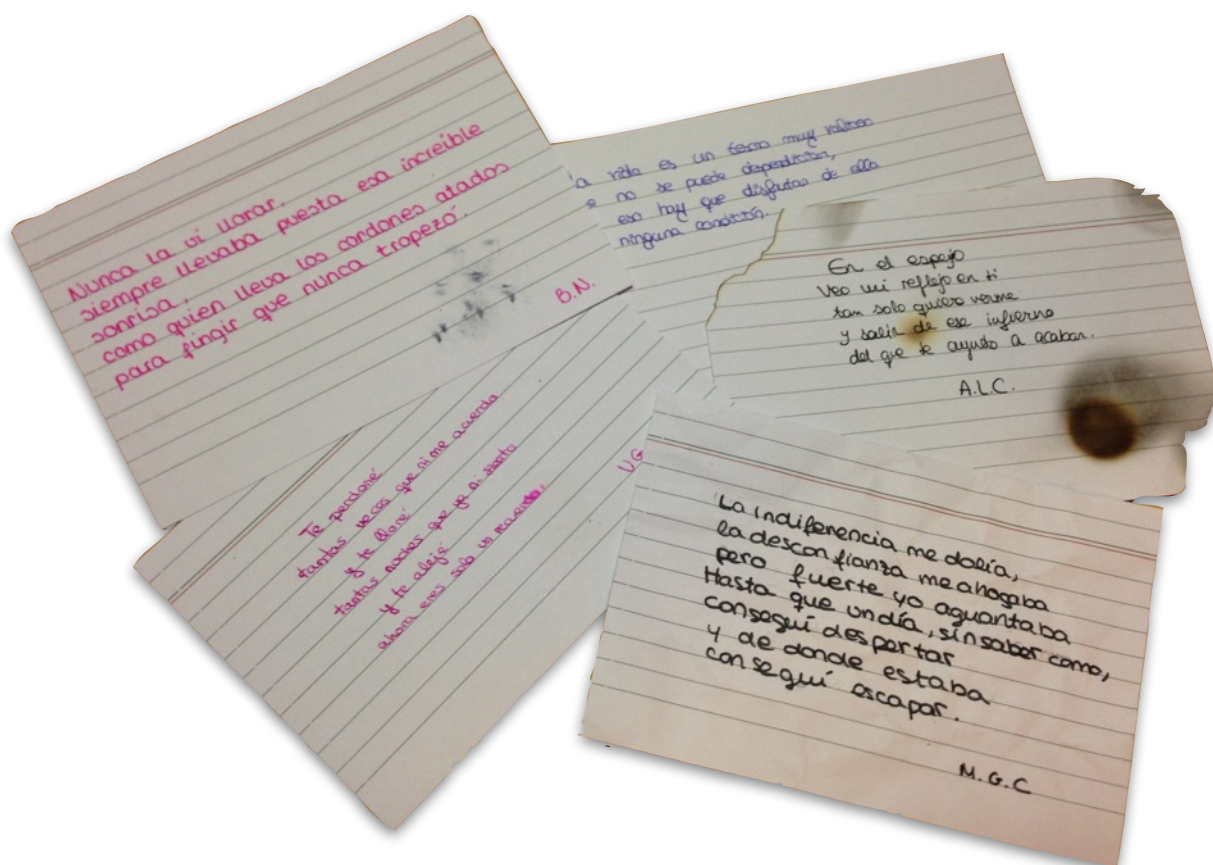


Fig. 3.120. Proyecto Correspondencias. Ejemplos de poemas de las Hojas de ruta 2014.

Podéis intervenir el soporte con un sencillo dibujo –si os apetece– y no os importe si las fichas son distintas entre sí, si están viejas, sucias... Todo eso dota de sustancia y fisicidad a vuestros pensamientos –por ejemplo, el cerco de una taza de café, unas gotas de vino, un borrón... dicen mucho del cuándo o el cómo–.

Os dejo parte de mi aportación para el proyecto,²³⁸ por si os sirve de orientación. NO OLVIDÉIS FIRMAR CON INICIALES.

Los dientes cerrados.

La boca llena.

Los hombros hundidos

por la mochila

insondable

que me quema el alma.

Así, pesado, hediondo,

manco y mudo,

gritan mis ojos

pidiendo clemencia

o, tal vez, la piedra última

que me mande al fondo.

Al fondo.

P.C. (poema)

Hoy llevo todo.

Arrastro y cargo vidas.

Mi peso es muerto.

P.C. (haiku, basado en la idea de Aurora)

²³⁸ Por lo general, suelo incorporarme al plan de trabajo de los proyectos como uno más, tal y como se habrá podido comprobar ya en distintos momentos de esta exposición. Casi siempre me ha salido bien. Ponerme a los pies de los caballos es algo que tengo tan asumido que casi no concibo no hacerlo, ya sea porque compruebo que los chicos son más certeros en su trabajo cuando les planteo un modelo nacido de mi propio compromiso con el proyecto o por que, en realidad, creo que he llegado a ese punto en que necesito *pasármelo por el cuerpo* –como diría Ana Falcón, mi amiga y compañera en el Colectivo El Punto Rojo, de la que he aprendido a ponerles nombre a muchas cosas y que seguro introduce esta cita la tesis doctoral que está realizando sobre las posibilidades educativas de la *performance*–.

GUIÓN GRUPO II. PROYECTO CORRESPONDENCIAS.

ESCENA 1. BIBLIOTECA DEL COLEGIO. Interior. día.

María cierra sesión en el ordenador pero se deja abierta la ventana de twitter sin darse cuenta. Patricia que estaba esperando para poder usar un ordenador se sienta en el mismo que María, y al abrir se da cuenta de que hay una cuenta de twitter abierta con una conversación de MD visible.

Patricia empieza a leer la conversación.

Laura.- Estoy harta, lo ha vuelto a hacer.

María.- Tía, tienes que hacer algo. No puedes permitirle esas cosas.

Laura.- Pero... Es que le quiero, no lo hace a posta.

María.- ¿Y vas a dejarle que cada vez que se enfade lo pague contigo? Eso no es amor.

Fig. 3.121. *Grupo Narrativo* (2014). Guión (fragmento).

Uno de los aspectos que van a determinar la calidad final de la película es un buen desarrollo de la idea que estemos manejando. Por este motivo concedo mucha importancia a un trabajo intenso sobre el guion, dedicando a este particular las horas lectivas que sean necesarias.²³⁹

Lo que pretendo es que los alumnos aporten la idea partiendo de esa labor de investigación que he descrito antes, la reflexión sobre la pieza a la que vamos a contestar y su experiencia personal. En el proceso de creación de las dos películas que hemos rodado hasta la fecha he tratado de condicionar lo menos posible este particular, limitándome, tan solo, a emitir unos certeros comentarios que arrojasen luz sobre las dificultades de rodar tal o cual propuesta, más que orientar la elección del argumento del trabajo.

En principio, tras ver la película recibida –desde la India en nuestro caso– se les plantea a los muchachos un debate en torno al fondo de la misma, sobre sus temas principales y los

²³⁹ El tiempo que se ha invertido en esta tarea ha sido diferente para cada uno de los vídeos que hemos realizado hasta la fecha. Durante el curso 2013-2014 se destinaron cinco sesiones y surgieron dos proyectos paralelos –uno de los cuales no vio la luz por problemas internos en el equipo que lo realizaba–. En el 2014-2015, ante la experiencia fallida de trabajar dividiendo el grupo, decidimos crear un único equipo con doce miembros que hizo menos operativas las reuniones y más difícil llegar a acuerdos; en consecuencia, se invirtieron siete sesiones en el proceso y una extra, a la que asistió Jesús Clavero, durante las vacaciones de Navidad –un desayuno de trabajo que duró cerca de tres horas–.

3. Viaje con escalas. Cuando el destino es el itinerario.

TÍTULO								
ESCENA 1								
Nº	PLANOS			DESCRIPCIÓN			TOMAS	
	Escala PPP / PP PM / PG	Angulación frontal, perfil, 3/4, picado, contrapicado	Mov. Cámara Pan Iz, Pan Der, Travel in, Travel Off	Descripción del video	Descripción del audio	Duración	Nº Sí / R / No	
							1 2 3 4	5 6 7 8
							1 2 3 4	5 6 7 8
							1 2 3 4	5 6 7 8
							1 2 3 4	5 6 7 8
							1 2 3 4	5 6 7 8

Fig. 3.122. Proyecto Correspondencias. Plantilla para un guión técnico, con valoración de las tomas.

que están por detrás aportando una textura más compleja al proyecto. A partir de aquí, a modo de tormenta de ideas, van saliendo posibles líneas de trabajo para elaborar nuestra respuesta.

No suele ser frecuente que haya un acuerdo desde el principio en lo relativo a qué tema se va a desarrollar y cuál la estética o formato que se van a emplear. La experiencia me dice que la primera idea no es casi nunca la mejor, ni siquiera la menos mala, por lo que he establecido dos líneas de acción para favorecer un poco de eficacia en un momento que considero crucial para el buen desarrollo de proyecto.

Por un lado, pido a los chicos que traten de desarrollar una especie de escaleta del proyecto, donde se describan con sencillez los principales aspectos visuales paralelamente al avance de la historia. A menudo esto se queda en unas pocas líneas, tan vagas que apenas sirven para seguir tirando del hilo, pero otras veces surgen planteamientos más ricos y complejos, más visuales e interesantes.

La experiencia me dice que lo que no esté recogido en el guion no existe y, por lo tanto, no se rueda. En realidad no se ruedan muchos de los planos que están en él, por eso es tan importante realizar bien el guion literario, ya que luego ha de ser la base de uno técnico en que se desarrolle la historia con lenguaje visual –los tipos de plano, movimientos de cámara, texturas sonoras, etc.–. Con la finalidad de facilitarles las cosas he creado una plantilla que unifica los aspectos del guion con el plan de rodaje. En ella se puede introducir la localización, el texto de los diálogos, las descripciones, los tipos de plano e incluso hay

preparada una columna para evaluar in situ la validez de las tomas y que luego sea más sencillo localizar la buena a la hora de editar.²⁴⁰

La grabación es un proceso que necesita disciplina pues, en realidad, no es algo con tanto glamour como nos lo pintan los telediarios o los programas de cine, sino algo monótono y hasta cierto punto aburrido. Pero claro, los alumnos no lo saben, por eso cuando se deja en sus manos esta parte del proceso hay que estar muy pendiente de que terminen las cosas que empiezan y que responda al plan trazado.

El primer proyecto nació desde la India. Decidimos que fueran ellos quienes tomaran la iniciativa pues habían encontrado un grupo sólido con el que trabajar a partir de una experiencia previa y, en cambio, yo no sabía qué material humano formaría mi equipo, pues hasta el inicio del curso siguiente no habría confirmación del número de alumnos que cursarían mi asignatura.

A día de hoy, el proyecto consta de cuatro películas, cada una de las cuales ha sido escrita, interpretada, rodada y montada por los participantes de uno u otro lado. Presento a continuación la ficha técnica de cada una de ellas.

²⁴⁰ Véase *Anexo A1 Proyectos (A1.2 Materiales finales. Burocracia y proceso Correspondencias)*.



Envío #1

Título del corto: *Patchva (Remordimiento)*

Dirigido por: Francisco Javier Ramos Pastor.

Reparto: Hayat Ali (Sanjay), M. Mushahid Siddiqui (Nandu), Amandeep Khurana (camarera), Pushpa Adhikari (Ana) y Satinder Kaur (hija, voz).

Sinopsis: Sanjay está en proceso de separación de su mujer española. La razón: él no quiere tener la hija que Ana lleva en su vientre, sólo por eso, por ser una hija. La niña se le aparece en sueños y en la vigilia como un remordimiento escondido. ¿Podrá aguantar más tiempo Sanjay ese sentimiento de pérdida?



Envío #2

Título del corto: *Ilusión...Nada.*

Dirigido por: Eva C. Vaca y Alba Marcos

Reparto: Vicky González (novia), Yansel Valdés (novio), Daniel Duque (amigo), Eva C. Vaca (amiga 1), Ana Lydia Carrillo (amiga 2), Aurora Canto (amiga 3).

Sinopsis: A veces, las cosas son tal y como parecen ser. Cuando no queremos ver es fácil no mirar.



Cabe señalar que el *envío #2* debía componerse de dos películas diferentes, pues el grupo se dividió en otros tantos equipos de trabajo: la citada *Ilusión...nada*, con un perfil de videoarte, y otra con un planteamiento más narrativo.²⁴¹ El problema es que el segundo de los equipos de trabajo no terminó su trabajo y los propios miembros del mismo decidieron que no estaba a la altura para ser enviado a Nueva Delhi.



Envío #3

Título del corto: *Ten fé (Have Faith)*

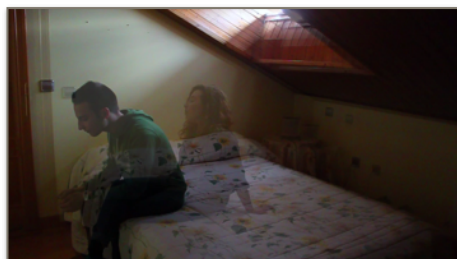
Dirigido por: Hayat Ali, Akshay Kumar, Pranav Gulati, Shweta Agarwal y Francisco Javier Ramos Pastor.

Reparto: Hayat Ali (Carlos), Amandeep Khurana (Alicia), Pushpa Adhikari (Malini), Chanchal Hooda (suegra), Rishabh Jain (chico de la oficina), Isha Kanungo (narradora), Vishal Khanna (marido), Akshay Kumar (padre), Himanshu Singh (jefe), Divya Jyoti Sharma (Divya), Shefali Sharma (chica de la oficina), Shikha Sharma (Unnati) y Satinder Kaur (Beatriz).



Sinopsis: Tres mujeres. Tres historias. Tres problemas. Tres culturas. Un sólo género: femenino. Alicia quiere ir con Carlos a estudiar a un país extranjero, quiere recibir la educación que se merece. Unnati lleva la carga de haberse casado con un hombre cuya familia la rechaza por su pobreza. Divya vive angustiada por un jefe que aprovecha su predisposición al trabajo para anularla como persona, sólo por su condición femenina. La fé en el cambio es lo único que les hace continuar luchando...

²⁴¹ Véase Anexo A1 Proyectos (A1.2 Materiales finales. 08 Correspondencias. Películas Correspondencias. #2 Narrativo).



Envío #4

Título del corto: *Eleutheromanías asincrónicas*.

Dirigido por: Nuria Pérez e Inés Tabarés.

Reparto: Nuria Pérez, Inés Tabarés y Daniel Cortijo.

Sinopsis: *Eleutheromanía* es un vocablo que hacer referencia a la necesidad de escapar, de huir lejos y rápido. La película presenta la búsqueda divergente y entrecruzada de dos muchachas a partir de una voz en *off* que es, en realidad, un poema escrito por una de ellas.

Para darle unidad al proyecto acordamos una manera de introducir las películas utilizando el un protocolo determinado, así esta continuidad sería también visual y estética.²⁴²

²⁴² Esta novedad se introdujo tras un correo que escribí a nuestros socios indios el 1 de marzo de 2014, en el que hacía además una valoración del estado de la cuestión en el Colegio Safa-Grial y se implementaba la nueva imagen corporativa del proyecto.

Queridos decoradores de paquidermos:

Después de muchos quebraderos de cabeza, creo que tengo listos los dos proyectos, si bien con una notable diferencia de calidad entre ellos. En cualquier caso son lo que son, es decir, proyectos escolares. No obstante, no he sido capaz de motivar a los dos grupos por igual –o se han escaqueado vilmente, que también podría ser–.

Con el tiempo os mandaré también los storyboards de los mismos –si es que alguna vez me dan el texto del guion, pues los dibujos los tengo–.

En adjunto os envío la imagen que he diseñado para el proyecto. No me he complicado mucho la vida, como veréis. Espero que os guste más que la otra, que yo aborrecía.

Si os parece podemos crear el siguiente protocolo para la rotulación y títulos de crédito:

RÓTULO 1: Logotipo de los dos Centros (Cervantes y Safa-Grial), uno junto al otro, centrados y con tamaños parejos.

RÓTULO 2: presentan

RÓTULO 3: Logotipo de CORRESPONDENCIAS

RÓTULO 4: envío nº (el que corresponda, numerados consecutivamente)

RÓTULO 5: una producción del Instituto Cervantes. Nueva Delhi (o Colegio Safa-Grial. Valladolid, puede ser el logo de la institución).

RÓTULO 5: Título (si procede).

CRÉDITOS FINALES: Instituto Cervantes. Nueva Delhi (o Colegio Safa-Grial. Valladolid) © año

Creo que puede ser bueno normalizarlo. Si os parece bien, incluídlo en vuestro proyecto, que yo haré lo propio en los nuestros.

3. Viaje con escalas. Cuando el destino es el itinerario.

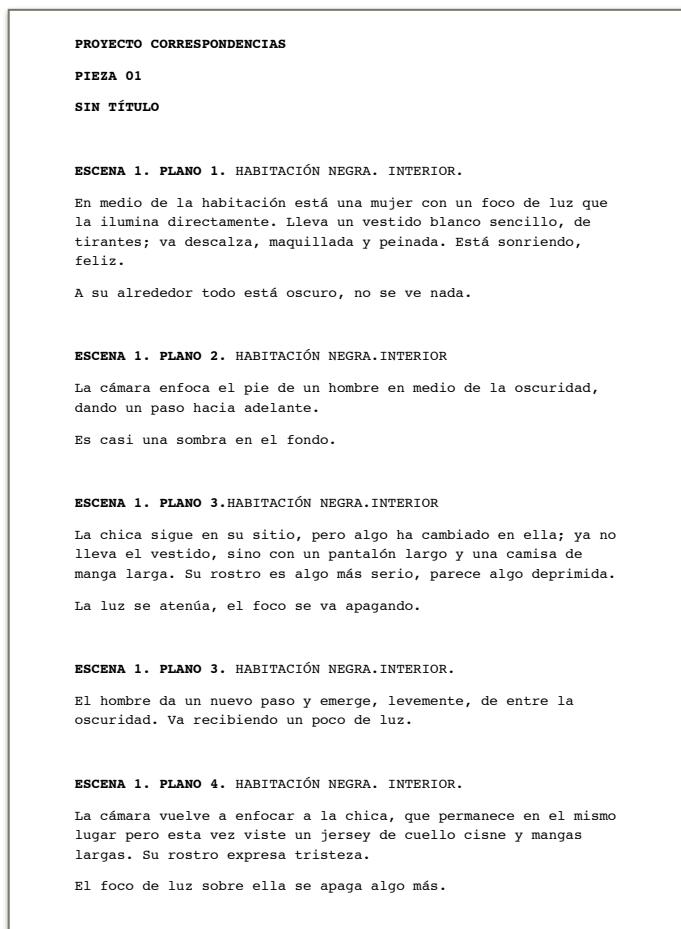


Fig. 3.132. *Ilusión... nada* (2014). Guión y story board, con dibujos de Aurora Canto. *Eleutheromanías asincrónicas* (2015). Cartel.

Los productos finales del proyecto *Correspondencias*²⁴³ serían varios:

- La película –cuya duración no debe exceder los doce minutos y se presenta bajo formato de archivos mov y mp4–.
- El guion –que se presentará como archivo en pdf, sin concederle demasiada importancia a si es técnico o literario, pero sí a su presentación externa que ha realizarse conforme al protocolo de estos textos (tipografía courier)–.
- El *story board*²⁴⁴ –que se presentará en archivo pdf tras incorporar al archivo los dibujos escaneados–.

²⁴³ Véase Anexo A1 Proyectos (A1.2 Materiales finales).

²⁴⁴ Véase Anexo A1 Proyectos (A1.2 Materiales finales. 08 Correspondencias).

- El *making off* (cómo se hizo) –documental breve hecho a base de fotos y recortes de vídeo que sirva como simpático resumen del itinerario recorrido al grabar las películas.²⁴⁵ Se presenta bajo formato de archivos mov y mp4–.
- El cartel de la película –diseñado en cada uno de los centros interlocutores con los formatos sugeridos de DinA3 o 16/9 horizontal; se presentará bajo dos formatos de archivo pdf, tiff, jpeg y psd–.
- Otra locura asociada a esta relación de alternancia era la de tratar de componer un poema, construyéndolo de manera automática a partir de la organización cronológica de propios títulos de cada videocarta, como si se tratase de un cadáver exquisito. Hasta la fecha, el automatismo resultante sería el siguiente:

Remordimiento

Ilusión... nada.

Ten fe.

Eleutheromanías asincrónicas.

En el proyecto se programaba también una actividad eminentemente artística que consistía en desarrollar un proyecto de *land art* de carácter efímero, en torno al tema de la identidad cultural y la multiculturalidad. Sería realizada desde presupuestos próximos al arte *póvera*, utilizando materiales pobres y ecológicos. Debía presentarse bajo los formatos de documentación fotográfica (archivos jpeg) y videográfica (archivo mov), fundamentación escrita y memoria del proyecto (archivos pdf). Tampoco esta actividad ha sido ejecutada en relación con ninguna de las películas de estos dos años.²⁴⁶

²⁴⁵ En un primer momento se pensó como un documento realizado en línea y de manera colaborativa por un equipo integrado por los coordinadores y uno o dos alumnos de cada centro participante. La propia dinámica del proyecto ha vuelto a ocuparse de simplificar las cosas y ahora lo realiza cada equipo a partir de los materiales que genera.

²⁴⁶ Creo sinceramente que esta actividad está fuera de lugar en el proyecto. Su inclusión obedece, tal vez, a que por entonces, cuando estaba escribiendo el anteproyecto, quería abrir una nueva línea de trabajo con los alumnos en el aula consistente en llevar a cabo piezas de arte de acción e intervenciones en el paisaje. En realidad, sigo empeñado en ello, pues he planteado al Colectivo El Punto Rojo la posibilidad de hacer algo en esta línea para el curso 2015-2016, pero está claro que no encaja ni medio bien dentro de *Correspondencias*.

Me pasa, a veces, que me dejo seducir por este tipo de anhelos sin pensarlo demasiado, pero más en la práctica docente de cada día, donde realmente una acción así puede cobrar más sentido y cambia a tu favor toda una dinámica de trabajo. No me suele suceder en los proyectos, en los que casi siempre todo está bastante bien justificado.

3. Viaje con escalas. Cuando el destino es el itinerario.

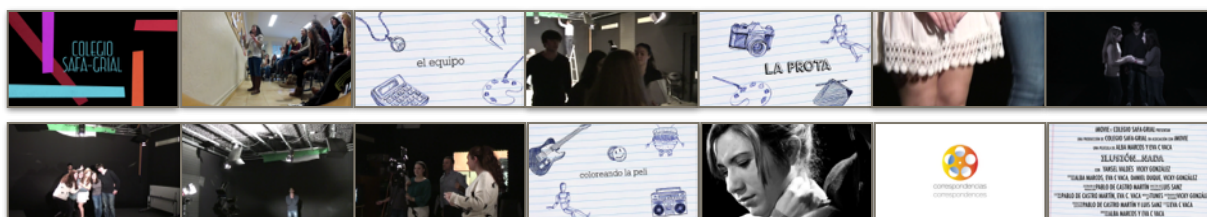


Fig. 3.133. Proyecto Correspondencias. *Ilusión...nada: Making off* (2014). Secuencia de fotogramas.

Finalizado el desarrollo del proyecto –que en realidad no tiene una fecha clara como consecuencia de su renovación anual pero que permite contar con materiales parciales susceptibles de ser divulgados–, se abre la **Fase de conclusiones (Fase IV)**, que significa la recogida de la variopinta diversidad de productos derivados de las actividades, en diferentes contenedores de información para su conservación, difusión y evaluación.

Esta puede hacerse mediante la utilización de un soporte físico o uno virtual. En este último caso la variedad es más interesante, pues bien podría tratarse de una página web –donde la información esté accesible todo el tiempo– u otro tipo de formato cuyo carácter temporal permita consultar los materiales solo durante el momento en que esté programado –la programación de los materiales en un festival o la exhibición de las piezas sueltas como consecuencia de su participación en un concurso–. De momento las piezas pueden verse a través de la página web del Instituto Cervantes y su canal de YouTube.

Por otro lado, todo el material audiovisual se está recogiendo en memorias USB y discos externos para tener una copia de los materiales y garantizar su pervivencia frente a posibles problemas en sus dispositivos de almacenamiento.

También hemos pensado en generar copias en discos DVD, un soporte que resulta versátil, económico, de gran capacidad, fácil de trasladar y que permite un visionado selectivo.

Su correcto diseño permitiría disponer de un máster a través del cual poder ver el proyecto en su totalidad, es decir, reproducir como una película la colección de piezas según la secuencia original de emisión-recepción-contestación, pero también permitiría una revisión a demanda, en la que cada proyecto de vídeo sea un capítulo diferente que pueda ser accionado desde un menú general o desde las fichas técnicas de cada pieza. Del mismo modo, se podría incluir aquí una especie de proyecto-resumen/trailer con imágenes de todas las películas, el cómo se hizo/*making off*, galerías de imágenes, los cortometrajes y el documental sobre el proyecto.

Otro soporte físico para los materiales de *Correspondencias* sería una publicación en formato libro; una edición visualmente atractiva por su aspecto moderno y formato original,

que adjuntara el DVD. Si la tirada fuera amplia, se podría pensar en un empaquetado especial y un reparto de ejemplares.²⁴⁷ En el caso de que la publicación fuera algo más casera se preveía garantizar, al menos, un ejemplar para cada institución y otra para cada coordinador del proyecto.

En todo caso, se editaría digitalmente el libro para que cada participante pueda conservar un ejemplar y para facilitar su difusión en distintos ámbitos, vía internet, páginas web institucionales, etc. Este documento enlazaría, además, con el contenedor virtual de los contenidos de vídeo,²⁴⁸ de modo que pueda tenerse la experiencia completa del proyecto.

En realidad todo esto tendría sentido cuando llevásemos varios intercambios, los suficientes para que el proyecto tenga ya una cierta estabilidad, pero también podría servir como resumen del mismo, llegados a un punto en que convenga hacer este tipo de reunión de información.

Otra manera de extraer conclusiones es visibilizar *Correspondencias* en ámbitos diversos. Para empezar, el propio colegio, pues, por experiencia, sé que los proyectos que realizan unos compañeros son desconocidos por el resto, ya sean profesores o alumnos. En el caso que nos ocupa, una actividad de tal envergadura, sostenida durante meses –incluso años– y que va a generar tal cantidad de materiales, bien merece ser presentada en las distintas instituciones que participan mediante la celebración de un *Festival de Videocreación* en el que mostrar estos materiales.

El documento inicial hablaba de configurar una *Sección Oficial Correspondencias*, donde mostrar las películas del proyecto, y una *Sección a Concurso* –siempre que existiera participación con un mínimo de calidad–, es decir, que la exhibición de nuestros materiales podría utilizarse para promover la realización de piezas de videoarte entre el resto del alumnado, tanto del Instituto Cervantes como del Colegio Safa-Grial. Incluso se contemplaban acciones más festivas como pudiera ser la grabación de un *libdub* o una *flashmob*, pero la realidad es que no se ha hecho nada de esto aún y que, como hemos

²⁴⁷ La previsión inicial determinaba cinco ejemplares para cada institución participante, tres a cada uno de los coordinadores y una a cada uno de los alumnos implicados, en el peor de los casos, pero nos conformaríamos con poder sacar adelante un ejemplar para cada coordinador y otro para cada institución. A día de hoy no hemos empezado a pensar en ello.

²⁴⁸ Actualmente se pueden ver todos estos proyectos a través de la web del Instituto Cervantes de Nueva Delhi, en la pestaña denominada *El rincón del alumno*, donde se encuentran junto a los trabajos presentados al II FESTIVAL DE CORTOS “IÑDIA”, en el que fueron presentados.

<https://www.youtube.com/user/elrincondelalumno?feature=watch>

comprobado que estabilizar el proyecto y hacerlo sostenible pasa por simplificar las cosas y centrarnos en lo esencial, lo razonable es prescindir de estas líneas de trabajo –al menos por el momento–.

También previmos la posibilidad de tratar los materiales para alumbrar una exposición itinerante de carácter interinstitucional. Nuestra intención era utilizar impresiones sobre foam, forex, lona, etc. para realizar algunos paneles informativos que permitieran dar a conocer el proceso de trabajo del proyecto *Correspondencias* en su conjunto y acompañar las proyecciones en los distintos lugares posibles. Como, de momento, el proyecto no ha salido de las instituciones originales no nos hemos visto en la necesidad de acometer algo así.

Lo que sí se ha hecho es dar eco a *Correspondencias* al enviar las películas de los chicos a festivales y concursos de cine escolar –por lo menos aquellas realizadas por los alumnos del Colegio Safa-Grial–. Me parece importante que los trabajos bien hechos adquieran su justa repercusión y este es un buen sistema que, además, brinda la posibilidad de que sus autores los defiendan públicamente y sientan esa tensión ante un posible reconocimiento externo. Con *Ilusión...NADA* no tuvimos suerte, aunque fue presentado, fuera de concurso, en el II Festival de Cortos “IÑDIA”, organizado por el Instituto Cervantes. En cambio, *Eleutheromanías asíncronas* ha concursado en el Festival Internacional de Cine de Valencia CINEMA JOVE 2015, dentro del Encuentro Audiovisual de Jóvenes, con gran éxito de público y crítica, aunque no recibió premio alguno.



Fig. 3.134. Proyecto Correspondencias. Cartel de los festivales CinemaJove 2015 e Iñdia (I y II).

Por último, esta fase de obtención de conclusiones se cerraría con la redacción de la memoria evaluativa del proyecto, en la que, al tratarlo desde mi ámbito como un proyecto de innovación educativa, se prestaría especial atención a una serie de ítems:

- Grado de cumplimiento de los objetivos propuestos.
- Grado de satisfacción entre el alumnado participante.
- Repercusión del proyecto en las instituciones participantes.
- Valoración obtenida de la revisión del proyecto por terceros.
- Memoria descriptiva de las fases de trabajo.
- Anexo con materiales complementarios (fichas de trabajo, informaciones oficiales, partidas de gastos...)

También podría incluir una hoja de evaluación con preguntas puntuales sobre el conocimiento de los temas de trabajo, su evolución en la manera de entender estos conceptos, su conocimiento de la otra cultura, lengua, su aprovechamiento personal de ese crecimiento...

Hasta la fecha, lo que se ha realizado en este sentido es una valoración interna a partir de estos ítems y, precisamente con motivo de esta investigación, se han recogido impresiones de alumnas correspondientes a los dos cursos que lleva en marcha el proyecto, que vienen a paliar, en parte, la no recogida de datos entre los alumnos de una manera más sistematizada.

Además, como se ha curricularizado el proyecto, existe la memoria de las calificaciones obtenidas por los alumnos en el mismo durante los dos últimos años. El promedio final de estas es de 7,02 puntos, lo que no está nada mal si tenemos en cuenta que la mayor parte de los miembros de ambos equipos no habían realizado un trabajo previo de estas características y menos aún tener que editar un vídeo con una apariencia profesional. De cualquier modo, me parece importante señalar que ninguno de los alumnos fue evaluado negativamente en el mismo, contribuyendo su calificación al superación de la materia durante el trimestre correspondiente.

En cuanto a las conclusiones que se pueden extraer, cabe destacar que las calificaciones más altas tienen que ver con los procesos creativos en sí –sesiones de trabajo (7,05) y video

RESUMEN CALIFICACIONES ACADÉMICAS CORRESPONDENCIAS 2013-2015

CALIFICACIONES / CURSO	Sesiones 20	Rodaje 20	Organiz 10	Vídeo 50	TOTAL 100	NOTA
TOTALES 13-14	14,67	12,94	5,44	33,6	66,66	6,66
TOTALES 14-15	13,70	11,00	6,00	43,00	73,70	7,37
Promedios	14,18	11,97	5,72	38,30	70,18	7,02
Promedios sobre 10	7,09	5,99	5,72	7,66		7,02

Fig. 3.135. **Proyecto Correspondencias.** Resumen de las calificaciones obtenidas por los alumnos durante los dos cursos en que se ha realizado el proyecto.

final (7,66)– en tanto que la manera en que se organizan (5,72) y sesiones de rodaje (5,99) y en que presentan los materiales son aspectos que penalizan la nota final.

Realmente les cuesta ser disciplinados, incluso cuando existe un plan trazado de antemano y conocen anticipadamente que buena parte de las valoraciones se conceden como nota de grupo.


Pero más allá de estos números están la satisfacción del equipo por un trabajo terminado que muchas veces no se creían capaces de llevar a cabo, el reconocimiento de sus compañeros y familiares, la identificación con el proyecto como creación estética personal y, por supuesto, la obtención de reconocimientos externos en forma de presencia en los medios de comunicación o selección de las piezas para participar en festivales.

Ni que decir tiene que ganar un premio avala todo el proceso de trabajo y les proporciona más satisfacción que la mejor de las calificaciones.

A día de hoy, el mayor problema de este proyecto no es la distancia, la diferencia horaria, la falta de tiempo o las diferencias multinivel entre ambos equipos de trabajo, sino –tal y como comenta en su entrevista Jesús Clavero²⁴⁹– su excesiva vinculación a las personas que lo coordinan en ambos lados del mundo, las cuales son su fortaleza y su debilidad, al tiempo. En cualquier caso, ya se han abierto posibilidades para mover de ámbito geográfico *Correspondencias* en caso de que fuera necesario aunque, de momento, esta opción será solo un as en la manga.

²⁴⁹ Véase la entrevista con Jesús Clavero en el *Anexo A3 Entrevistas (A3.2 Vídeo)*.

DÍA E 2014
E DAY 2014



II Festival de cortos "Iñdia"
2nd Short Film Festival "Iñdia"

Festiva de cortos "Iñdia" 1

Proyecto "Correspondencias"
- Instituto Cervantes de Nueva Delhi
- Colegio Safa Grial (Valladolid, España)

#1 Remordimiento (Patchva)

Dirigido por: Francisco Javier Ramos Pastor

Instituto Cervantes de Nueva Delhi

Reparto:

Sanjay	Hayat Ali
Nandu	M. Mushahid Siddiqui
Camarera	Amandeep Khurana
Ana	Pushpa Achkari
Hija, voz	Satinder Kaur

Sinopsis:

Sanjay está en proceso de separación de su mujer española. La razón: él no quiere tener la hija que Ana lleva en su vientre, sólo por eso, por ser una hija. La niña se le aparece en sueños y en la vigilia como un remordimiento escondido. ¿Podrá aguantar más tiempo Sanjay ese sentimiento de pérdida?

Duración: 7 min. 35 seg

#2 Ilusión...Nada

Dirigido por: Eva C. Vaca y Alba Marcos

Colegio Safa Grial (Valladolid, España)

Guión: Eva C. Vaca
Producción: Pablo de Castro y Luis Sanz
Cámaras: Alba Marcos y David Martín
Claqueta: David Martín
Story Board: Aurora Canto

Reparto:

Novia	Vicky González
Novio	Yansel Valdés
Amigo	Daniel Duque
Amiga 1	Eva C. Vaca
Amiga 2	Ana Lyda Carrillo
Amiga 3	Aurora Canto

Sinopsis:

A veces, las cosas son tal y como parecen ser. Cuando no queremos ver es fácil no mirar.

Duración: 3 min.

Festiva de cortos "Iñdia" 2

Fig. 3.136. Proyecto Correspondencias. Cartel de los festivales *CinemaJove 2015* e *Iñdia (I y II)*. Programa del *II Festival Iñdia*. Nueva Delhi (2014).

PARTE IV

COSMOGONÍAS EN EDUCACIÓN PATRIMONIAL Y EXPLORACIONES DE HORTUS CONCLUSUS

4. LUGARES COMUNES. Cuando mi patria es mi mochila. Análisis de datos.

Luego de este viaje exploratorio por algunos de los proyectos desarrollados durante casi dos décadas, se hacía necesario recurrir a un plano diferente de análisis. Si bien la narración autoetnográfica perfila una ruta certera a través de esos artefactos educativos – presentando unos paisajes que son diferentes para cada uno de ellos– al hacerlo desde la exclusividad de cada programa se perdían las concomitancias y las diferencias entre ellos, dificultando que pudieran aparecer a la vista las conclusiones de una historia de vida dedicada a la educación patrimonial desde la creación de proyectos educativos.

Por eso ahora van a desgranarse transversalmente los proyectos, haciendo que coincidan cada una de las rutas trazadas sobre el mapa de mi ejercicio profesional como cuando se mira al trasluz para calcar las coincidencias, en el ánimo de que sirvan para desentrañar el porqué, cómo, cuándo y dónde que se esconde detrás, al fondo.

Esta mirada, casi geológica, sobre los proyectos superpuestos irá dando sentido a cada pliegue, fractura o cambio de material existente en los niveles inferiores y, en consecuencia, irá haciendo comprensible mi plasticidad docente como la consecuencia de una serie de decisiones tomadas a la luz de las experiencias que he puesto en marcha.

4.1. ¿Qué podía hacer sino volver la vista a atrás?

Después de todos estos años dedicado a la docencia tengo menos certezas y más preguntas en mi cabeza y, sobre todo, la sensación de que aunque mi práctica docente no ha sido estática y ha evolucionado para adaptarse progresivamente a situaciones diferentes derivadas de los cambios de contexto –en unas ocasiones, nuevos centros educativos, nuevas directrices de trabajo desde la dirección del colegio o nuevas materias y, por supuesto, siempre nuevos alumnos–, aún no soy capaz de entrever a simple vista la secuencia de las modificaciones producidas en mi manera de plantear las actividades en el aula, en los asuntos que considero de interés pedagógico, en el modo en que introduzco nuevos sistemas de trabajo o la razón que me ha llevado a hacer un uso cada vez mayor y más artístico de las tecnologías.

Desde hace algunos meses, coincidiendo precisamente con el convencimiento de que debía realizar esta tesis, y tras el análisis de mi propio discurso, me he ido dando cuenta de que esa creciente cantidad de cuestiones se podían responder mirando con atención a los proyectos, que las respuestas estaban más cerca y más al alcance de mi mano de lo que parecía y que, el único modo de cubrir esa necesidad de saber si estoy en el camino bueno era hacer una revisión crítica de lo que ha sido más significativo en mi modo de trabajar.

También creo que otro detonante de los que me han puesto en marcha es el fracaso de varias de las propuestas que lancé durante la mitad del segundo trimestre e inicio del tercer trimestre del curso 2013-2014. Solo recuerdo otra ocasión anterior en la que haya tenido que modificar mi sistema de trabajo en el aula al no encontrar respuesta en los muchachos a los estímulos que lanzaba o como consecuencia de una sensación de abandono e irresponsabilidad por su parte, pero no tenía nada que ver con esto –o tal vez sí y yo no lo quise ver de ese modo–. El caso es que esta vez sucedió sobre un modelo de trabajo que se estaba mostrando muy válido a muchos niveles y con el que estaba bastante satisfecho, en general, lo que me movió a considerar que no debía ser todo tan oportuno, adecuado o conveniente como me estaba haciendo creer a mí mismo.

Así las cosas, si vuelvo a la cuestión inicial, *¿qué podía hacer sino volver la vista a atrás?*, ya consciente de que se trata de una pregunta retórica. Cualquiera que haya pasado por el trance de tener que enseñar algo a alguien se habrá visto invadido por esa duda razonable de si habrá quedado clara la explicación y, sin duda, si esa situación se ha repetido, se habrá tenido en cuenta la propia respuesta y todas las conjeturas que la rodean a la hora de plantearse de nuevo el reto.

En mi caso, esa reflexión diaria, horaria, casi inmediata, que sucede al término de una sesión de clase, necesitaba también de otra más profunda, menos intuitiva y más fundamentada. Esta investigación es como ese pequeño paso atrás para tomar impulso, que no te hace perder terreno y te permite llegar más lejos. Tengo clara su utilidad como punto de inflexión sobre el que construya una docencia más ajustada a las necesidades de mis alumnos, las del colegio y, por supuesto, las mías propias y espero que, de algún modo, este examen de conciencia, tan personal, pueda servir a cualquiera que se acerque a este texto, de algún modo.

Asumiendo el hecho de que los proyectos son los datos que construyen esta tesis y tratando de encontrar el mejor modo de analizarlos –de cara a la obtención posterior de algunas conclusiones–, me parece importante comenzar remitiendo al lector a un proceso de autoanálisis que inicié, hace ya un par de años, como paso previo al diseño de nuevos proyectos de innovación educativa en el campo del patrimonio cultural.

Estaba en pleno tercer trimestre del curso 2011-2012, programado varios proyectos para 2012-2013 –algunos eran nuevos y otros reediciones de otros anteriores o programas que estaban ya asimilados dentro del currículo como actividades que se repetían año tras año– y, para conseguir que me aprobasen la realización de los más singulares –que además necesitaban de la dotación de medios especiales y relativamente costosos– elaboré una especie de previsión de resultados que me hizo aproximarme a ellos mediante un análisis superficial, pero lo suficiente como para darme cuenta de que aquello sería solo el inicio de un proceso más largo y complicado que, por entonces, no podía realizar con los exámenes trimestrales y la evaluación final llamando a las puertas del aula.

Aunque estaban en la programación, al año siguiente no pude llevarlos todos a cabo por diferentes motivos –fundamentalmente por sobreplanificación– y, ante esta circunstancia, comencé a preguntarme si debía considerar este desajuste como un fracaso o si había sido un acierto no llevarlos a cabo antes de ver cómo se hundían y, más allá, si no habría denominadores comunes en todos los proyectos que me ayudaran a minimizar este tipo de situaciones, a preverlas y evitarlas o si, en cambio, el éxito o el fracaso de unos programas y otros era algo coyuntural que no podía controlar.

De este modo comencé a elaborar un documento que llamé *Imprescindibles. Lee esto antes de diseñar un proyecto nuevo*, que recogía unas sencillas sentencias orientativas sobre aspectos que había considerado relevantes para el éxito de un proyecto.

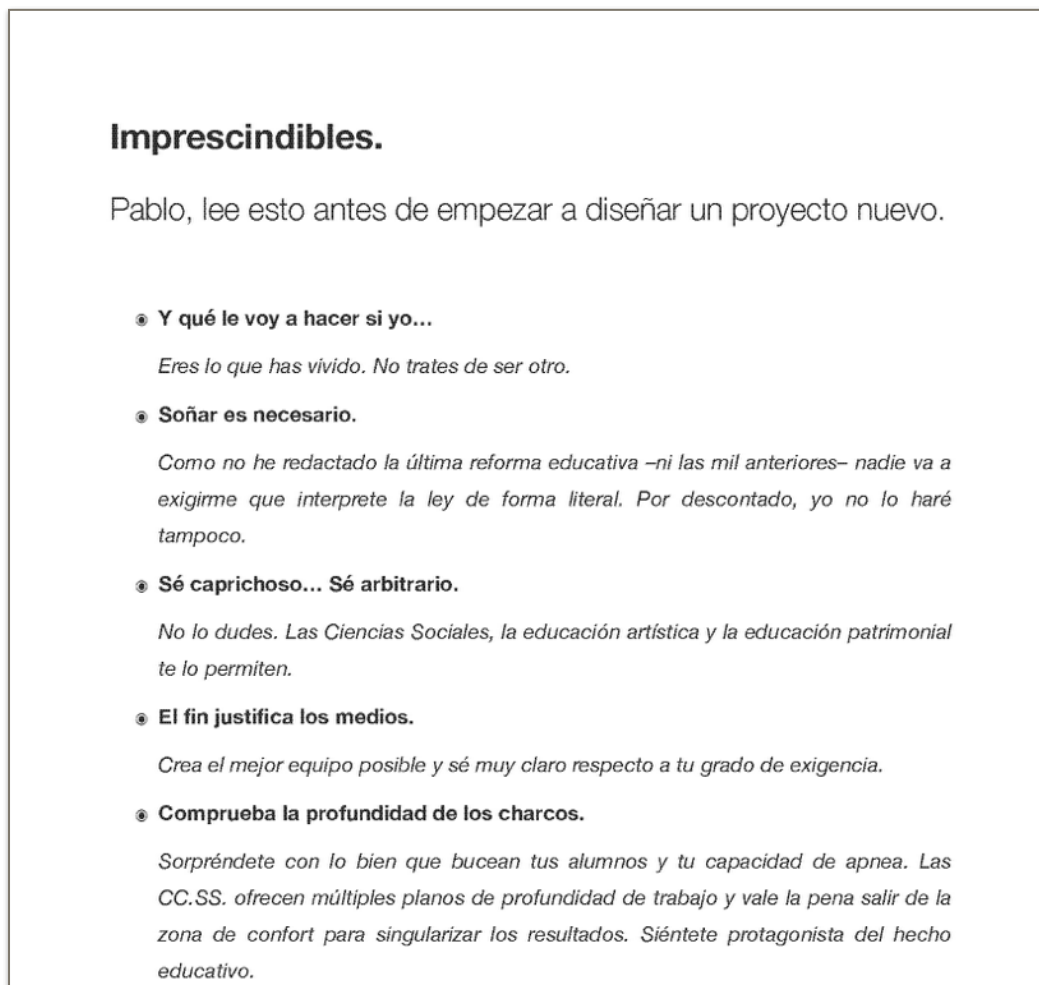


Fig. 4.1. **Imprescindibles.** Autoconsejos de autosugestión para diseñar proyectos educativos.

Lo cierto es que, sin darme cuenta y sin tener aún prevista la realización de esta investigación, me encontraba ya analizando los datos con el objetivo que considero más sensato: hacer uso de ellos para mejorar mi práctica docente.

El imperativo me obligaba a ser muy consciente de la utilidad del documento no solo para que funcionase como guía en un momento concreto de trabajo, sino también de su importancia como estructura viva y en crecimiento constante merced a las nuevas aportaciones surgidas de la reflexión sobre propuestas propias o las de otros.

*Imprescindibles*²⁵⁰ nació como una herramienta de uso personal. Casi se podría decir que si los proyectos eran la parte más visible de mi trabajo, este documento constituía mi propio patrimonio personal derivado de ellos. Si mis alumnos obtuvieron aprendizajes diversos y encontraron respuesta a sus inquietudes participando de las complejas propuestas pedagógicas que he ido diseñando, en mi caso, además de un puñado de materiales finales

²⁵⁰ Véase el archivo pdf ubicado en el Anexo A1 Proyectos (A1.1 Proyectos y memorias).



Fig. 4.2. **Imprescindibles**. Autoconsejos de autosugestión para diseñar proyectos educativos.

de los que conservo copia, con el paso de los años hice mío el propio proceso en sí y es muy posible que sin él no fuera el tipo de profesor que hoy soy.

La primera vez que me planteé que mis conclusiones de fondo de armario pudieran ser dadas a conocer fue con motivo de mi ponencia en el II Congreso Internacional de Educación Patrimonial. Planteé mi intervención con dos partes, resultando la segunda una recogida de conclusiones de los proyectos presentados, pero no dio tiempo a que desarrollase esta última parte y quedó incompleta, parcial.

Cuando, poco tiempo después, Álex Ibáñez Etxeberría me propuso intervenir en el Máster de Formación del Profesorado de Educación Secundaria de la Universidad del País Vasco, me pareció que debía hacerlo con el formato mixto de sesión abierta con ponencia y taller,²⁵¹ en previsión de que iba a tener tiempo suficiente, decidí trabajar más intensamente sobre el texto de *Imprescindibles*, ampliando el número de ítems tras rastrear de nuevo en los proyectos y convirtiendo el documento en una presentación de Keynote, más visual y atractiva que un mero manifiesto.

El resultado identificó no solo unos ejes comunes sobre los que he construido los proyectos más exitosos, también me llevó a plantearme las circunstancias que me llevaron a fracasar –o casi– durante el diseño o la implementación de algunos otros; estas conclusiones las recogí en la presentación *Obligatorio arriesgar. Breve (o no tan breve) catálogo de*

²⁵¹ Ponencia: *Prácticas innovadoras en el Centro Grial de Valladolid. Renovando la enseñanza de las Ciencias Sociales*. Máster de Formación del Profesorado de Educación Secundaria de la Universidad del País Vasco UPV-EHU (San Sebastián, enero de 2015).



Fig. 4.3. **Obligatorio arriesgar**. Autoconsejos de autosugestión para diseñar proyectos educativos.

meteduras de pata, una especie de continuación lógica de *Imprescindibles*, pero centrada en identificar los principales errores para que funcionen como advertencia.²⁵²

Así las cosas, el presente análisis de datos bebe de los documentos personales ya descritos y se amplía con apreciaciones nuevas emanadas del proceso de reflexión profundo que ha supuesto llevar a cabo esta investigación. Su forma externa es la de una relación de atractivos y sencillos títulos –que bien podrían ser los focos de atención que cualquier guía de viaje destacaría como paradas inevitables o los consejos sinópticos de un manual de hágalo usted mismo al uso– que se desarrollan a continuación repasando los proyectos y estableciendo vínculos entre ellos.

Para que la ejemplificación sea más precisa, en ocasiones se remite a otros proyectos que no están incluidos en el corpus principal de estudio, de los cuales se hace una breve reseña en la Parte V de esta investigación –*A vista de pájaro. Fotogrametría aérea de la práctica docente a corto plazo*–, pero que han contribuido también a construir estas recomendaciones de manera natural.

²⁵² Véase el archivo pdf ubicado en el Anexo A1 Proyectos (A1.1 Proyectos y memorias).

4.2. Imprescindibles. Lee esto antes de empezar a diseñar un proyecto nuevo.

4.2.1. Y qué le voy a hacer si yo...

Eres lo que has vivido. No trates de ser otro.

En efecto, he revisado mis proyectos y he puesto patas arriba mi archivo para tratar de entender cómo he llegado hasta aquí y, seguramente, la única certeza que soy capaz de asumir sin demasiada torpeza es que “soy como soy porque soy como soy”.

Cuando traté de iniciarme en el mundo de la educación mi bagaje lo constituían un par de certificados oficiales y un modelo pedagógico en absoluto innovador o, al menos, poco transgresor. Más bien me acomodaba a la sencilla situación de tirar de los conocimientos adquiridos en cinco años de licenciatura y una relativa facilidad para manejarme con adolescentes, consecuencia directa de mis años de experiencia en el campo de la animación sociocultural.

Entre los proyectos no aplicados de *Planeta Arte*, ese currículum enviado en avalancha a los centros escolares de mi entorno y mi último proyecto de educación patrimonial no solo han pasado casi dos décadas, sino cantidad de acontecimientos que han matizado mi forma de ser y mi forma de ser profesor.

Me he casado, hemos tenido una hija y el diagnóstico atroz de una enfermedad rara y muy invalidante para ella; he trabajado en tres colegios distintos y compatibilizado mi labor docente en el ámbito formal con otras en el informal; he visto pasar del BUP y COU al bachillerato LOGSE y que las materias de este vinieran y se fueran, como por arte de magia, en una absurda reasignación ocasionada por los cambios de ley, la organización de los centros y la nueva asignación de los contenidos a las materias; he recuperado mi necesidad dormida de comunicarme produciendo arte y adquirido formación variada en muchos campos que me servían como camino de desarrollo personal pero también como inspiración velada para diseñar actividades educativas; he luchado por defender mis ideas sobre la educación sin más arma que mi palabra y he terminado reconociéndome en las teorías de otros, poniéndole nombre científico a lo que ya hacía; he vuelto la mirada sobre los temas que me han interesado siempre: el arte, la comunicación, el cine, la arqueología, la etnografía, la antropología social y los he utilizado como coartada para atacar el programa de modo indirecto y a los muchachos de modo directo; he sido condescendiente con el desarrollo estricto de la materia y, más tarde, he jugado siempre al límite de la ley, trampeando y transversalizando los contenidos curriculares...

4. Lugares comunes.

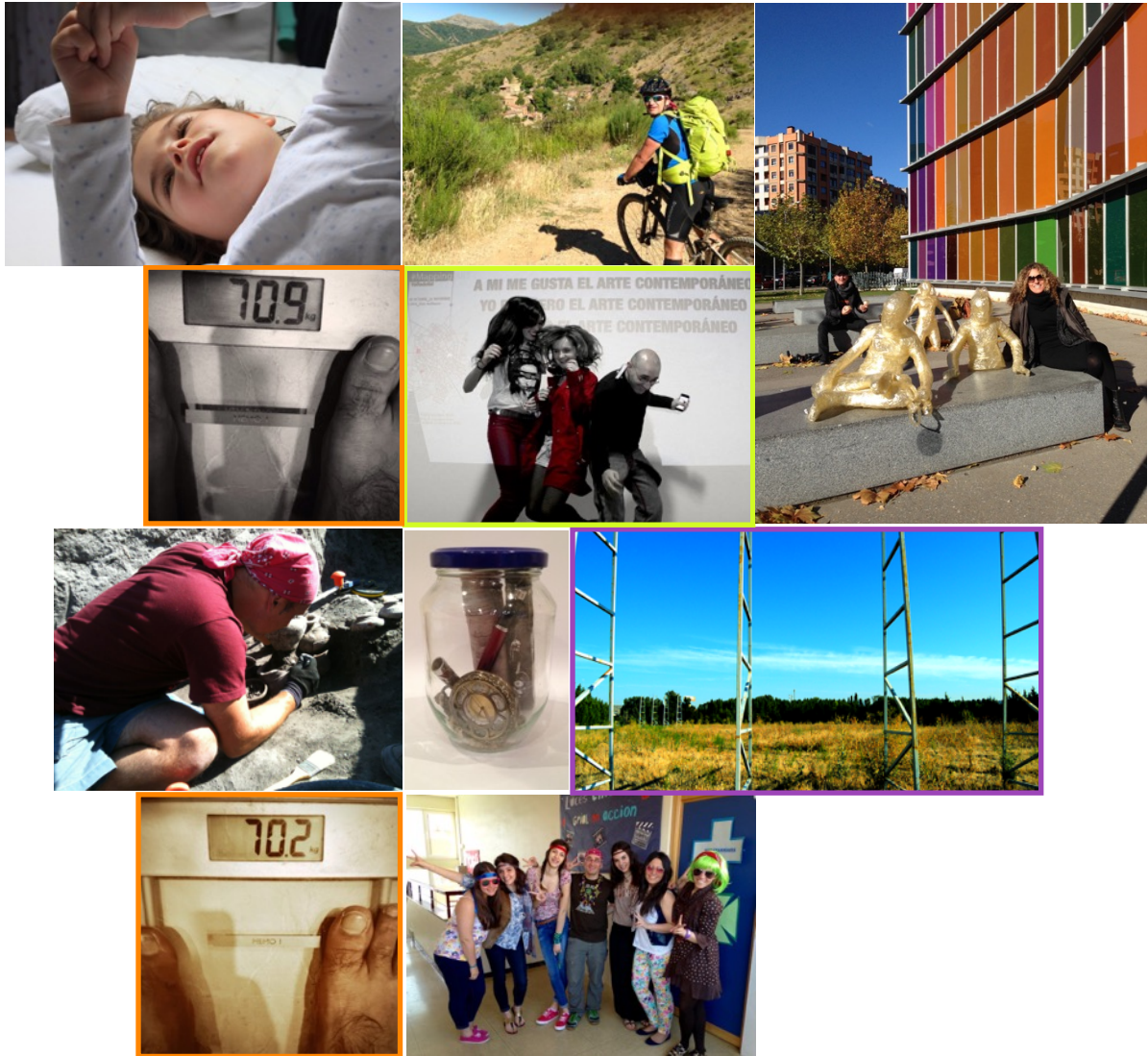


Fig. 4.4. **Composición autobiográfica.** Incluye citas visuales a los proyectos artísticos *Operación Biquini* (Pablo de Castro, 2014) –2 citas–, *Perfil de arte contemporáneo* (Club de fans de Katia Durán, 2013) y *Sin Palabras* (Pablo de Castro, 2014) –fotograma–.

En este sentido, realmente es muy complicado que haya alguien que pueda hacer las cosas que hago, tal y como las hago. No veo potencialidad de transferencia en la mayor parte de las cosas que hago, al menos no tal cual.

Mis proyectos, mi práctica docente son consecuencia de quién soy y de cómo me han modelado los miles de alumnos que han pasado por mis clases, de todos los tropiezos y pequeñas batallas ganadas... Tal vez, como en algunas cajas de juguetes, debería escribir en algún caso que determinadas cualidades no vienen en el paquete, sino que hay que tenerlas ya de antes.

4.2.2. Soñar es necesario.

Como no he redactado la última reforma educativa –ni las mil anteriores– nadie va a exigirme que interprete la ley de forma literal. Por descontado, yo no lo haré tampoco.

Esta coartada es imprescindible para abordar el diseño de los proyectos.

Me parece especialmente resolutiva para salir del atolladero cuando las dudas aparecen y no me permiten avanzar. Hay muchas veces que una actividad me pide caminar más allá de los márgenes del currículo de la materia, que me llama a explorar con mecanismos procedentes de otras disciplinas y cuyo uso podría tener problemas de justificación ante un equipo de dirección inmovilista o poco visionario. Entonces, sencillamente, lo hago.

A día de hoy, estoy convencido de que el sistema educativo no funcionará a no ser que cada profesor asuma su parcela de liderazgo y sienta la necesidad de hacerse protagonista del proceso educativo, tan secuestrado por las leyes de educación, la fascinación por la tecnología, los procesos de calidad, las presiones de las familias o las calificaciones de las PAEU.

He aprendido a descubrir en mis alumnos la potencialidad de hacer cualquier cosa que se me ocurra y a convencerlos de cuán necesario es hacerlo. No hay proyectos imposibles a priori, solo hay que generar el momento y las circunstancias para posibilitarlos. Todo es más sencillo de lo que parece y un planteamiento honesto y valiente en educación abre muchas más puertas de las que uno imagina.

Nosotros soñábamos con que Joaquín Díaz quisiera colaborar con las chicas durante el *Proyecto Urueña* y lo logramos mucho más fácilmente de lo que esperábamos. Lo mismo pasó con el *Programa Pintia*. Yo basaba todo el proyecto en que Carlos Sanz Mínguez se interesara por él, pues solo de ese modo podría poner al alcance de los muchachos el material arqueológico original, y sucedió. *Correspondencias* fue un proyecto a dos bandas que estuvo a punto de perderse antes de empezar, por el que luché durante casi dos años y que me obligó a viajar a la India²⁵³ para poder echarlo a andar.

Soñar es necesario porque me devuelve al anhelo de aquel chaval que quería ser profesor, que lo consiguió y que se encontró con una realidad bien distinta de la que esperaba, que no le convence y que se ha propuesto cambiar.

²⁵³ Ni que decir tiene que este viaje fue por cuenta propia, que no hubo subvención colegial alguna y que lo hice por pura necesidad. Ya sé que no es un modo ni operativo ni normal de funcionar y que el sistema debería proveer los mecanismos necesarios para desarrollar todas nuestras inquietudes como docentes, al menos si existe una justificación para las mismas, pero es que es muy necesario hacer aquello en lo que crees para poder hacer aquello que debes.

TEMAS DE TRABAJO

PROYECTO	Pat. Art.	Arte Cont	CIP	Pat. Mat.	Pat. Inma.	Antrop. C.	Sociol.	Audiov.
Planeta Arte	■	■	■	■			■	
Proyecto Urueña	■		■	■	■	■		
Proyecto Viatores	■		■	■	■	■		
Programa Pintia	■	■	■	■	■	■		■
Proyecto Simulacri	■	■	■	■		■	■	
Vidas imperfectas	■	■		■			■	■
Correspondencias	■	■		■	■	■	■	■

Patrimonio artístico, Arte contemporáneo, Conservación Integrada del Patrimonio, Patrimonio material, Patrimonio Inmaterial, Antropología cultural, Sociología, Experiencias audiovisuales.

Fig. 4.5. Cuadro identificador con los temas de trabajo asociados al patrimonio que aparecen representados en los proyectos.

4.2.3. Sé caprichoso... Sé arbitrario.

No lo dudes. Las Ciencias Sociales, la educación artística y la educación patrimonial te lo permiten.

En efecto, no hay una disciplina más versátil que la educación patrimonial para hacer de ella la base de mil proyectos, con tantos enfoques posibles como se pueda imaginar.

Cualquier aspecto que pudiera suscitar el interés del profesor e incluso de los alumnos encuentra su reflejo en el patrimonio, en cualquiera de sus manifestaciones – material o inmaterial– y le ofrece la excusa perfecta para trabajar desde él los diferentes aspectos del currículo.

Además de los recursos que, a tal efecto, el docente fuera capaz de generar, existe una gran cantidad de ellos disponibles de manera generalizada, listos para ser utilizados –aunque yo soy partidario de que medie siempre una adaptación de los mismos–. En este sentido, Ferreras Listán (2015) propone, en su tesis doctoral, un estudio profundo de las concepciones educativas y los recursos didácticos en torno a la educación patrimonial, así como la medida de la perspectiva profesional en que desarrollan su labor los docentes y gestores y la relación de esta con las tipologías patrimoniales que emplean y la finalidad educativa que justifica sus propuestas.



Fig. 4.6. **Programa Pintia.** Foto del Colectivo Programa Pintia 1.0 en la necrópolis de Las Ruedas, Pintia (Padilla de Duero).

Vidas imperfectas no es solo un proyecto sobre la imagen fotográfica, como *Correspondencias*²⁵⁴ no lo es sobre la construcción de relatos fílmicos. Ambos serían interesantes como proyectos escolares en cualquier colegio de cualquier lugar del mundo, pero podría avivarse la discusión si analizamos su conveniencia y relación con los contenidos de la asignatura de Historia del Arte, en cuyo ámbito se desarrollan.

Lo mismo podría decirse de proyectos como *Encajados*,²⁵⁵ *Espacios de Dios. Espacios del hombre*,²⁵⁶ *Mímesis*,²⁵⁷ *¿Puedo moverme?*²⁵⁸... que negocian el desarrollo del currículo desde un conjunto de actividades de corte claramente artístico, realizadas desde un meditado y profundo conocimiento de los conceptos teóricos imprescindibles.

La realidad es que todos estos proyectos están bastante más hilvanados de lo que se podría pensar pues, además de encontrar reflejo en algunas de las unidades que la

²⁵⁴ Véase Anexo A1 Proyectos (A1.1 Proyectos y memorias. 08 Correspondencias).

²⁵⁵ Véase Anexo A1 Proyectos (A1.1 Proyectos y memorias. 11 Encajados).

²⁵⁶ Véase Anexo A1 Proyectos (A1.1 Proyectos y memorias. 16 Espacios de Dios. Espacios del hombre).

²⁵⁷ Véase Anexo A1 Proyectos (A1.1 Proyectos y memorias. 12 Mímesis).

²⁵⁸ Véase Anexo A1 Proyectos (A1.1 Proyectos y memorias. 15 ¿Puedo moverme?).

propia institución educativa propone,²⁵⁹ la propia necesidad que tiene la materia de que los alumnos interpreten, comenten y se relacionen directamente con el hecho artístico juega a nuestro favor, haciendo de este tipo de propuestas algo esencial para obtener destrezas difícilmente adquiribles de otro modo.

4.2.4. El fin justifica los medios.

Crea el mejor equipo posible y sé muy claro respecto a tu grado de exigencia.

La sentencia –erróneamente atribuida a Nicolás Maquiavelo y que parece más nacida de la pluma de Baltasar Gracián o Hermann Busenbaum²⁶⁰– se aplica aquí a la necesidad de tener muy claras las cosas y actuar en consecuencia.

Tanto si el objetivo es un proyecto trimestral obligatorio, con reflejo en la nota de la evaluación –*Simulacri, Vidas imperfectas, Correspondencias*, pero también *Mímesis, Encajados...*–, como si es una participación voluntaria, extraescolar y sin reflejo académico –*Proyecto Urueña*,²⁶¹ *Viatores*,²⁶² *Programa Pintia de Innovación Educativa*²⁶³–, para que salga adelante, se necesita determinación y un grupo dispuesto a todo.

A veces, la recompensa aparece desde el principio en el horizonte y es de por sí suficientemente estimulante. Los proyectos *Urueña, Viatores y Pintia 1.0* surgieron de

²⁵⁹ Entre las veintitrés unidades enunciadas en el documento aprobado por la Comisión Organizadora de Pruebas de Acceso a Estudios Universitarios de Castilla y León (Salamanca, 30 de abril de 2009), sobre la base del Real Decreto 1467/2007, de 2 de noviembre, que establece la estructura del bachillerato, y el Decreto 42/2008, de 5 de junio, que hace lo propio con currículo propio para esta etapa en Castilla y León, figuran las siguientes que tienen relación directa, en mayor o menor medida, con los contenidos que se desarrollan en *Vidas imperfectas* o *Correspondencias*.

21. El Arte Contemporáneo en España. Pintura (Picasso, Miró y Dalí). Escultura (Gargallo y Chillida).

22. El expresionismo abstracto (J. Pollock). El informalismo (M. Millares). El minimal art (R. Morris). Las tendencias neofigurativas: el pop-art (A. Warhol). El hiperrealismo (Antonio López). El panorama artístico actual en Castilla y León.

23. Nuevos sistemas visuales: fotografía, cine, cartelismo. La adaptación de las nuevas tecnologías a la creación artística.

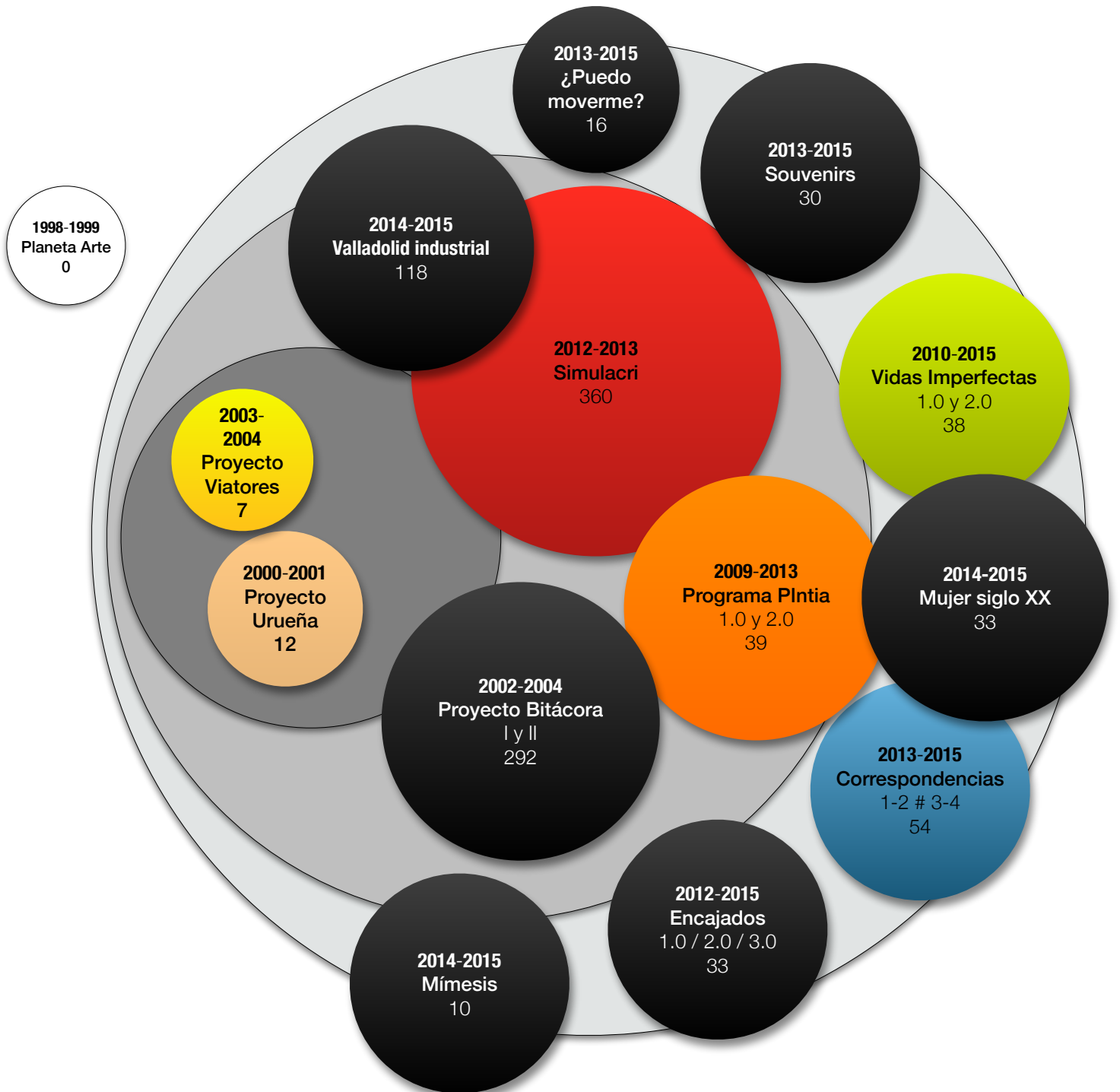
²⁶⁰ Hermann Busenbaum, en su *Medulla theologiae moralis, facili ac perspicua methodo resolvens casus conscientiae* (1645) escribió: "Cuando el fin es lícito, también los medios son lícitos". Por su parte Gracián afirmó "Todo lo dora un buen fin, aunque lo desmientan los desaciertos de los medios", en su *Oráculo manual y arte de prudencia* (1647). https://es.wikipedia.org/wiki/El_fin_justifica_los_medios

²⁶¹ Véase Anexo A1 Proyectos (A1.1 Proyectos y memorias. 03 Proyecto Urueña).

²⁶² Véase Anexo A1 Proyectos (A1.1 Proyectos y memorias. 04 Proyecto Viatores).

²⁶³ Véase Anexo A1 Proyectos (A1.1 Proyectos y memorias. 05 Programa Pintia).

4. Lugares comunes.



Cronología / Proyecto / Edición / nº participantes

- Educación no formal
- Proyectos emblemáticos puntuales
- Proyectos multidisciplinares curriculares
- Proyectos curriculares estables de área

Fig. 4.7. Gráfico que relaciona los tipos de proyectos, su cronología y el número de participantes en los mismos.

la convocatoria de un concurso (Garrote, 2013; Fontal, 2013), que es una magnífica excusa para construir un discurso pedagógico en torno al patrimonio, pero no imprescindible. En esos casos siempre hemos tenido muy claro que ganarlo era uno de los objetivos prioritarios y, en consecuencia, la selección de participantes se hizo con sumo cuidado –en especial cuando los equipos se formaban con un número reducido de componentes–. Por eso, antes se diseñaba el proceso de trabajo, las actividades y las líneas maestras de actuación y, una vez todo esto estaba claro, se buscaba el perfil de alumno que más pudiera aportar al proyecto. Esto nos llevó a seleccionar alumnos con capacidades extraordinarias en el campo de la creatividad, las artes, la música, la literatura o la informática por encima de aquellos con los mejores expedientes académicos.

Pero también podemos darle la vuelta al asunto y plantearlo al revés.

Muchas veces pregunto en clase –de manera informal casi siempre– acerca de sus habilidades secretas, sus aficiones o sus expectativas y luego, después de analizar sus respuestas y cotejarlas con mi propia necesidad de construir una línea de trabajo, concibo un proyecto que se aprovecha de esas destrezas para iluminar el camino. Algo así sucedió cuando planteamos rodar *Obituario* en el *Programa Pintia 2.0*, cuando planteé por primera vez la realización de las *hojas de ruta* como haikus intervenidos en *Vidas imperfectas*,²⁶⁴ cuando decidimos que teníamos que componer piezas musicales renacentistas para sustanciar la vida de nuestro protagonista de la novela escrita para *Viatros*²⁶⁵ o cuando fracasé estrepitosamente con la puesta en marcha del proyecto *¿Puedo moverme?*²⁶⁶ sobre la evolución tipológica y la iconografía del retrato oficial –no todo han sido premios y alegrías en estos años–.

El resultado suele ser un producto final excepcional, a menudo mejor del inicialmente previsto –Relatos de *Inter humum calumque* (*Pintia 1.0*), requiem *In memoriam Sophiae* y danza *Ballo alla spada* (*Viatros*), cortometraje *Obituario. Tres historias de vida y muerte en el mundo vacceo* (*Pintia 2.0*)...– como consecuencia del extraordinario interés con que abordan estos trabajos si la motivación es la adecuada.

²⁶⁴ Véase Anexo A1 Proyectos (A1.2. Materiales finales. 08 Correspondencias. Haikus).

²⁶⁵ Véase Anexo A1 Proyectos (A1.2. Materiales finales. 04 Proyecto Viatros).

²⁶⁶ Véase Anexo A1 Proyectos (A1.1 Proyectos y memorias. 15 ¿Puedo moverme?).

4.2.5. Comprueba la profundidad de los charcos.

Sorpréndete con lo bien que bucean tus alumnos y tu capacidad de apnea. Las CC.SS. ofrecen múltiples planos de profundidad de trabajo y vale la pena salir de la zona de confort para singularizar los resultados. Siéntete protagonista del hecho educativo.

Antes de diseñar cualquier proyecto lo que percibo es una cierta inquietud. A veces salgo del cine y he visto algo que tangencialmente, dándolo tres vueltas y maquillándolo un poco, se puede transformar en una actividad o en un artefacto educativo más complejo. Otras veces esta agitación arranca de una charla privada, de los renglones de una novela, de un par de versos, de la visita a una exposición... Casi siempre viene seguida de un *¿y sí...?* al que me he propuesto no responder nunca: *¡qué va, imposible!*

Este es el primer obstáculo que hay que superar y, como puede verse, no lo impone la ley de educación, el currículo, la dirección del centro o la disposición de los alumnos, sino el propio profesor.

De la documentación de los proyectos deduzco que sin esta determinación no habrían salido adelante. Ahí están, por ejemplo, los *talleres de Planeta Arte* que, aun siendo válidos, no se han puesto en marcha, seguramente porque no los sentimos como propios, porque no eran tan distintos de otros posibles, porque no estábamos con las manos en la masa cuando los diseñamos y se quedaron en un plano teórico.

La decisión de no echarse atrás o de indagar nuevas fórmulas de trabajo y relación con los alumnos tiene también que ver con la propia necesidad del profesor de sentirse vivo y protagonista del sistema educativo. Si la repetición de la lección, una y otra vez, es algo que aporta tranquilidad al docente, tal vez debería ser el momento de que cambiara de trabajo, pues ya se habrá perdido de vista que la educación debe adaptarse a los alumnos y que no podemos quedarnos estáticos haciendo que todo pivote en torno a nosotros, en un mundo tan absolutamente cambiante.

Defiendo el liderazgo del profesor, pero siempre desde el cuestionamiento constante de su propio ejercicio profesional. Aun cuando las estructuras educativas resulten inamovibles, es necesario ese espíritu crítico para aprovechar cualquier posible rendija en el sistema y tratar de hacer cambios desde dentro.

Esta suerte de activismo educativo, me ha llevado a comportarme como agente fundamental de todo el proceso, mediando enérgicamente para favorecer los

4. Lugares comunes.

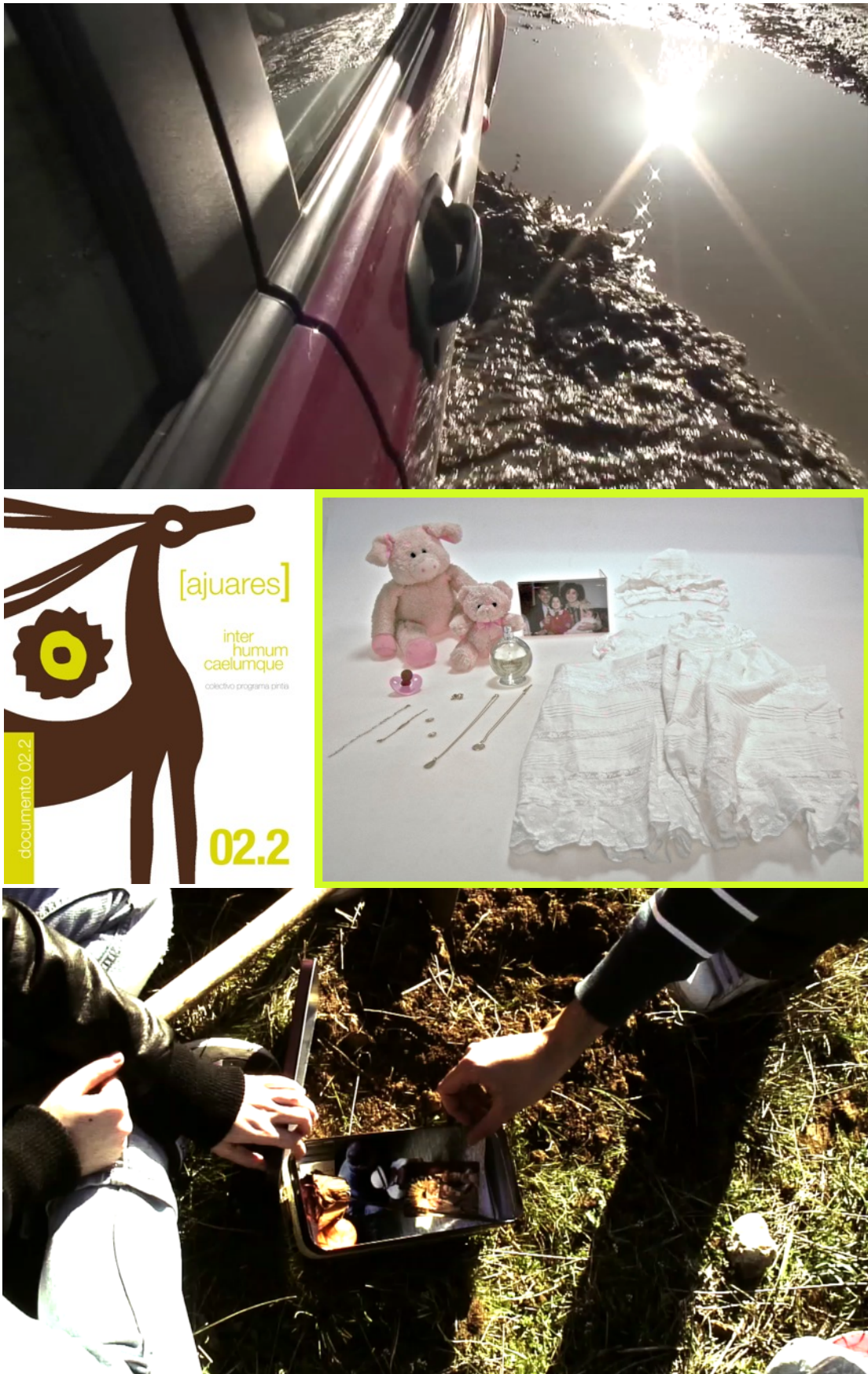


Fig. 4.8. Programa Pintia 1.0. Composición en torno a la actividad sobre ajuares vacceos y la comprobación de la profundidad de los charcos. Incluye dos fotogramas del documental *La cápsula del tiempo*, la portada de la publicación *Ajuares* y una cita visual al *Ajuar* compuesto por la alumna *Claudia García Rubio* (2010).

procesos de apropiación que los alumnos deben conseguir a través de su participación en los proyectos de educación patrimonial.

Por ejemplo, no parecía sencillo que los chicos de *Viatores*²⁶⁷ logaran escribir una novela que fuera interesante y que estuviera bien ambientada históricamente y, en cambio, salió bien. Incluso funcionó la propuesta de que compusieran piezas musicales, aunque reconozco que era una propuesta bastante arriesgada. Realmente pensamos que había que tensar esas cuerdas y no quedarnos en un mero proyecto de investigación histórico-artístico.

Asimismo, en el *Programa Pintia 1.0*,²⁶⁸ solo cuando comprobé cómo se manejaban los participantes con el material arqueológico se me ocurrió la posibilidad de ir un paso más lejos y me atreví a proponerles que elaborasen su propio ajuar y que escribiesen acerca de su propia muerte. El proyecto no necesitaba de esta parte del trabajo para trazar una buena semblanza de la cultura vaccea, sin embargo, me pareció que necesitábamos algo así para sentirnos más próximos a ella y para crear un vínculo más fuerte entre nosotros.

Salió perfecto. Me dieron bastante más de lo que esperaba.

No hay muchacho que no sienta el impulso de chapotear en los charcos en una tarde de tormenta, el problema es que los hemos acostumbrado a sortearlos para no manchar la casa o a tener que hacerlo con botas de goma. En educación debemos desaprender algunas cosas para aprender muchas otras y el patrimonio cultural ofrece una multiplicidad inagotable de propuestas para conseguirlo.

Pon un charco en tu aula.

¡Disfruta!

²⁶⁷ Véase Anexo A1 Proyectos (A1.2. Materiales finales. 04 Proyecto Viatores).

²⁶⁸ Véase Anexo A1 Proyectos (A1.2. Materiales finales. 05 Programa Pintia. 02 Inter humum caelumque. Ajuares).

4.2.6. Distingue lo diferente.

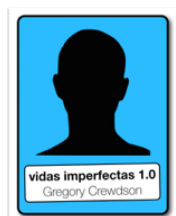
¡Este papel no es de Historia! Dota de imagen a los proyectos.

Lo que empezó siendo un juego ha terminado por convertirse en una seña de identidad de mi trabajo. Desde el naif juego con la elección de la tipografía en *Planeta Arte* y el versátil dibujo vectorial del plano de la villa en el *Proyecto Urueña*, hasta los últimos proyectos que he realizado –*Vidas imperfectas*, *Correspondencias*, *Encajados*, *Mímesis...*– todos han tenido una imagen corporativa que los identifica.

Su razón ha obedecido siempre a los mismos intereses: la identificación del proyecto como algo relevante y, por lo tanto, digno de ser señalado mediante un logotipo; la diferenciación de los materiales del proyecto en nuestras carpetas mediante el uso de una imagen atractiva y profesional, capaz de evitar que se confundan con otros cualesquiera que archivemos en ellas; la consecución de la aprobación y financiación del proyecto por el equipo directivo o colaboradores externos mediante la presentación de informes visualmente atractivos; la visibilización del proyecto a varios niveles –clase, colegio, barrio/ciudad, web–, acompañando y anunciando a la exposición pública de los materiales finales –en el colegio u otros lugares–; la concesión de importancia a alguno de los elementos patrimoniales sobre los que se realiza el trabajo o al propio proceso en sí mismo; y, por último, su utilización como un vínculo entre los miembros del grupo, como elemento que refuerza nuestra conexión –el caso es que funciona y he sorprendido a más de uno de mis alumnos garabateando los torreones de *Viatores* o la cierva de *Pintia* y alguna vez han pedido que hiciésemos camisetas con él–.

La mayor parte de las veces he sido yo mismo quien ha diseñado la imagen corporativa, pues siempre ha estado en mi ánimo presentar el proyecto a los alumnos de una manera profesional desde el principio y, por lo tanto, tenía que estar lista en el momento de lanzarlo. Tan solo la imagen de *Simulacri* ha sido realizada por alumnos y, en este caso, como un paso más del proceso de trabajo.

En general no me he complicado mucho con esto, pero sí he tratado de que fueran identificativos de aquello que estábamos trabajando y





correspondencias
correspondences

Fig. 4.9. Logotipos de proyectos y entidades colaboradoras

que pudieran tener una revisión en el caso de referirse a proyectos con más de una edición: *Urueña*, con el plano de la villa; *Viatores*, con la fortaleza de Sassocorvaro; *Pintia*, con la cierva pintada en el fragmento de cerámica vaccea, procedente de la excavación de la muralla, que analizaba Carlos Sanz justo antes de una de nuestras reuniones –el color de los tipos cambia de la versión 1.0 a la 2.0 del proyecto–; *Vidas imperfectas*, con ese aspecto entre cartel de “se busca” y de juego de “quién es quién”, con el nombre del artista sobre el que se trabaja; *Correspondencias*, con la figura que remite a las bobinas de celuloide de las películas de 35 mm.

4.2.7. Solo no puedes... con amigos, sí.

Y... llora un poco, si es preciso. Hay cantidad de instituciones culturales dispuestas a colaborar contigo.

El mundo de la educación es un ámbito donde el dinero no mana de una fuente, más bien al contrario. Estoy acostumbrado a trabajar con presupuesto cero porque, desgraciadamente, no hubo una partida presupuestaria como tal para este tipo de iniciativas en los colegios en los que he trabajado.

De todos los proyectos que presento en este estudio tan solo uno de nació con una nutrida partida económica, *Simulacri*, que fue aprobado como Proyecto de Innovación Educativa (PIE) por la institución educativa autonómica y dotado de fondos –aunque tan solo con la mitad de lo presupuestado, lo que obligó a modificar algunas de las actividades previstas para poder realizarlo con una cierta dignidad–. Esta vía de financiación oficial solo la hemos empleado en esa ocasión porque, como casi todo lo que tiene que ver con la administración pública, supone empantanarse en un papeleo interminable, además de cubrir unos plazos a veces absurdos por incompatibles con la temporización de los proyectos.

Es cierto que para situaciones concretas hemos recurrido a financiación a cargo del AMPA y contado habitualmente con la buena voluntad de los equipos directivos a la hora de subvencionar las actividades de un proyecto –*Urueña*, *Pintia*– o para la encarnación del arte final –*Urueña*, *Viatores*, *Pintia*, *Vidas*



4. Lugares comunes.

imperfectas—, entendido como material de registro, pero hay otras aportaciones que son igualmente importantes y nos han llevado a establecer alianzas con otras instituciones.



A menudo, estas instituciones están abiertas a escuchar proyectos de este tipo, cuyo coste económico no es muy alto y, en cambio pueden reportarles un cierto eco social o, sencillamente, maquillar la escasa colaboración con la comunidad en que se integran con un par de líneas en su informe anual.

Si la solicitud no es económica y consiste en apoyos, ampliación, cesión de espacios disponibles, esta es más sencilla e incluso sorprendente, como me sucedió cuando Carlos Sanz Mínguez, director del Departamento de Prehistoria, Arqueología, Antropología Social y Ciencias y Técnicas Historiográficas de la Universidad de Valladolid me pidió que, como coordinador del Programa Pintia, le hiciese un certificado acreditando su colaboración en el mismo.

En esta línea puedo señalar varias colaboraciones notables, sin las cuales el proyecto con que se relacionan no habría sido posible o, al menos, no lo habría sido en el modo en que fue realizado.



En el *Proyecto Urueña* del Colegio Marista Centro Cultural Vallisoletano conseguimos cerrar la colaboración con la Fundación Centro Etnográfico Joaquín Díaz, donde las chicas pudieron desarrollar la mayor parte del proyecto buceando en su biblioteca o contando con el asesoramiento del propio Joaquín, que se mostró tremendamente sensible a cualquier petición de ayuda por nuestra parte.



El *Programa Pintia de Innovación Educativa* del Colegio Safa-Grial contó, en cualquiera de sus dos ediciones, con el inestimable apoyo del Centro de Estudios Vacceos Federico Wattenberg y del propio Departamento de Prehistoria, Arqueología, Antropología Social y Ciencias y Técnicas Historiográficas de la Universidad de Valladolid. Carlos Sanz Mínguez y Fernando Romero pusieron a nuestro alcance el material original de la excavación de Pintia y orientaron la formación de los muchachos en tareas arqueológicas mediante talleres monográficos que fueron impartidos por el propio personal investigador, tal y como se ha recogido en el relato del proyecto. En la segunda edición del proyecto, Carlos Sanz asumió un mayor

4. Lugares comunes.

compromiso con el proyecto como consecuencia de la difícil situación económica por la que atravesaba el CEVFW pues, al no tener personal contratado apenas, se hizo cargo de los talleres de formación a título particular.



Simulacri contó con dos colaboraciones de excepción. El Museo Nacional de Escultura nos abrió las puertas para trabajar con cierta libertad en sus salas, exhibir nuestra instalación en su patio y explorar algunos de sus lugares más secretos, como el área de conservación. Al tiempo, contextualizando nuestra investigación sobre el cuerpo en la exposición *El cuerpo significativa*, comisariada por Pablo Coca y el Colectivo El Punto Rojo, pudimos sumar la alianza con el Museo Patio Herreriano de Arte Contemporáneo Español.



A estos podemos añadir otros dos como son el propio Colectivo El Punto Rojo, auténtico gestor del proyecto mediante la correcta administración de esfuerzos, tiempo, personal y recursos económicos para construir un proyecto coral de seis centros escolares, ocho profesores y trescientos cincuenta alumnos, y, por otro lado, la Escuela de Artes de Valladolid, que nos cedió el lugar para reunirnos durante todos esos meses.



Vidas imperfectas 2.0 ha contado con el apoyo y el interés de Nuria Fernández, directora de la Galería Espacio Líquido de Gijón, que nos proveyó de materiales sobre Rebeca Menéndez, artista sobre la cual giraba nuestro proyecto y cuya obra se ocupa de presentar al público. También se esforzó por ponerme en contacto con Rebeca, para que la artista conociese, de primera mano, nuestra línea de trabajo en torno a su obra e intentásemos una comunicación entre ella y mis alumnos.



Leticia Fernández, de La Atómica. Espacio Creativo (Valladolid), también apoyó este proyecto ofreciendo realizar una proyección de las piezas de vídeo como una especie de exposición off a través del escaparate de su galería pero, por problemas de ajuste de fechas, al final es un tema que sigue pendiente.



El Instituto Cervantes de Nueva Delhi es coanfitrión del proyecto *Correspondencias* y su colaboración es imprescindible tanto para



que este salga adelante como para su propia visibilidad. Jesús Clavero y Francisco Ramos son nuestros interlocutores en aquella parte del mundo y los responsables de que cada curso se ruede una película que viaje a España para inspirar nuestra respuesta.

Todas estas contribuciones, además de permitir que los proyectos sean posibles terminan por dotarlos con un halo de profesionalidad, pues cualquier colaboración externa –en especial las procedentes del mundo académico y la empresa– se interpreta como un refuerzo positivo que prestigia nuestros artefactos educativos. El patrimonio, la cultura y el arte son asuntos sin demasiadas lecturas políticas, y más aún cuando el enfoque viene desde la escuela; entonces el reconocimiento del buen trabajo es más inmediato y más sencillo pescar en río revuelto.

4.2.8. La información es poder.

Nunca des todos los datos, y menos al equipo directivo. El factor sorpresa debe ser una baza bajo tu control.

La realización de un buen proyecto debe partir de una buena estructura en fases que organice su desarrollo en el tiempo, pero también de la administración de la información vinculada al mismo.

Cuando diseño un proyecto nuevo necesito hacer un desarrollo detallado del mismo, que pongo por escrito en un documento. A partir de aquí no me resulta complicado crear una fundamentación y una síntesis breve, que es lo que suelo incluir en las programaciones didácticas o entregar al equipo directivo en el caso de que necesite su aprobación –para que se le asigne un presupuesto, por ejemplo–.

Del mismo modo, cuando presento a los muchachos un proyecto, también les ofrezco unas líneas generales y, si acaso, un listado de actividades, un eje cronológico con las fechas de presentación de los materiales y los criterios de calificación, pero entonces obvio la fundamentación los objetivos, que son aspectos que espero se deduzcan durante el propio proceso de desarrollo.

Uno de los aspectos sobre los que no acostumbro a dar más información de la precisa es la temporización. En muchas ocasiones, esta puede alterarse por circunstancias diversas y su conocimiento puede jugar en tu contra provocando

Realizar una serie de tres fotografías que planteen el momento previo a la historia que parece narrada en la imagen de Rebeca Menéndez.

Presentación: Impresión sobre papel fotográfico de 13 x 18 cm

Escribir un relato, inspirado en la fotografía de Rebeca Menéndez, que cuente el desarrollo final de la historia.

Presentación: Archivo de word, extensión máxima una página. Letra Helvética, Arial o Calibri de 12 pt Interlineado sencillo. Espacio después del párrafo de 3 pt. Márgenes de 2 cm por los cuatro lados.

Comentario formal de una obra de Rebeca Menéndez.

El trabajo se debe realizar a partir de las pautas de comentario de obra bidimensional que utilizamos para las pinturas.

Elaborar una pieza de video que, a partir de presupuestos similares, reflexione sobre el lema **Imperfectos días de escuela.**

Presentación: Archivo mp4 o mov. Duración máxima 2 minutos.

Diseñar en clase una instalación o un proyecto fotográfico colectivo para producir en el colegio.

Presentación: Proyecto escrito. Presentación pautada

REBECA MENÉNDEZ

vidas imperfectas 2.0



trabajo individual. Jueves 18 abril

trabajo en pareja. Jueves 25 abril

trabajo grupal. Jueves 25 abril

Fig. 4.10. **Vidas imperfectas 2.0.** Resumen de las actividades a realizar. Incluye una cita visual de una obra de Rebeca Menéndez

necesidades de terceros. Por ejemplo, me ha sucedido que desde la dirección del colegio me pidieran una versión reducida de la película *Obituario. Tres historias de vida y muerte en el mundo vacceo*, cuando esta estaba en pleno proceso de rodaje, para mostrarla en una reunión de padres y para hacerla visible a través de la web del centro como producto-resumen de un taller –incluso cuando ya estaba terminada y el corto comenzaba su andadura por distintos festivales, existió esa premura para mostrarla íntegra, lo que habría supuesto no poder presentarla a algunos de ellos, de haber accedido–.

También se nos insta a confeccionar grandes paneles informativos para ser fijados en las paredes de los pasillos para mostrar aquellos proyectos que hacemos en clase, en especial coincidiendo con las jornadas de puertas abiertas. En este caso, no presento nada nunca, pues no es uno de los canales que preveo para la difusión del proyecto y aún menos cuando este se encuentra en pleno proceso de elaboración.

Yo concibo los proyectos para el disfrute y por la absoluta necesidad de este tipo de estructuras para el desarrollo de la materia, el buen funcionamiento del grupo, el crecimiento de mis alumnos y mi progresión como docente y, por lo tanto, cualquier interferencia en forma de presión externa altera estos indicadores de felicidad.



Fig. 4.11. Programa Pintia 2.0. Fotograma de la película *Obituario* (2013).

Otra habilidad que he desarrollado en estos años es la de jugar la carta de la sorpresa para beneficio de todos los agentes del proyecto. Aunque los alumnos saben qué actividades vamos haciendo, muchas veces no les informo de la siguiente y las voy recubriendo de un halo de misterio y expectación. Obviamente esto solo se puede hacer cuando se tiene la certeza de que la actividad siguiente va a causar en ellos un impacto.

Por ejemplo, los chicos del proyecto *Viatores* no supieron que tendrían que componer música²⁶⁹ hasta bien desarrollado el hilo argumental de su novela y cuando desarrollamos el *Programa Pintia de Innovación Educativa*, ellos no sabían qué iba a pasar cada día en el Laboratorio de Arqueología de la UVa –contacto con piezas originales, talleres de dibujo arqueológico, proceso de catalogación fotográfica...–, como tampoco supieron hasta una semana antes que haríamos el taller de cerámica vaccea, que tanto les cautivó, o que íbamos a realizar la *performance* de la *Cápsula del tiempo*²⁷⁰ para actualizar el ritual funerario vacceo de la deposición de un ajuar.

²⁶⁹ Véase Anexo A1 Proyectos (A1.1 Proyectos y memorias. 04 Proyecto Viatores. Composiciones musicales).

²⁷⁰ Véase Anexo A1 Proyectos (A1.2. Materiales finales. 05 Programa Pintia. 05 Cápsula del tiempo).

4. Lugares comunes.

Por ejemplo, cuando ellos escribían los relatos para el proyecto *Pintia* no sabían que yo estaba editando un libro con ellos y su sorpresa fue mayúscula cuando pudieron verlo y comprobar lo tangible de su trabajo leyendo sus nombres en cada doble página, firmando los textos.

Algo parecido pasó con *¡Piratas!*, cuya principal producción artística fueron las cuarenta y cuatro interpretaciones de la *Jolly Rogers*, la bandera pirata de la calavera y las tibias cruzadas. Ellos nunca esperaron entrar en el aula y encontrárselas todas exhibidas colgando del techo, como tampoco esperaban que todas acabaran recogidas en un libro,²⁷¹ junto a sus microrrelatos de inspiración pirata, el cual pudieran descargarse del perfil de la asignatura de Historia en internet. O con *Valladolid industrial*, cuando se encontraron una exposición con sus fotografías, intervenidas, perfectamente identificada su autoría, en el pasillo que lleva al aula en que trabajamos y una nueva publicación *-Analogizando*²⁷² que las recogía todas junto a sus textos.



Fig. 4.12. ¡Piratas! Cita visual a tres interpretaciones de la *Jolly Rogers* realizadas por los alumnos de Historia, de 2º de bachillerato.

Esta edición de libros o catálogos con los materiales de los chicos se está convirtiendo en uno de esos hilos argumentales comunes de los proyectos de investigación que diseño, en especial cuando aquellos comportan una aproximación artística y/o literaria al objeto de estudio como coartada para establecer procesos de apropiación simbólica.

Pero este factor sorpresa también ha jugado un papel importante a la hora de dar a conocer los programas al equipo directivo que, aunque conoce el tema de trabajo y la

²⁷¹ Véase Anexo A1 Proyectos (A1.2. Materiales finales. 14 Proyectos trimestrales).

²⁷² Véase Anexo A1 Proyectos (A1.2. Materiales finales. 15 Valladolid Industrial).

4. Lugares comunes.

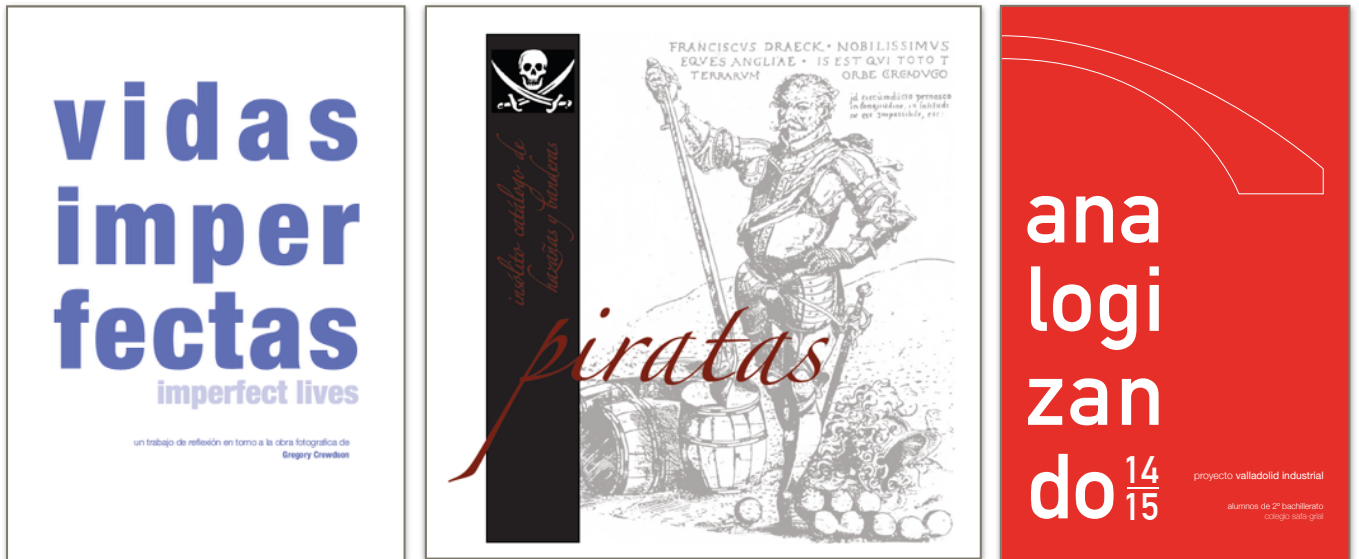


Fig. 4.13. Publicaciones *Vidas imperfectas*, *Piratas* y *Analogizando*, editadas para dar visibilidad a los trabajos de los alumnos.

mecánica que se está utilizando, no ve los materiales que se generan hasta la finalización del proceso. En ocasiones, a medida que voy teniendo alguno de ellos listo, se lo hago ver en una reunión informal, solo para que entiendan que el proyecto sigue su curso y alimentar expectativas.

No considero tramposa esta actitud, sino lógica dentro del plan de trabajo. No engaño a nadie, solo administro la información necesaria en cada momento para que esta juegue a mi favor. Muestro lo que hay y esto se convierte en un índice de lo que habrá. Es una manera de fomentar su confianza en el proyecto, en aquellos que participan en él y, por qué no decirlo, en mí mismo como su gestor y promotor. Como es bien sabido, vivo de la educación y seguiré haciéndolo en tanto alguna institución deposite tranquila su confianza en mí. El ámbito de los centros privados y concertados no ofrece –o no debería ofrecer– una gran seguridad laboral. Contrariamente a lo que piensa la mayor parte de mis compañeros, yo considero esto una oportunidad de mejorar cada día, además de una provocarme la necesidad de mantener una línea de trabajo vanguardista en la que mi autoevaluación se vuelve cada vez más necesaria y exigente.

Para terminar, la sorpresa también juega a mi favor de otro modo: devolviéndome todo el esfuerzo realizado en el diseño y la gestión de un programa a través de la comprobación de cuánto más lejos de lo previsto hemos llegado con él, la innegable calidad de sus productos finales, su magnífica apariencia y el reconocimiento de aprobación por parte de mis alumnos.

4.2.9. Repiensa.

No hay proyecto de educación patrimonial que cien años dure... aunque los alumnos no sean siempre los mismos.

Recicla, actualiza, amplía, reinventa, reinterpreta, revisa...

En efecto, uno de los más graves problemas que he detectado en el diseño de proyectos educativos es la autocomplacencia. Cuando ya tengas la estructura en marcha, la hayas testado y veas que funciona; cuando empieces a pensar que va a ir sola, entonces ya tienes el problema encima. Nunca va sola.

Es cierto que un proyecto que ha funcionado tiende a seguir haciéndolo, pero solo en tanto exista en ti la ilusión por participar en él, por liderarlo, por colaborar con tus alumnos para alcanzar un mismo logro.

En mi caso esto es un problema pues, parafraseando la letra de la canción de Jorge Dréxler²⁷³, amo más la trama que el desenlace. Es decir, que cuando veo que las cosas van a salir bien, dejan de interesarme y comienzo a buscar nuevos charcos que explorar. Pero claro, aunque esta sensación es algo que no puedo evitar, también he aprendido a reconocer la conveniencia de mantener los proyectos en mis programaciones, aunque solo sea por razones de aprovechamiento.

El caso es que lo que se presentaba como un problema he conseguido trasformarlo en una oportunidad, pues esta inquietud la estoy canalizando en forma de autocrítica y provocando la transformación/evolución de los proyectos para adecuarse a nuevos destinatarios u objetivos ligeramente diferentes.

En la nómina de proyectos que utilizo como datos de esta investigación hay algunos ejemplos de esta afirmación bastante evidentes.

El *Programa Pintia de Innovación Educativa*²⁷⁴ nació de mi necesidad personal de proyectar en torno a la arqueología y se puede interpretar como un proyecto exitoso a todas luces. Obviamente el proyecto tenía testadas sus fases y los cambios serían mínimos si las partes implicadas en él lo asumían tal cual, pero no fue eso lo que pasó cuando se propuso la versión 2.0.

Para empezar, económicamente la situación había cambiado mucho. La crisis económica no afectaba solo al colegio, sino también a la propia Universidad de Valladolid y, por lo tanto, al Departamento de Prehistoria y Arqueología y al CEVFW,

²⁷³ Dréxler, J. (2010). La trama y el desenlace. *Amar la trama*. Warner Music.

²⁷⁴ Véase *Anexo A1 Proyectos (A1.1 Proyectos y memorias. 05 Programa Pintia)*.

luego las actividades no podían hacerse del mismo modo y con el mismo coste cuando nuestras subvenciones ya no existían. Además, aunque la voluntad de colaboración entre Carlos Sanz y yo seguía intacta, él me propuso incorporarnos al proyecto del CEVFW para enfocar de un modo creativo la investigación que había iniciado sobre algunas tumbas femeninas encontradas durante la campaña anterior²⁷⁵, lo que daría un perfil diferente a nuestras actividades.

Por mi parte, yo no quería limitar la experiencia a los ocho alumnos de la primera edición –ya no había una limitación para participar en un concurso–; lo que quería era implicar al máximo de alumnos posible, siempre dentro de unos números razonables para trabajar en equipo –empezamos cerca de la treintena y terminamos con un grupo fiel de dieciocho componentes–.

Por otro lado, ya no teníamos la necesidad de llevar a cabo una exhaustiva investigación bibliográfica sobre el mundo vacceo, pues teníamos el texto elaborado por los alumnos del primer proyecto, y a Carlos dispuesto a resumirlo todo en una charla y, en cambio, contábamos con un par de componentes del equipo capaces de dirigir una película animada mediante *stop motion*.

Todo esto lo entiendo más como la evolución del *Programa Pintia de Innovación Educativa* que como una mera corrección como consecuencia de los errores detectados en la evaluación realizada tras la primera edición del proyecto.

A veces una determinada línea de trabajo pide crecer. Es como si los proyectos tuviesen vida propia y buscasen el modo de hacerse oír para sugerirme nuevas relaciones y facetas complementarias. Supongo que es una cuestión de madurez, como cuando peleábamos con nuestros padres poder llegar a casa una hora más tarde. Lo percibo de manera especial en aquellos proyectos estabilizados en el desarrollo de una asignatura y que utilizo año tras año.

Vidas imperfectas,²⁷⁶ por ejemplo, cuenta con dos ediciones desarrolladas a lo largo de cuatro cursos, pero ambas separadas entre sí por un año de barbecho, que debió ser suficiente para que se curtiese el proyecto y, además de cambiar el artista sobre el que trabajar –del neoyorquino Gregory Crewdson a la asturiana Rebeca Menéndez–, la nueva edición se enriqueció añadiendo al trabajo fotográfico y literario realizado de

²⁷⁵ Se trataba de las tumbas 127a, 127b y 128 de la necrópolis de Las Ruedas.

²⁷⁶ Véase *Anexo A1 Proyectos (A1.2. Materiales finales. 07 Vidas Imperfectas)*.

manera individual en torno a la obra elegida una vertiente audiovisual²⁷⁷ –piezas de vídeo realizadas en parejas– y otra de acción o activismo artístico –diseñado en gran grupo–.

Otras veces la revisión no es tan profunda y se limita a cambiar el objeto principal de estudio pero manteniendo el esqueleto del proyecto. *Encajados*,²⁷⁸ es un claro ejemplo de este modo de actuar.



Fig. 4.14. Trabajos para **Encajados 1.0** y **2.0**. Evolución del producto final hacia una mayor normalización y conceptualización.

4.2.10. Arriesga.

Si fallas, crecerás. Si aciertas, crecerás. Si no lo intentas el mundo será gris y aburrido, siempre. Sal de tu zona de confort.

Además de poner un charco en el aula, conviene que uno explore sus miedos educativos de manera íntima. Sin ser una terapia, facilita asumir progresivamente el convencimiento de la necesidad de cambio pues la mayor parte de las cosas que nos asustan suceden por el desconocimiento que tenemos de ellas y esto, en educación, no es otra cosa que no haberlas experimentado.

Pongo por caso, por ejemplo, el trabajo en proyectos con grupos numerosos. Cuando comencé a poner en marcha programas educativos monográficos siempre lo hice manejando un reducido número de alumnos; la razón principal era garantizar una mejor gestión de los recursos generados y un mayor control de la situación en todo

²⁷⁷ Véase Anexo A1 Proyectos (A1.2. Materiales finales. 07 Vidas Imperfectas). En su interior, dentro de las carpetas *Vidas imperfectas 1.0* y *Vidas imperfectas 2.0* pueden verse buena parte de los materiales finales de los muchachos.

²⁷⁸ Véase Anexo A1 Proyectos (A1.2. Materiales finales. 11 Encajados).

momento. Tal vez esto se relacione con el hecho de que algunos de estos proyectos debían cumplir estándares muy altos por el hecho de que iban a ser presentados a un concurso, pero ¿y qué pasa cuando desaparece esa presión?, ¿debe uno seguir con grupos reducidos y limitarse a desarrollar estas actividades en sesiones extraescolares?

He pensado mucho en esto a lo largo de los años y he tardado en tomar decisiones al respecto, no tanto por no tener la respuesta –de nuevo las preguntas son retóricas y no soy lo suficientemente ingenuo para no darme cuenta– sino por la indecisión o la inmadurez educativa para gestionar esas empresas. Creo que me hizo falta validar ampliamente el *Programa Pintia* –cuyos materiales han resultado varias veces premiados y divulgados²⁷⁹– para darme cuenta de que lo realmente correcto es dejar acceder a él a todo alumno interesado. Pasé de gestionar ocho alumnos, invitados por mí, a mover casi una treintena en las primeras sesiones y una veintena como número estable y el proyecto 2.0 no se vio perjudicado.

Paralelamente, mientras diseñaba complejos programas monográficos como el anterior, estaba planteando a mis alumnos de Historia [de España], cuyo número oscila entre cien y ciento treinta alumnos, trabajos trimestrales obligatorios de investigación con un grado de complejidad cada vez mayor. Al principio no me encontraba lo suficientemente cómodo para aplicar a gran escala una idea que siempre he defendido: que poner en marcha proyectos artísticos es una de las mejores y más enriquecedoras formas de llevar a cabo investigación educativa en el campo de las Ciencias Sociales.

Sencillamente no me veía capaz de gestionar un complejo sistema de entregas de materiales diversos y, tal vez menos aún, de emitir una calificación objetiva sobre aquellos. Pero las experiencias previas de *Pintia* y *Vidas imperfectas*, realizadas con grupos mesurados de alumnos, y, en especial, *Simulacri*, donde coordinábamos el trabajo de trescientos cincuenta alumnos de seis centros escolares, me animaron a dejar atrás estos temores y comencé a utilizar estos recursos de manera habitual también para grandes grupos –*Souvenirs, A la hora. En el lugar, ¡Piratas!, Valladolid industrial...*²⁸⁰–.

Aunque algunos de mis compañeros creen que hay una gran carga de tecnología en mis propuestas, yo difiero en este aspecto. Es cierto que uso la tecnología, pero casi

²⁷⁹ Véase la ficha correspondiente a estos proyectos en el apartado 2.3. *Código abierto. Conocer los proyectos desde fichas resumen.*

²⁸⁰ Una breve descripción de estas experiencias puede consultarse en la Parte V de esta tesis, bajo el título *A vista de pájaro. Fotogrametría aérea de la práctica docente a corto plazo.*

4. Lugares comunes.

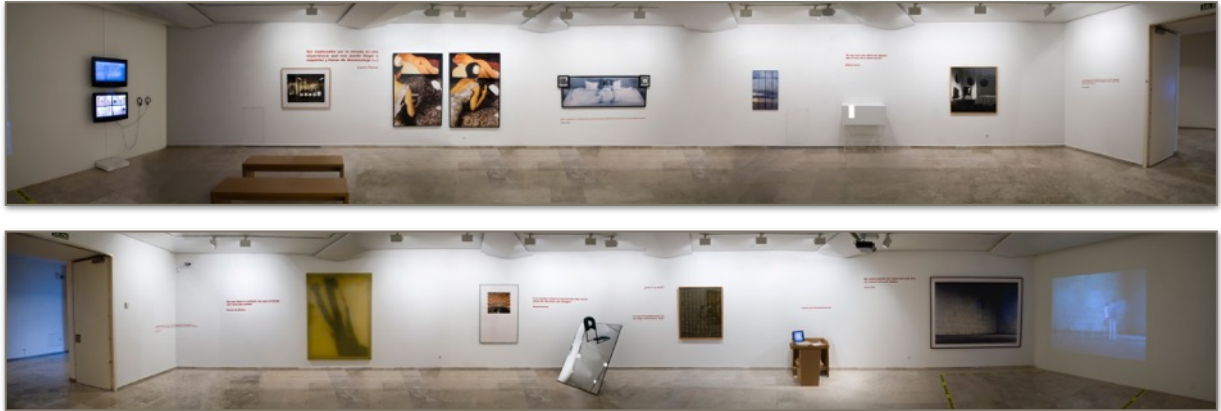


Fig. 4.15. **Proyecto Sala 0.** Colectivo El Punto Rojo. Montaje de la exposición *La Mirada Observada* (2010-2011).

siempre como una herramienta interna del proyecto, no como uno de los ámbitos en que desarrollarlo. Me explicaré mejor; en efecto, usamos editores de vídeo, programas de retoque fotográfico, aplicaciones de edición profesional de textos o de dibujo vectorial, pero a un nivel casi artesanal que puedo controlar fácilmente con mis conocimientos a nivel de usuario. Rara vez estas tareas salen del aula o del colectivo del proyecto salvo como productos finales.

Pero vivimos en una sociedad extremadamente mediatizada, y yo apenas he hecho uso de internet o las redes sociales. Internet es algo que asusta por su inmensidad, porque aunque puedes encontrarlo casi todo en ella también estás expuesto múltiples problemas. Hasta hace muy poco apenas había un control sobre la propiedad intelectual de los contenidos de la red y ahora, en cambio, comenzamos a encontrarnos con circunstancias que alteran nuestra comprensión del medio y nos generan dudas de uso. Por ejemplo, quise subir un vídeo con una de las videogalerías de fotos del *Programa Pintia* y YouTube me la rechazó por no ser el propietario de los derechos de la canción que utilizaba como hilo conductor. Siempre había pensado que el uso educativo de la música, el cine, el documental o las fotografías estaban al margen de cuestiones legales y, por lo que parece, no es así. Algunos de los montajes audiovisuales del proyecto *Souvenirs*²⁸¹ han sufrido el mismo problema.

En este orden de cosas, todo lo que sea visualizar en la red los proyectos es algo que controlo mucho porque no quiero generar subsidiariamente un conflicto al colegio por estos temas.

Tampoco he promovido de manera especial que los proyectos se realicen a través de la red –solo *Pintia* y, en parte, *Simulacri* contaron con wikis para el proyecto o

²⁸¹ Véase Anexo A1 Proyectos (A1.2. Materiales finales. 09 Souvenirs).

protocolos de trabajo a través de *dropbox*– por mi propia ignorancia de su funcionamiento. Aun teniendo claro que mis alumnos no sufren este problema y trabajan en red de manera habitual me he ido resistiendo al uso de la red de redes y, en especial, a las redes sociales hasta hace bien poco. Ya hemos tenido problemas en alguno de los colegios en que he trabajado con situaciones de ciberacoso, violencia verbal o daños al honor de los alumnos hacia sus compañeros o los profesores, por lo que abrir un canal oficial que pudiera ser utilizado de modo ilícito pondría en riesgo algo más que el propio proyecto.

Pero al final he entendido que no podemos estar temerosos siempre de estos comportamientos porque perderíamos la ocasión de normalizar el uso pedagógico de estas nuevas tecnologías, así que con la *fase 0* de *Valladolid industrial* (2014-2015) me atreví a proponer Instagram como el foro en que construir buena parte del proyecto, en especial aquella relacionada con la documentación fotográfica de los bienes industriales y la difusión de información sobre ellos. Tenía tanto miedo yo como ellos a que no funcionase, pues una parte muy importante de la nota final del trabajo dependía de este apartado y, en cambio, fue un triunfo absoluto con un total de mil doscientas veinticinco fotografías originales, muy bien valoradas en la puntuación final, que fueron aportadas por los alumnos –y algunos instagramers ajenos al proyecto, que etiquetaron sus propias tomas con nuestros hashtags–.

Por último, estos proyectos últimos se han abierto tímidamente a la posibilidad de que los chicos empleen sus dispositivos móviles –teléfonos, tabletas...– para el desarrollo de las actividades tanto dentro como fuera del aula, aunque encontrar el mejor modo de emplear esta línea de trabajo en proyectos de educación patrimonial en el ámbito formal es uno de mis objetivos pendientes a corto plazo.

4.2.11. Singulariza y pasea por la periferia.

Hazlo distinto. Huye del tópico. Vale la pena dar un rodeo para garantizar los procesos de apropiación simbólica.

Me gustaría repasar brevemente los temas que he trabajado en estos proyectos que tomo como punto de partida para analizar mi práctica docente en estos años.

En una primera revisión, los temas de trabajo no parecen excepcionales o extraordinariamente atractivos salvo para personas con una clara vocación por estos asuntos. Aceptando esta premisa, deberíamos buscar en otra parte la justificación del éxito generalizado de estos proyectos entre alumnos de enseñanzas medias a los que son ajenos estos intereses.

Entonces... ¿dónde está el secreto?

No hay una única solución y, en realidad, todos los ítems de este apartado de la investigación vienen a tratar de construir la respuesta, pero sí me gustaría destacar que, sin proponérmelo demasiado, encuentro lo mejor de los proyectos en el modo de trabajo, sobre todo allí donde las actividades establecen procesos de patrimonialización, identización y resignificación y otros mecanismos de apropiación simbólica.

Convertir a las chicas del *Proyecto Urueña* en una suerte de etnógrafas que iban, casa por casa, recogiendo información de boca de los vecinos de la villa hizo que entraran en contacto con la realidad concreta de este tipo de investigaciones, que pusieran rostro a las gentes por cuyo patrimonio iban a pelear y entender el auténtico valor que tenían la muralla, la ermita, el castillo... más allá de utilizarlos como reclamo turístico.

Los muchachos de *Viatores* se integraron en una especie de equipo de guion, al estilo del que habría en una producción de cine, para definir las líneas generales de su novela. La trama evolucionaba a partir de los procesos de negociación que ellos mismos establecían porque eran conscientes de que creaban su patrimonio personal en cada página de la novela o cada compás escrito sobre la partitura.



Fig. 4.16. Programa Pintia. El alumno David Peral manejando una crátera original vaccea para completar su estudio.

Las dos ediciones del *Programa Pintia* jugaron la baza de que los participantes funcionasen como arqueólogos en prácticas dentro del Centro de Estudios Vacceos Federico Wattenberg. El contacto con el material arqueológico original a su alcance estableció los primeros lazos invisibles entre ellos y el mundo prerromano. Solo hacía falta estar un poco atento para darse cuenta de hasta qué punto esa relación era intensa, así que, cuando propuse que adoptasen una tumba/ajuar/difunto y comenzasen un proceso de identificación con ella mediante la escritura de relatos o que actualizarasen esos ajuares con sus propios objetos, casi lo interpretaron como una evolución natural de las actividades que estaban haciendo.

TABLA DE VESTIGIOS

	Planeta arte	Urueña	Viatores	Pintia	Simulacri	Vidas Imperfectas	Correspon dencias
Proyectos de investigación histórico-artística.	✓	✓	✓	✓	✓	☐	☐
Propuestas de intervención sobre el patrimonio cultural y artístico.	☐	✓	✓	✓	☐	☐	☐
Recuperación de patrimonio inmaterial.	☐	✓	✓	✓	☐	☐	☐
Fichas de catalogación científica.	☐	✓	✓	✓	✓	✓	☐
Imagen corporativa de los proyectos.	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Protocolos de trabajo y <i>briefing</i> .	☐	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Protocolos de evaluación.	☐	☐	☐	✓	✓	✓	✓
Documentación de funcionamiento interno.	☐	✓	✓	✓	✓	☐	✓
Material divulgativo.	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Poesías (haikus, prosa poética, escritura automática).	✓	☐	☐	✓	☐	☐	☐
Novela histórica.	☐	☐	✓	☐	☐	☐	☐
Ensayos.	☐	☐	☐	✓	✓	✓	☐
Relatos y microrrelatos.	☐	☐	☐	☐	✓	✓	☐
Libros de relatos.	☐	☐	☐	✓	✓	☐	☐
Corpus de planos.	☐	✓	☐	✓	☐	☐	☐
Rutas interpretativas.	☐	✓	✓	✓	☐	☐	☐
Artículos escritos para revistas especializadas.	☐	☐	☐	✓	✓	✓	✓
Capítulos escritos para manuales de educación.	☐	☐	☐	✓	☐	☐	☐
Catálogos de exposiciones.	☐	☐	☐	✓	☐	✓	✓
Portfolios de fotografías.	☐	✓	✓	✓	☐	☐	☐
Galerías de fotografías animadas en vídeo.	☐	☐	☐	✓	✓	☐	☐
Documentales.	☐	✓	☐	✓	✓	☐	✓
Cartelería para divulgar bienes patrimoniales.	☐	☐	☐	✓	☐	☐	☐
Cartelería para divulgar proyectos audiovisuales.	☐	☐	☐	✓	☐	✓	✓
Diseños para vallas publicitarias.	☐	☐	☐	✓	☐	☐	☐
Guion de anuncio radiofónico.	☐	☐	☐	✓	☐	☐	☐
Guion de anuncio para televisión o Internet.	☐	☐	☐	✓	☐	☐	☐
Guion de cortometrajes de ficción.	☐	☐	☐	✓	☐	✓	✓
Guion de proyectos de animación	☐	☐	☐	☐	☐	✓	☐
<i>Story boards</i> de proyectos de vídeo.	☐	☐	☐	☐	☐	✓	✓
<i>Making off</i> de películas (¿Cómo se hizo?).	☐	☐	☐	✓	☐	☐	☐
Tráiler de películas (avance).	☐	☐	☐	✓	☐	☐	☐
Cortometrajes de ficción.	☐	☐	☐	✓	☐	☐	✓
Cortometrajes de animación.	☐	☐	☐	✓	☐	✓	☐
Piezas de videoarte.	☐	☐	☐	☐	☐	✓	✓
Entrevistas en vídeo.	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Proyectos del Land Art.	☐	☐	☐	✓	☐	☐	☐
Proyectos de arte en acción.	☐	☐	☐	✓	☐	✓	☐
Proyectos de fotografía.	☐	✓	✓	✓	✓	✓	☐
Composiciones musicales originales.	☐	✓	☐	☐	☐	☐	☐
Partituras de piezas originales.	☐	✓	☐	☐	☐	☐	☐
Grabaciones de piezas musicales originales.	☐	✓	☐	☐	☐	☐	☐
Objetos de alfarería tradicional.	☐	☐	☐	✓	☐	☐	☐
Dibujos y pinturas.	✓	☐	☐	✓	✓	☐	☐
Artefactos diversos.	✓	☐	☐	☐	✓	☐	☐
Fichas intervenidas.	☐	☐	☐	✓	✓	☐	☐
Fotografías intervenidas.	✓	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Registro de las actividades.	☐	✓	☐	✓	✓	☐	✓
Registro de proyectos de arte en acción.	☐	☐	☐	✓	☐	✓	☐
Diplomas de premios y menciones.	☐	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Correos electrónicos de relación con instituciones.	☐	✓	☐	✓	✓	☐	✓
Autoediciones.	☐	☐	✓	✓	☐	✓	☐
Publicaciones externas.	☐	✓	✓	✓	☐	✓	☐

La recreación del rito de la deposición del ajuar, convertido para la ocasión en la entrega a la tierra de una cápsula del tiempo, sustanciaba el proyecto con una acción artística y todo un proceso de simbolización contenido en los objetos que guardamos en aquella caja con la que quisimos recuperar un breve retal de la cultura inmaterial del pueblo vacceo.

Mecanismos similares se emplearon en las fases previas de *Simulacri*, los cuales sirvieron de preparación para la actividad que constituyó el plato fuerte de ese proyecto: la actualización de la tipología del paso procesional mediante la construcción de una instalación escultórica contemporánea.

Con *Vidas imperfectas* los procesos de identificación con la obra del artista que estudiamos se subliman en los textos y fotografías de cada uno de los chicos.

Es posible que muchos de ellos no entiendan que están estudiando el patrimonio cultural al tiempo que construyen el suyo propio, ni que estos paseos por la periferia de las cosas recogen datos imprescindibles para enfocar más certeramente, pero sin estos procesos de apropiación simbólica buena parte de la información que pretendemos transmitir se diluirá por falta del interés por conservarla.

4.2.12. Nada es transferible.

Cualquier idea que adoptes de afuera, cualquier proyecto de otro que prohíjes, necesita que le imprimas tu sello personal. No hay fórmulas magistrales, sino procesos subjetivos de inspiración-reflexión-actuación.

He llegado a esta conclusión –que no deja de ser una obviedad, pero que se olvida con demasiada frecuencia– tras analizar el modo en que se han implementado algunas de las actividades que he diseñado para la materia de Historia Contemporánea de primero de bachillerato por parte de la compañera que la impartía al otro grupo. No estoy hablando de una mejor o peor praxis, sino de un modo diferente de hacer las cosas y, por lo tanto, de la obtención de diferentes resultados y sensaciones.

Desde que empecé a trabajar en Safa-Grial la situación ha sido siempre la misma: dos profesores al frente de dos grupos diferentes y, salvo en el caso del primero de los cursos –donde los cambios nos pillaron a ambos por sorpresa y no hicimos sino adaptarnos a ellos como pudimos–, siempre hemos trabajado con la mayor coordinación posible, diseñando juntos las pruebas parciales, seleccionando los contenidos a los que daríamos más desarrollo y los que trabajaríamos más

superficialmente, estableciendo los mismos trabajos de investigación en los mismos periodos del curso... Pero claro, cada uno de nosotros tenía su propio estilo de enseñanza y lo aplicaba en cada sesión.

Al no tener una prueba de selectividad de fondo y encontrarme con unos alumnos menos centrados en su trabajo, enseguida entendí que esta asignatura de primero, era propicia para plantear las sesiones de una manera diferente. Comencé diseñando alguna actividad suelta y, vista su eficacia, otras más complejas para desarrollar temas enteros. Comprobado su funcionamiento, se las ofrecí a mi colega para que las pusiera en marcha y reducir, en lo posible, las diferencias en el modo de trabajar de ambos grupos.

Por lo tanto, estos proyectos fueron concebidos por mi necesidad y mi identidad docente, sin tener en cuenta las habilidades y preferencias de mi compañera, solo con la intención de buscar respuesta a inquietudes pedagógicas propias y a la necesidad de buscar maneras más estimulantes de trabajar en clase.

En nuestras conversaciones de coordinación o en otras informales en los pasillos y la sala de profesores, Marian y yo comentábamos frecuentemente cómo iban las cosas en esta implementación paralela. Casi siempre bien. Pero otras veces la conversación derivaba hacia un *yo no me veo haciendo esto* o un *voy a hacerlo mejor así* que es, a mi modo de ver, precisamente la actitud que hay que tener ante cualquier diseño pedagógico que no hayas construido y ante cualquier nuevo grupo que desarrolle el proyecto.

La actividad más sencilla, si es estudiada con criterio, puede ser enriquecida para construir todo un artefacto educativo en torno a ella, pero también el proyecto más complejo y poliédrico puede ser simplificado al mínimo y funcionar o, por el contrario, aplicarse sin reflexión previa y resultar un estrepitoso fracaso –incluso cuando es propia, como me sucedió con *¿Puedo moverme?–*.

Las recetas milagrosas necesitan más fe que alquimia y los proyectos educativos más reflexión e identidad que inspiración. El *tú eres tú y mi circunstancia* casi nunca funciona, sobre todo si la réplica persigue el efecto espejo.

4.2.13. La necesidad está ahí fuera.

Ofrece. Hay cantidad de convocatorias en torno a las Ciencias Sociales, el arte y el patrimonio cultural que pueden visibilizar tu proyecto. Pide. A menudo están esperando que lo hagas.

Incluso en estos tiempos que nos ha tocado vivir, en los que la cultura parece haber quedado a la cola de las necesidades de financiación, aún existen entidades dispuestas a apoyar el desarrollo de iniciativas en torno al arte y el patrimonio, así como fórmulas de vinculación con las que estas instituciones pueden sacar un rédito interesante en forma de deducciones fiscales, proyección social, difusión en ámbitos tradicionalmente ajenos...

Mi experiencia es que, para lograr estos apoyos, la relación ha de estar muy bien fundamentada sobre el texto detallado del proyecto, que ha de recoger las necesidades concretas que se han de cubrir con esa alianza, o bien estipularse en alguna de las reuniones con los representantes de la entidad.

Pero lo interesante es que tu proyecto puede ser la necesidad de otro, es decir, que muchas veces lo que se ofrece desde el ámbito educativo es un producto que encaja a la perfección en las líneas de acción de instituciones determinadas, lo que facilita bastante las cosas.

En la creación de cualquier proyecto por mi parte siempre ha existido un anhelo personal, por supuesto, pero a veces se ha aprovechado de la actuación de organismos públicos y privados que tienen atribuida la responsabilidad de intervenir sobre determinadas cuestiones sociales. Este es el modo en que interpreto el hecho de que instituciones como la Fundación del Patrimonio Histórico de Castilla y León o la Fundación Siglo para el Turismo y las Artes de Castilla y León inviertan fondos y personal en desarrollar y convocar concursos escolares sobre temática patrimonial – *Urueña, Viatores*– o que la Consejería de Educación correspondiente promueva subvenciones para la realización de proyectos de innovación –*Simulacri*–.

También sucede que la crisis económica está obligando a que entidades sostenidas con fondos públicos tengan que reinventarse para seguir funcionando o exprimir su creatividad al máximo para conseguir mantener la línea de intervención empleando con una dotación presupuestaria casi inexistente. Tal vez sea esta la razón que lleva a los museos a depositar sobre sus áreas educativas una mayor responsabilidad y capacidad de maniobra –eso sí, a coste cero–.

Estas razones, junto a la voluntad de dar nuevos pasos en el desarrollo de un proyecto original nacido en el propio departamento de educación –*Proyecto Sala 0*–,

y nuestra solvencia como colectivo docente, interpreto que fueron las que llevaron Museo Patio Herreriano a proponer al Colectivo El Punto Rojo colaborar durante tres años en un programa de comisariado pedagógico del que nacerían otras tantas exposiciones –*La mirada observada, Para raro, para normal, El cuerpo significativo*– o invitarnos a colaborar en un investigación en torno a la performance desde el medio educativo y museístico –*Proyecto Arte en acción*–, en el que se nos sugirió asumir un cierto liderazgo.

Pero lo que resulta innegable a decir de la experiencia de los distintos artefactos educativos descritos en esta tesis es que el hecho de saber detectar estas convocatorias y concursos ayuda a poner en marcha un proyecto –*Urueña, Viatores, Pintia*– y lo avala para conseguir sumar voluntades en forma de otro tipo de colaboraciones externas.

Una manera sencilla de rentabilizar al máximo los proyectos es presentar algunos de sus materiales a cualquier convocatoria con la que tengan relación. Este es el modo en que proyectos como *Vidas imperfectas* o *Pintia* han adquirido más notoriedad y reconocimientos, de los que se han desgajado las piezas de vídeo para concurrir a certámenes especializados que han permitido visibilizar los proyectos, engrosar su currículum con algunos premios y convertirlos en acciones educativas de referencia en el centro escolar, lo que ha contribuido a su consolidación y, en cierto modo, ha facilitado la aprobación de otros proyectos presentados con posterioridad –*Simulacri, Correspondencias, Pintia 2.0*– o realizar variaciones sobre los mismos –*Vidas imperfectas 2.0* pudo realizar su acción colectiva en el curso 2014-2015 dentro de un taller financiado por el colegio, con motivo de la jornada cultural de ese año–.

También es posible que un proyecto concreto precise de fondos extra para desarrollarse con plenitud. En este sentido he aprendido a ser egoísta y a no anteponer otras necesidades financieras a las mías. Está claro que mis propuestas no son las únicas que necesitan financiación, pero tampoco sé si hay otras demandas por el estilo. Así que pido.

Pido en el colegio, pero también fuera, pues parece que cuando diseño un proyecto pienso inevitablemente en las posibles alianzas que lo han de fortalecer. En ocasiones estas colaboraciones externas son absolutamente imprescindibles, así no habría lanzado *Pintia* sin el apoyo conjunto del colegio, el CEVFW y el Departamento de Prehistoria y Arqueología, ni *Simulacri* sin el apoyo del Colectivo El Punto Rojo y el Museo Nacional de Escultura –al menos no con esos mismos formatos–.

Otras veces no son necesarias, pero ayudan a reforzar la confianza en lo que hago. Si Ana Schoebel no me hubiese ofrecido visibilidad para *Valladolid Industrial* a través de la web de las Jornadas Europeas del Patrimonio (European Heritage Days) los alumnos del pasado curso no habrían activado la *fase 0*; es muy posible que esta primera acción no hubiera existido y que el proyecto hubiera seguido su curso de manera natural, implementándose durante el curso 2015-2016 de otro modo.²⁸²

La generosidad por nuestra parte para que las entidades colaboradoras puedan acceder y emplear a los materiales del programa es un aspecto importante para que estas relaciones se consoliden. Una copia de los materiales finales del *Programa Pintia de Innovación Educativa* fue entregada para su conservación en el archivo del CEVFW, lo mismo que aquellos del *Proyecto Urueña* en el Centro Etnográfico Joaquín Díaz, así como el consentimiento para visibilizarlos a través de sus canales web. Una copia del catálogo de *Vidas imperfectas 1.0* se envió al estudio de Gregory Crewdson, en Nueva York y otras dos de *Vidas imperfectas 2.0* salieron para Asturias, donde las recibieron la artista Rebeca Menéndez y Nuria Fernández, nuestra colaboradora de la Galería Espacio Líquido. Los materiales procesuales de *Correspondencias* –hojas de ruta (haikus escritos en fichas intervenidas), *storyboards*, *making off*– se enviaron a India, donde formaron parte de una exposición en el Instituto Cervantes de Nueva Delhi.

Por su puesto, aquellas que convocan un concurso se quedan con los materiales originales –por eso acostumbro siempre realizar una copia para el colegio y otra para mi archivo personal– y puede actuar como especie de troyano que te avala ante ellos si acudes más tarde con otra idea que desarrollar. Es conveniente aprovechar estas inercias y no dejar que pase demasiado tiempo, hacer labor de relaciones públicas, llamar de vez en cuando... provocar, en suma, un cierto interés en lo que estás haciendo.

²⁸² El caso es que esta toma de contacto con el patrimonio industrial que hemos realizado me ha servido como banco de pruebas y creo que el diseño definitivo del proyecto se beneficiará de ello.

4.2.14. Bien está lo que bien acaba.

Cuida la apariencia. Preocúpate por que los materiales finales constituyan una huella estéticamente valiosa de lo que ha sido el proyecto.

Cuando el nivel de exigencia sobre el trabajo que hacen no reside tanto en una calificación numérica para el promedio trimestral, como en el grado de implicación y la seriedad con la que estos aborden el trabajo, entonces una buena nota no es premio suficiente.

Como ya he dicho, tengo un grado de confianza muy alto en las capacidades de mis alumnos. Sé que pueden con todo –o casi– y que si los motivo convenientemente harán lo posible por dar más de lo que les exijo. Por eso no me extraña encontrarme con materiales finales –individuales y colectivos– de gran calidad e interés que podrían pasar por productos profesionales o piezas artísticas.

Mi apuesta por las inteligencias múltiples y los procesos colaborativos en el trabajo por proyectos es un compromiso por cambiar las cosas y una necesidad por reconocermelo en lo que hago con los chicos y formar parte de ello.

Cuando programo actividades creativas en torno al patrimonio cultural también pienso en la manera de dignificar los trabajos de los chicos. Imagino el mejor modo de reunirlos juntos para que ellos puedan conservarlos y trato de que su apariencia sea innovadora.

Una manera de hacerlo es mediante el diseño de logotipos para cada proyecto o del aspecto que reciben los proyectos escritos de investigación después de su maquetación –*Proyecto Urueña, Rodrigo Díez de Avellaneda. De Urueña a Camerino, Área arqueológica Pintia. Todo un mundo por descubrir*–.

Pero también las diferentes publicaciones que recogen los materiales fotográficos y literarios –*Inter humum caleumque, ¡Piratas!, Analogizando*– o cosas más sencillas como carátulas de DVD o carteles para las películas.

Algunos de estos materiales los hago yo solo, mientras que otros quedan a cargo de mis alumnos o trabajamos conjuntamente en ellos. En cualquier caso suelen causar grata impresión, entre otras cosas porque no hay una costumbre por que las cosas se presenten de este modo.

El tiempo que invierto en estas tareas es añadido al de diseño y la puesta en marcha de los proyectos, a veces demasiado; un tiempo que sale de la vida personal o de las horas de sueño. Muchas veces me he preguntado por qué lo hago o me ha correspondido responder a esta pregunta cuando me la realizan compañeros,

amigos... La conclusión a la que he llegado es que hacerlo me ayuda a que las cosas vayan mejor; que no es una inversión a fondo perdido sino a largo plazo; que reduce la conflictividad en el aula y la desmotivación en el grupo; que me ayuda a reconocer las capacidades de mis alumnos y que facilita empresas posteriores.

Como diría el coronel Hannibal Smith, del Equipo A, “me encanta que los planes salgan bien”, pero está en mi mano que salgan mejor.

4.2.15. Déjate de teorías y reflexiona sobre tu práctica.

Ni lo sabes todo ni has inventado nada, salvo tu proyecto.

Está muy bien ponerles nombre a las cosas, en especial cuando el campo de la didáctica es algo que ves tan a lo lejos que no eres capaz de reconocerte en él.

En efecto, es necesario que las sesudas cabezas de los popes elucubren sin red y den lugar a teorías magníficas, de esas tan ciertas como absolutamente plagadas de palabras y neologismos que te harían quedar bien, ya en una partida de trivial, ya en una conversación entre bambalinas tras una conferencia o cuando defiendes un proyecto para convencer al equipo directivo de que es adecuado.

He pasado por ello. He convivido con la ignorancia de casi todo esto hasta hace bien poco –no considero las cuatro sesiones recibidas en el CAP (1994-1995) como algo digno de mención, pues supongo que lo olvidé por desuso– y, en cambio, he hecho mi trabajo bien –o eso creo–.

Solo con motivo de esta tesis he sentido la necesidad de identificarme en algo o en alguien y he leído y revisado tanta bibliografía como he tenido a mi alcance pero, pese a todo, pese a la gran satisfacción y utilidad que esto pueda tener, sigo pensando que es más importante pensar sobre lo que uno hace, cuándo lo hace, y cómo lo hace.

No entiendo excluyentes estos modos de acercarse a la práctica docente individual pero, al menos en mi caso, me ayuda más y me siento más cómodo poniendo en duda todo lo que hago que encontrando justificación para ello en teorías ajenas.

Tal vez por eso mis proyectos son tan viscerales y directos, porque van al asunto como un dardo, sin importar el color o la procedencia de las plumas o los adornos damasquinados de la ballesta.

En todos los proyectos ha existido una reflexión posterior a su realización. En ocasiones esta ha sido muy normalizada, con cuestionarios –*Programa Pintía de Innovación Educativa*– que interrogaban a los muchachos acerca de su grado de

satisfacción sobre su participación, utilidad, etc. pero, en realidad, esto es una excepción. No me siento cómodo ni diseñándolos, ni proponiendo que los completen y casi siempre realizo un sondeo mediante conversaciones informales que otros más protocolizados. Por otro lado, me aburre sobremanera el tratamiento posterior de esos datos, en buena medida porque vienen a refrendar las intuiciones que uno tenía preconcebidas y, por ello, este aspecto es uno de los más débilmente documentados en la presente investigación.

Por otro lado, sin que tenga que ver del todo con esto, pero pudiéndose interpretar también en esta línea las calificaciones obtenidas por los chicos como un indicador del grado en que han alcanzado los objetivos del proyecto y, por lo tanto, la validez de este, también es relevante esta reflexión –que es más significativa cuando se refiere a programas estables en la asignatura o que se repiten curso tras curso o a grandes proyectos curricularizados como *Simulacri*, *Vidas imperfectas* o *Correspondencias*–.

Otra valoración pertinente no tiene que ver con los proyectos como artefactos educativos concretos que desarrollan un aspecto determinado del temario, sino como puentes que ayudan al alumnado a superar las dificultades de la materia haciendo que se tengan en cuenta otro tipo de capacidades que los alumnos tienen o, sencillamente, un trabajo desde el prisma de las inteligencias múltiples o el trabajo colaborativo.²⁸³ En este sentido, de los relatos autoetnográficos se deduce que a lo largo de este largo lapso de tiempo ha ido evolucionando mi percepción del auténtico significado de un proyecto. Al principio las propuestas se centraban en aspectos patrimoniales concretos y se amparaban en la voluntad de realizar una experiencia educativa por mi parte o por parte del equipo de coordinadores que nos hiciera sentirnos vivos y capaces de abordar algo de cierta complejidad con los alumnos. En esta línea discurrieron proyectos como *Urueña*, *Viatores* o *Pintia*, que tomaban como excusa la convocatoria de concursos y trabajaban en el ámbito formal, pero de manera extraescolar y con un número acotado de participantes.

Pero, precisamente desde la reflexión realizada en torno al *Proyecto Pintia 1.0* –aun cuando en la versión 2.0 también se trabajaba fuera del horario escolar, pero ya como una propuesta para todos los alumnos interesados– mi línea de trabajo ha virado hacia actividades estabilizadas en el desarrollo de las asignaturas –*Vidas imperfectas*, *Correspondencias*, *Encajados*, *Mimesis*...–, en buena medida tras la comprobación de

²⁸³ Desde el curso 2011-2012 el valor de las notas de los proyectos y el de los exámenes parciales –que son casi inexistentes– en materia de Historia del Arte alcanza un 50% del valor total de la nota del trimestre; en Historia [de España] ese mismo promedio suma el 40% de la nota total de la evaluación. En ambos casos los proyectos contribuyen a mejorar las calificaciones trimestrales de los alumnos (100% en Arte y 97,4% en Historia para los matriculados en 2014-2015).

que definiendo con ellas varios flancos de mi identidad docente: el desarrollo de la materia, la utilización del arte como metodología de trabajo para el aprendizaje de contenidos, la consecución de logros personales en mis alumnos, el interés por una aproximación voluntaria y personal al arte y el patrimonio, la creación de un buen ambiente de trabajo en equipo y la mejoría de sus resultados académicos.

4.2.16. Haz memoria.

El proyecto mejora si cuestionas tus aciertos. Describe y evalúa.

Como en una final del campeonato del mundo en la que solo se recuerda del partido el resultado y, si acaso, alguno de los goles si fue espectacular, de cualquier proyecto van a quedar solo dos cosas: los materiales/documentos que se elaboren durante el proceso y el recuerdo que perdure en la memoria de los participantes.

Como la memoria es traicionera y tiende a recordar de modo selectivo, conviene documentar al máximo el proceso de trabajo mediante la toma de fotografías, la grabación de vídeos y la recogida de materiales procesales –notas, dibujos y esquemas explicativos, elementos en estadios no definitivos de elaboración...– o cualquier cosa que ayude a reconstruir el procedimiento de trabajo o a interpretarlo correctamente, pasado algún tiempo–. Todos estos materiales pueden servir para elaborar un relato del proyecto que sea válido para incluirlo en la memoria de la asignatura.

Todos los proyectos que han sido presentados a concursos –*Urueña, Viatores y Programa Pintia de Innovación Educativa 1.0*– han contado con una memoria evaluativa similar, en la que se describían ordenadamente las fases de implementación. *Simulacri* llevaba implícita su evaluación, pues así lo exigía la Consejería de Educación al concedernos la subvención para en forma de PIE.

Pero este relato no tiene por qué ser una descripción escrita, puede servirse también de la asociación de imágenes fotográficas bajo las fórmulas de la fotoinvestigación educativa (fotodiálogo, fotoensayo, fotodiscurso, fotografías independientes, series fotográficas, comentarios visuales...) que, en muchas ocasiones coinciden con las empleadas durante el proceso de trabajo por los propios alumnos. El *Programa Pintia de Innovación Educativa 1.0* tiene un portfolio de fotos como resumen del proyecto –*Imaginum collectio*– entre sus materiales finales.

Además, con el propio material videográfico registrado durante las actividades, y entrevistas realizadas a los distintos agentes implicados pueden realizarse sencillos

montajes documentales que capturen la esencia del proceso. Esto resulta bastante más sencillo de unos pocos años para acá, con la generalización del vídeo digital y la posibilidad de grabar con nuestros teléfonos móviles.

Desde la realización del *Programa Pintia de Innovación Educativa 1.0* estoy utilizando este recurso para documentar y evaluar los proyectos, en ocasiones con la colaboración de los propios alumnos que han llegado a encargarse de grabar y editar algunas partes de los documentales. Algunos de ellos hablan del proyecto en su conjunto, como por ejemplo *Pintia en el subsuelo: Todo un mundo por descubrir* o *Proyecto Simulacri*, sobre los proyectos homónimos; otros, en cambio, son sencillos registros de actividades concretas, como es el caso de las cuatro galerías de fotografías animadas documentando actividades del *Programa Pintia –Dentro de la cata, Laboratorio de Arqueología UVA, Memoria terrae y Resumen de actividades–*, el documental *Cápsula del tiempo –Programa Pintia 1.0–*, los making off *Cómo se hizo Obituario*²⁸⁴ *–Programa Pintia 2.0–* e *Ilusión...nada, making off –Correspondencias–* o *Mañana de lluvia en el museo –Simulacri–*, fotodiscurso bajo la fórmula de un montaje audiovisual elaborado por las alumnas Laura del Castillo e Irene de la Viuda a raíz de su visita al MNEV.

Aún tengo material pendiente de procesar sobre los proyectos en curso. Tengo la experiencia de que mientras reflexiono para estas evaluaciones se me ocurren otras actividades para completar los proyectos o modos más adecuados de plantear las que ya hemos realizado.

4.2.17. Piensa en cómo vas a calificar.

Busca maneras de compatibilizar los criterios de la materia, los del centro y los tuyos en beneficio de todos. Un proyecto que no ayuda a mejorar las calificaciones de los chicos no es un buen proyecto.

Uno de los errores más comunes que he cometido en el diseño de proyectos de educación patrimonial ha sido dejarme llevar por la pasión y proponer complejos artefactos educativos sin tener en cuenta cómo iba a traducirlos en una nota.

Mi problema no se relaciona solo con la dificultad de trazar claramente la linde entre objetividad y subjetividad –que es algo intrínseco a determinados enfoques de la enseñanza de las Ciencias Sociales y la Educación Artística–, sino con el valor que he de atribuir a cada una de las partes respecto al conjunto final, a la consideración de la

²⁸⁴ <https://vimeo.com/63671907>

nota como calificación grupal o la coexistencia de esta con apartados valorados individualmente, la propia gestión de las entregas y la disposición del tiempo necesario para evaluar los materiales. La aplicación de rúbricas y de entregas múltiples secuenciadas –*Simulacri, Vidas imperfectas, proyectos de investigación trimestrales, Souvenirs*– me ha supuesto una gran ayuda, en especial para valorar los resultados en aquellos proyectos insertados en el desarrollo curricular de las materias.

He de reconocer que me siento bastante incómodo llevando a cabo esta valoración que me obliga a aplicar un enfoque positivista y convertir en datos numéricos procesos de trabajo y fenómenos que son complejos por las diferencias contextuales y situacionales que los rodean. Muchas veces no he sido capaz de aplicar un paradigma naturalista y hacer una evaluación cualitativa objetiva, pero es que también me encuentro con una normativa que me obliga a calificar entre 1 y 10 y una estructura que habilita reclamaciones sobre mi capacidad profesional para aplicar criterios objetivos de evaluación. Así las cosas, me encuentro entre la espada y la pared, haciendo concesiones a un sistema que secuestra una parte de mi voluntad de hacer las cosas de otro modo y sin poder comprender cómo desde las instituciones educativas se promueve una metodología de trabajo en el aula cada vez más experiencial, cooperativa y basado en la aplicación de inteligencias múltiples y seguimos manteniendo una prueba de selectividad que valora de manera especial la capacidad de nuestros alumnos para reproducir contenidos aprendidos.

Pero a esta evaluación curricular de los materiales soy consciente de que también debo añadir otra que permita validar o no los diferentes proyectos educativos de que me sirvo en el aula. Me reconozco bastante indisciplinado y poco sistemático a la hora de realizar estas valoraciones. No he creado un protocolo como tal, salvo en contadas ocasiones –*Programa Pintia, Simulacri*– y más bien he intentado incorporar la evaluación a lo largo de todo el proceso, que se diluya en él y me permita medir en todo momento, favoreciendo así el replanteamiento casi inmediato de las diferentes actividades, si fuera necesario. Es una evaluación transversal y procesual antes que final en la que mi propia intervención va transformando el proyecto, muchas veces al mismo tiempo que se desarrolla.

Aplicado a la educación formal, el valor final de un proyecto no lo dan la aceptación popular, el impacto social o su apariencia externa, sino su capacidad para ayudar a los alumnos a mejorar su situación en la asignatura, ya contribuyendo a que la superen con éxito, ya favoreciendo su grado de comprensión de los contenidos. En eso trabajo cada día, aunque sé que es quizá uno de los aspectos sobre los que debo estar más atento.

4.2.18. El exhibicionismo bien entendido empieza por uno mismo.

No has trabajado tanto para que el proyecto termine en un cajón. Cada foro en el que se presente revitaliza el proyecto.

Una de las experiencias más reconfortantes que he experimentado en estos años de docencia es la de ver a mis alumnos defendiendo sus proyectos delante de un auditorio lleno de gente –*Urueña, Viatores, Pintia, Simulacri, Vidas imperfectas, Correspondencias*–. En esos momentos me alcanza con claridad la sensación de que nuestro trabajo ha trascendido y les ha proporcionado una experiencia intensa que ya no es educativa sino vital.

Cuando, en la primera clase de Historia del Arte de cada curso, bromeo con los chicos diciéndoles que la podemos liar con tal o cual actividad, casi nunca lo creen de entrada, aunque mantengan latente la expectativa. Esto sucede porque la mayor parte de los trabajos escolares no tienen sentido alguno fuera del cuaderno, el aula o el colegio, entre otros motivos, porque no están pensados para que sea así.

Al concebir un nuevo programa dedico siempre un tiempo a pensar el modo en que pueda visibilizarse o cuáles de sus materiales tienen esa capacidad de convertirse en su abanderado y comunicar mejor la esencia de lo que hacemos. Casi siempre encuentro alguna vía que dejo prevista, aunque otras veces estas oportunidades se van abriendo a medida que avanza nuestro trabajo. Entonces, si no lo había hecho ya antes, aparece un nuevo componente en juego: la responsabilidad de representar a los miembros del equipo de trabajo, al proyecto y al propio colegio en un foro que puede serles ajeno.

Esta vocación exhibicionista que imprimo a los proyectos ha tenido siempre varios objetivos. Por un lado, está la posibilidad de conseguir una especie de evaluación externa, que sirva para validar el proyecto en sí o para recibir las críticas y recomendaciones pertinentes, realizada por parte de agente ajenos al mismo.

Desde un punto de vista más curricular, esta participación en eventos como presentaciones públicas, concursos... sirve para que pongan en liza sus habilidades comunicativas, su capacidad de síntesis o su creatividad al servicio de la defensa pública del proyecto.

También persigue que los participantes obtengan algún reconocimiento que pueda convertirse en una línea valiosa en su currículum, especialmente cuando todavía ellos

4. Lugares comunes.

no son conscientes de la importancia que tiene la diversidad de experiencias para su futuro próximo –este aspecto es también aplicable al propio proyecto en sí–.

Por último, está la posibilidad de proveer a los muchachos de una experiencia singular que recuerden siempre y que, más allá de constituir una anécdota notable de su adolescencia, contribuya a reforzar los vínculos con el patrimonio y el proyecto mediante procesos de apropiación simbólica.

Las chicas del *Proyecto Urueña* fueron entrevistadas por la prensa y recibieron su premio en una gala donde estaba presente la plana mayor de la política cultural autonómica. Varias de las iniciativas de su propuesta de conservación integrada para la villa fueron adoptadas dentro del plan director para convertir Urueña en la Villa del Libro. Los muchachos del equipo del *Proyecto Viatores* tuvieron que asistir a numerosas recepciones y actos oficiales durante nuestro periplo por la región italiana de Le Marche –incluyendo numerosas ruedas de prensa en las que me tocó representar al equipo por hablar italiano– e incluso recibieron la Medalla de Camerino por su exitosa, brillante y original contribución al conocimiento de la ciudad, su cultura y su arte.

Años más tarde, los participantes en ambos proyectos recibieron el homenaje de todo un colegio durante los actos del 50º Aniversario de la Fundación del Colegio Marista Centro Cultural, en los que participaron activamente con sendas presentaciones cargadas de nostalgia.



Fig. 4.19. Cartel del estreno de *Obituario*.

Los muchachos del *Programa Pintia 1.0* tuvieron la oportunidad de dar a conocer sus impresiones del proyecto escribiendo uno de los capítulos del libro *Visiones caleidoscópicas* (De Castro, 2015), en el que ofrecen el contrapunto a mi propio relato de los hechos desde la óptica del alumno. Parte de los materiales que elaboraron se difundieron en la página web del CEVFW y las revistas *Vacceca* y *Patrimonio*. Recibieron sus premios en la gala autonómica de los Amigos del Patrimonio y los Premios Vacceca 2010 y su película *La caja* obtuvo un segundo premio en el Concurso La Fila de Cortometraje Escolar.

Por su parte, los participantes en el *Programa Pintia 2.0* alcanzaron una gran visibilidad con todo lo referente al cortometraje *Obituario*. *Tres Historias de vida y muerte*

en el mundo vacceo, desde su premier en el Centro Cívico Bailarín Vicente Escudero a su participación en los festivales Cinema Jove 2013 –Festival Internacional de Cine de Valencia–, Cinerama 2013 y La Fila 2014, donde los chicos tuvieron que hablar en público al presentar su película y tras recoger los premios correspondientes. También fueron entrevistados en la televisión regional y la película exhibida en otros numerosos festivales.²⁸⁵

El equipo de *Simulacri* se desplazó a la Escuela de Artes para formalizar el encargo de un logotipo a través de una exposición de las líneas generales del proyecto y, como estaba previsto, mostraron su instalación escultórica reinterpretando la tipología tradicional de los pasos procesionales en el Museo Nacional de Escultura, en el marco de La noche de los museos –y los días posteriores–, donde comentaron y explicaron al numeroso público existente el concepto que subyacía en la obra.

Vidas imperfectas es, con *Pintia*, el proyecto más visibilizado y también el que ha obtenido una mayor cantidad de reconocimientos desde la participación de varias de las piezas de vídeo filmadas para el apartado *Imperfectos días de escuela* por los chicos en diferentes festivales. Estos premios los considero menos colectivos que los anteriores, pues los trabajos fueron realizados de forma individual o, más comúnmente, por parejas. Los catálogos con las fotografías y los relatos de los chicos se han difundido como publicaciones en pdf, además de unos pocos ejemplares físicos disponibles para su consulta en el colegio y otros entregados a los artistas y colaboradores del proyecto.

Nuestras películas para el proyecto *Correspondencias* han sido proyectadas en el Instituto Cervantes de Nueva Delhi, tanto como consecuencia del propio proceso de intercambio con los alumnos indios de español, como en el marco del Festival Iñdia. Además, dos de nuestras alumnas tuvieron que presentar y defender nuestro proyecto *Eleutheromanías Asincrónicas* en el último Festival Internacional de Cine de Valencia Cinema Jove 2015, dentro del Encuentro Audiovisual de Jóvenes.

Junto a línea de difusión de los proyectos y sus materiales ha existido otra que está adquiriendo gran trascendencia y que podría decir que, de algún modo alcanza su máximo desarrollo en la presente investigación. Me estoy refiriendo a la divulgación de los programas en foros educativos especializados en educación artística y

²⁸⁵ Para no resultar redundante, remito a los apartados 2.3 –Código abierto Conocer los proyectos desde fichas resumen– y 3.3 –Artefactos educativos o agregar para destilar. Proyectos curriculares multidisciplinares: Programa *Pintia* de Innovación Educativa (1.0 y 2.0), *Simulacri*– de este estudio para completar esta relación de participaciones.

patrimonial, a través de ponencias, conferencias, mesas redondas, artículos en revistas, capítulos de libros y comunicaciones en congresos.²⁸⁶

Reconozco que me ha sorprendido esta amplificación –con la que no contaba– y que está haciendo que los proyectos sean aún más importantes de lo que ya eran, pues ya no mostramos materiales finales para ilustrarlos, sino que se presentan como construcciones educativas complejas entendidas como ejemplos de buena práctica cuya visibilidad puede ayudar a otros docentes a encontrar inspiración para concebir nuevos proyectos en torno al patrimonio cultural (de Miguel, 2015: 282). La preparación de estas intervenciones ha supuesto la penúltima revisión y evaluación, por lo que se encuentran en la base de esta tesis doctoral.

4.2.19. Siéntete creador.

Si lo haces distinto, será tuyo. Si lo hacen distinto, será suyo.

De un tiempo a esta parte, he visto cómo en mi cuaderno de proyectos artísticos pendientes –y me refiero a los proyectos personales– crecía el número de notas, mientras que el archivo de los realizados seguía casi vacío. Lo peor es que cuando he visitado ferias de arte contemporáneo –ArCo, JustMad, Estampa...– me he dado cuenta de que esos proyectos de piezas artísticas que no realicé en su momento que y deseché más tarde porque ya no me decían nada, los han hecho otros artistas y allí están, en la cresta de la ola del sistema. Entonces es cuando se te queda esa cara de tonto que es, en parte, porque reconoces que tu idea era buena, no la hiciste y ya no tiene sentido materializarla y, en parte, porque no eres tú quien cuelga su obra en esas paredes.

Una de las razones por las que me considero solo artista plástico y visual fijo-discontinuo es porque mi trabajo en educación es tan exigente que, tras compatibilizarlo con la vida familiar, apenas consigo el tiempo necesario para desarrollar esa actividad artística que considero inherente a mi personalidad. En realidad, este problema –porque así lo concibo– no es algo exclusivo. Hay más personas que se encuentran en mi situación y algunas de ellas pertenecen a mi círculo próximo.

Un día, mientras desarrollaba una actividad para la asignatura de Historia del Arte, pensé que sería bueno aplicar aquella línea de trabajo que había descrito en aquel boceto de obra que nunca hice, que tal vez funcionara con los chicos. La cogí, la filtré

²⁸⁶ Remito a la consulta del apartado 2.3 –*Código abierto Conocer los proyectos desde fichas resumen*– para conocer la relación de estas acciones de divulgación concretas.

4. Lugares comunes.

y la llevé al aula como parte de un proceso de trabajo. La cosa funcionó y lo repetí con otras ideas. Así empecé a comprobar que se podían aplicar procesos de reflexión artística para desarrollar aspectos del currículo también en otras materias del ámbito de las Ciencias Sociales pero, al mismo tiempo, empezó a surgirme el dilema acerca de qué proyectos debía ceder el artista al profesor y qué implicaba este cambio de consideración y orientación en los mismos.

No llegué a grandes conclusiones pero sí a una pregunta que aún trato de responder, día a día: *¿puedo considerar artísticos mis proyectos educativos?*

Cuando desde el Colectivo El Punto Rojo preparábamos *Para raro / Para normal* dentro del *Proyecto Sala 0* del MPH, puse el tema sobre la mesa y mi sorpresa fue mayor al comprobar que tanto Ana Falcón, como Álvaro Pérez Mulas habían pasado por situaciones y reflexiones similares. Desde entonces han sido muchas las conversaciones que han girado sobre este eje y, aunque seguimos sin tener respuestas concluyentes, tendemos a defender la idea de que canalizamos algunos de nuestros proyectos artísticos utilizando a nuestros alumnos como agentes, no tanto por nuestra necesidad de sentirnos creadores sino por aquella otra de sentir que ellos se sientan creadores y que sea esta sensación la que les permita adquirir las actitudes y conocimientos en torno al patrimonio cultural, su difusión y su conservación o la que les permita enfocar otros ámbitos de su vida con la creatividad necesaria.



Fig. 4.20. **Treinta y seis dos** (2013). Pablo de Castro (fotograma). Pieza para la exposición *El cuerpo significativo*.

Aunque sigo sin tener una respuesta cerrada, lo que sí soy capaz de ver a estas alturas es que mi apuesta por una metodología de trabajo por proyectos, tan cargada como está de connotaciones de artísticidad, responde al intento de trazar un paradigma de trabajo personal en educación que haga compatibles mi identidad creadora con mi inquietud educativa, mientras ayuda a que construya progresivamente un patrimonio personal en el que reconocerme para poder seguir adelante cada día.

4.2.20. ¡Oh, capitán! ¡mi capitán!

Lidera el trabajo a quemarropa. Trabaja con los muchachos codo con codo. Para lo bueno y para lo malo.

No hago proyectos sobre lo que no me interesa. No hago proyectos con quien no me interesa. El sistema educativo me ofrece suficientes alternativas para evitarlo pero cuando decido implicarme en uno, lo hago a conciencia. No me conformo con ver los toros desde la barrera, prefiero incorporarme a los programas depositando sobre mis hombros la responsabilidad de algunas de las tareas. Les hago ver que el trabajo no me es ajeno y, en consecuencia, que para ellos tampoco debería serlo.

Coordino el grupo, trabajo codo con codo con ellos y apporto muchas veces los primeros ejemplos de los productos finales para les sirvan como orientación y hagan más sólida mi implicación; me estoy refiriendo a fotografías *–Vidas imperfectas–*, poemas *–hojas de ruta para Correspondencias–*, relatos *–Inter humum caelumque–*, acciones artísticas *–Rapada, septiembre 2013–*, piezas de vídeo... que les doy a conocer con la intención de suscitar su curiosidad, sus dudas... pero que se integran plenamente en el proyecto al mismo nivel que los materiales que ellos elaboran–.

Los chicos me han seguido casi siempre, porque están deseando trabajar de cualquier modo que no sea mediante la aplicación de los paradigmas conductistas, pero les llama la atención que este tipo de propuestas tengan cabida en Historia Contemporánea, Historia [de España] o Historia del Arte. A veces protestan porque no están acostumbrados a que se les exija esta implicación.



Fig. 4.21. **Rapada** (2013). Performance realizada en la primera sesión de Hª del Arte.

4. Lugares comunes.

He pensado varias veces en esto y reconozco que me expongo más de lo necesario, que esta manera de trabajar no es apta para cualquiera y puede que ni la mejor, pero no sé hacerlo de otro modo. Si funciona todo bien, la sensación es increíble; si no salen las cosas, me afecta bastante. He intentado que no sea así, pero no soy capaz de guardar distancia y, ya puestos, prefiero ir en vanguardia, donde la catarsis es más inmediata y las primeras sensaciones ofrecen lecturas certeras sobre cómo funcionan las cosas.



Fig. 4.22. *Soy artista. Quiero colgar mi obra* (2013), *Foto de familia* (2013) y *Perfil de arte contemporáneo* (2013) por el colectivo Club de Fans de Katia Durán. Acciones artísticas desarrolladas en el LAVA, dentro del proyecto de residencia artística *Mapping Art Valladolid*.

4.3. Obligatorio arriesgar. Breve (o no tan breve) catálogo de meteduras de pata.

4.3.1. Medias tintas.

Si quieres algo, pídeselo.

Uno de los contratiempos más molestos que se me han presentado al montar un proyecto de educación patrimonial es que sus participantes hayan interpretado de manera incorrecta las instrucciones y que, por lo tanto, su trabajo se haya alejado completamente de las intenciones educativas con que fue diseñado.

Me suelo tomar bastantes molestias para evitar que algo así suceda. Elaboro documentos precisos que hago llegar a los chicos –*proyectos trimestrales de investigación*²⁸⁷–, les hago ver presentaciones con los pasos principales que vamos a ir dando –*Vidas imperfectas*–, me incorporo como miembro más al grupo de trabajo –*Simulacri*– y construyo la primera de las intervenciones artísticas de una colección –*Encajados*– o escribo el poema inicial de una serie –*Pintia, Correspondencias*– como ejemplo de que aquello que pretendo conseguir. De este modo no solo creo garantizar que entiendan la orientación que ha de tener su trabajo, también les hago ver hasta qué punto me pongo al frente del proyecto.

Partiendo de esta realidad, cuando un grupo entero ejecuta de manera errónea las actividades en las que participa o no se implica como espero en su realización, solo considero tres posibles causas: que yo no haya sido suficientemente claro en la explicación, que no haya motivado del modo correcto a los alumnos o que ellos no estén en la dinámica apropiada para asumir este tipo de propuestas y que todo lo anterior sea ineficaz. Creo que una mezcla de todo fue lo que provocó el estrepitoso fracaso del proyecto *¿Puedo moverme?*²⁸⁸ (2013-2014) –que analizaré más adelante, en este mismo apartado, bajo el epígrafe *La caída del funambulista temerario*–.

Cuando propuse *De viva voz. Canciones infantiles, canciones de juego y de labor*²⁸⁹ (2014-2015) había depositado las expectativas de esta investigación no tanto en una buena documentación bibliográfica o a través de internet, sino en que se apoyasen en un auténtico trabajo etnográfico con entrevistas y recogida de informes orales a partir

²⁸⁷ Véase Anexo A1 Proyectos (A1.1. Texto de los proyectos/memorias. 14 proyectos trimestrales de investigación).

²⁸⁸ Véase Anexo A1 Proyectos (A1.1. Texto de los proyectos/memorias. 15 *¿Puedo moverme?*).

²⁸⁹ Véase Anexo A1 Proyectos (A1.1. Texto de los proyectos/memorias. 14 Proyectos trimestrales de investigación).

del contacto con sus abuelos y otros familiares mayores o vecinos. El resultado fue relativamente decepcionante, pues bastantes proyectos consistieron en una mera redacción alejada de estas intenciones. Si hubiera sido más claro respecto a qué esperaba encontrarme exactamente es muy posible que el resultado también se podría haber ajustado más a lo que esperaba.

En la *fase 0* de *Valladolid industrial*²⁹⁰ programé la elaboración de una comparación tipológica y visual entre el ensanche y los barrios obreros, dos aspectos que me parecían de relevancia para entender el modo en que la industrialización se hacía presente en algunas estructuras físicas de la ciudad. Además de un texto de un par de páginas como máximo, tenían que elaborar un cartel en formato DIN A3. Mi idea era recibir una serie de pdf o láminas impresas con gráficos, fotos y metáforas visuales y, en cambio, lo que obtuve mayormente fueron cartulinas pintadas con plastidecor o rotuladores construyendo una suerte de *collages* que se alejaban por completo de la apariencia estética que yo esperaba, y que consideré inapropiados para alumnos de segundo de bachillerato, si es que realmente habían entendido lo que pretendía ser el proyecto –algunos de estos carteles debían formar parte de una exposición realizada dentro de un par de años en algún centro cultural de nuestra ciudad y no iban a servirnos para este fin–.

Como puede verse, lo mejor es no andarse con medias tintas. Una correcta transmisión de la información vacuna al proyecto contra vicios y problemas posteriores y redundante en una mejor evaluación del trabajo escolar de los muchachos y del propio artefacto educativo.

4.3.2. Cuando el orden invita al caos.

La maldita gestión de los contenidos presentados mediante la Intranet del centro.

En cierto modo se han terminado esos días en los que el profesor salía del aula cargado con una torre de cuadernos o informes de investigación –por desgracia, lo de los exámenes parece más difícil de remediar–. Ahora no hay centro escolar que no disponga de una red propia que permita gestionar la información que se quiere poner al alcance de las familias, el reparto de los apuntes de tal o cual materia o la presentación de tareas por parte de los alumnos mediante archivos digitales en pdf.

En apariencia este sistema debe facilitar nuestra tarea docente, pero no siempre lo hace. Muchas veces la complicación la causamos nosotros mismos, que no estamos

²⁹⁰ Véase Anexo A1 Proyectos (A1.1. Texto de los proyectos/memorias. 18 Valladolid industrial).

acostumbrados a organizar los contenidos a través de estas plataformas y no hacemos un buen diseño de la herramienta –cuando esta es personalizable, que no siempre es el caso–.

Yo me he visto bloqueado en un par de ocasiones con la presentación de trabajos de investigación a través de la intranet del colegio. Aunque tengo por costumbre establecer códigos concretos para evitar estas situaciones –combinaciones de palabras clave, apellido, curso, grupo, color...–, es frecuente que los chicos no los respeten –sobre todo cuando hacen entregas de última hora o presentan el documento fragmentado en función de cómo se han distribuido las tareas–. De este modo, me he encontrado con numerosos archivos que adquieren la misma denominación cuando los descargo a mi ordenador –*trabajo de historia* o *trabajo de arte* son los que suelen elegir–, lo que me ha hecho perder mucho tiempo en el proceso de reasignación de su autoría para poder emitir una calificación.

Esta situación ha convertido *Mujer Siglo XX*²⁹¹ (Historia Contemporánea, 2014-2015) en mi paradigma personal del infierno. Por eso sé de lo que hablo, pero también podría ir desglosando la nómina de *proyectos trimestrales de investigación* que han desarrollado los alumnos de Historia [de España] del Colegio Safa-Grial durante los tres o cuatro últimos cursos²⁹².

4.3.2. La decepción de ser de familia bien, venida a menos.

Cuando el proyecto no sale adelante por problemas económicos.

Otro de mis fracasos más importantes en el campo del diseño de proyectos de educación patrimonial la he experimentado cuando, tras meses de trabajo madurando una idea y dotándola de los elementos necesarios para convertirla en un artefacto educativo complejo, original e interesante, el proyecto no se puede llevar a la práctica por falta de fondos.

La severa crisis que hemos atravesado estos años ha sido especialmente cruel con el sistema educativo. En nuestro caso, provocó la inesperada pérdida de una importante cantidad anual que proporcionaba el convenio suscrito con Caja España, entidad a cuya obra social pertenecemos y, en consecuencia, una drástica reducción del

²⁹¹ Véase Anexo A1 *Proyectos* (A1.1. *Texto de los proyectos/memorias. 10 Mujer Siglo XX*).

²⁹² Véase el apartado 6.2 de esta tesis –*Estructuras encubiertas. Proyectos educativos en los márgenes de los rumbos de este estudio: Bitácora, Souvenirs, Mujer Siglo XX, Encajados, Mímesis, A la hora. En el lugar, proyectos trimestrales de investigación*– para obtener más información sobre estos proyectos.

presupuesto que nos llevó a una economía escolar casi autárquica durante un par de años.

Pero no hace falta señalar situaciones tan radicales para encontrar que los proyectos educativos se caen por falta de una financiación que estaba prevista. Esta situación de precariedad también dificulta poner en liza nuevos proyectos improvisados sobre la marcha porque no exista un remanente suficiente en caja para poder abordarlos sin desestabilizar otras necesidades.

En mi caso particular hay dos proyectos que deberían haberse realizado y que las circunstancias han imposibilitado que así fuera. *Espacios de Dios. Espacios del hombre*²⁹³ –un proyecto para desarrollar la evolución de la pintura a partir del estudio de la representación de la perspectiva y el tratamiento de los fondos y paisajes– y *Plató escolar*²⁹⁴ –la toma de pulso de la realidad escolar a través del rodaje y emisión de una serie web formada por microcapítulos de entre tres y cinco minutos–.

Además de la frustración que provoca saber que el trabajo es bueno y que se queda en el cajón, cogiendo polvo, están la gran cantidad de tiempo invertido en su desarrollo, la erosión de resortes pulsados para que el proyecto tome forma con colaboraciones externas y la consiguiente mala imagen que provoca su suspensión, el desajuste que se provoca en una programación didáctica ya inestable de por sí y, sobre todo, la quiebra de las expectativas que ha generado el propio proyecto en uno mismo y en los alumnos –si ha llegado a ser presentado como una actividad segura–.

Por eso, no suelo dar más información de la estrictamente necesaria, porque es mucho menor el daño educativo cuanto más personal aparente ser problema y cuantos menos agentes se vean afectados. Al fin y al cabo, si el problema es el dinero o los medios, el proyecto no ha fracasado, ¿verdad?

4.3.3. La caída del funambulista temerario.

Problemas de la fascinación por el trabajo por proyectos.

En efecto, cuando diseño un proyecto y este funciona, no puedo evitar querer hacer otro. Es más, mientras estoy en pleno desarrollo, como sucede que todo marcha sobre ruedas, mi foco de interés comienza ya a desplazarse hacia el territorio del laboratorio de proyectos y me cuesta reprimir el impulso de trasladarme.

²⁹³ Véase Anexo A1 Proyectos (A1.1. Texto de los proyectos/memorias. 16 *Espacios de Dios Espacios del hombre*).

²⁹⁴ Véase Anexo A1 Proyectos (A1.1. Texto de los proyectos/memorias. 17 *Plató escolar*).

En todos estos años he diseñado e implementado proyectos de diversa complejidad. Al principio fueron artefactos educativos más o menos aislados, pero luego fui buscándoles ubicación dentro del discurso de una materia y, como la lógica evolutiva dicta, parece que el paso siguiente era tratar de construir el desarrollo de una materia completa en una sucesión de proyectos o crear un macroproyecto que la articule de principio a fin.

Llevaba bullendo esta idea en mi cabeza algunos años y siempre encontraba una coartada para no asumir el reto. Así que acabé el curso 2012-2013 con la intención de revisar las programaciones y evaluar las posibilidades de hacer algo así ya en el 2013-2014.

Cuando decidí que iba a tratar de impartir la materia de Historia del Arte sustituyendo al máximo las clases discursivas tradicionales por el trabajo en proyectos, realmente experimente una euforia que me tuvo contento y expectante buena parte del verano. Esta asignatura me parecía propicia porque era aquella en la que ya estaban funcionando algunos proyectos con éxito, pero había un problema: una prueba de selectividad al final. No obstante, lo tenía decidido.

Revisando mi práctica con el grupo de Historia Contemporánea de primero de bachillerato del que era responsable, me di cuenta de que también era un campo perfecto para estas experiencias, pues ya habíamos trabajado de un modo especial algunos contenidos y, además, no había una presión tan importante por acabar el temario al no reflejarse en un examen de la PAEU. Es más, pecábamos de entretenernos en cuestiones del programa correspondientes a finales del siglo XVIII y XIX, no acabar los procesos históricos de finales del XX y apenas llegar a los de comienzos del XXI. Pensé que podríamos reducir la carga de contenidos correspondiente a esos periodos más antiguos, sobre todo porque también habían sido desarrollados en la asignatura de Sociales de 4º de ESO, y centrarnos en profundizar en los últimos.

Cuando le comenté a mi colega Marian lo que iba a tratar de hacer tenía el convencimiento de que podría con ello y de que ella querría ir incorporándose, aunque fuera más relajadamente. Como le pareció bien, decidimos modificar gradualmente la programación e ir incluyendo las actividades y proyectos que pudiera ir diseñando para los temas que decidimos conjuntamente.

La primera quincena de septiembre del curso 2013-2014 la recuerdo como una vorágine en la que no tenía tiempo para casi nada antes de que los muchachos se incorporasen al centro, pero también guardo la sensación adrenalínica de estar jugando una partida muy importante, con mucho en juego.

No voy a entrar en demasiados detalles al respecto de la marcha de los proyectos, pero sí me gustaría dejar testimonio que pensé que iba a ser más fácil, que la inercia que llevaba adquirida sería suficiente para que todo fuera saliendo según lo previsto. Y así sucedió, en mi grupo de Historia Contemporánea, en cambio las cosas se fueron torciendo de manera progresiva en Historia del Arte desde mediados del segundo trimestre.

Durante el primero habíamos empezado muy fuerte. Yo realicé una performance el primer día del curso –*Rapada*, septiembre 2013– y enganché a los chicos para que asumieran el reto de conceptualizar y protagonizar otra en el LAVA, con público, que salió muy bien.²⁹⁵ Los proyectos que pusimos en marcha en el primer trimestre funcionaron muy bien pero, en cambio, las calificaciones de sus pruebas de evaluación resultaron pobres, aunque solo suspendieran la evaluación dos de los alumnos –uno de ellos porque se había incorporado a la asignatura un par de semanas antes–. Les insté a mejorar en ese aspecto y a ser más maduros en su planteamiento de la materia, pero no funcionó.

Durante el segundo trimestre empecé a tener problemas para cerrar algunos proyectos sobre los que llevábamos trabajando varios meses –*Correspondencias*–, pero también con los que llegaban nuevos –*Encajados*–. No me presentaban los materiales en los plazos fijados y como no quería tensar demasiado la cuerda, flexibilicé las entregas y fui permisivo con el tiempo que empleamos en clase para su desarrollo. La prueba parcial de la evaluación solo fue superada por cuatro alumnos (25%) y, como detecté que esta desidia iba en aumento, decidí tratar de que se responsabilizaran de la situación modificando la estructura de la prueba trimestral. Lo que hago normalmente es un examen individual escrito, en el que utilizo gran cantidad de imágenes para que les resulte más práctico, y una prueba colectiva que tienen que resolver entre todos en una hora. Como había detectado poco estudio, pensé que suprimiendo la parte de la prueba grupal estimularía un replanteamiento de su trabajo personal, pero me equivoqué.

Los resultados fueron aún peores, pues tan solo uno de los dieciséis alumnos llegó al aprobado (6,2%). El descalabro se confirmó cuando, aplicando los porcentajes correspondientes a la suma de las notas de los exámenes y los proyectos, el

²⁹⁵ El colectivo Club de fans de Katia Durán se constituyó en octubre de 2013 como alter ego del grupo de alumnos de la asignatura de Historia del Arte del Colegio Safa-Grial, con la intención de convertirlo en un proyecto estable que, aun cambiando los alumnos año tras año, asumiese la autoría de determinados proyectos promovidos desde la asignatura para su realización colectiva. Sus primeras acciones se materializaron en una colaboración dentro del proyecto del colectivo Mapping Art Valladolid para el LAVA de Valladolid, consistente en la realización de una serie de proyectos de arte en acción y *net art*: *Etiquetaje*, *Soy artista*. *Quiero colgar mi obra*, *Foto de familia* y *Perfil de arte contemporáneo*.

promedio final del trimestre arrojó que suspenderían las tres cuartas partes de los alumnos (75%).

En ese punto, solo me quedaba tratar de apelar a su compromiso personal y planteé una sesión para hablar del tema, a modo de tutoría, tras entregar los resultados del examen trimestral. Mediante comparaciones, les hice ver la evolución de sus resultados entre la primera evaluación –en la que solo suspendieron dos de ellos (12,5%), gracias a los beneficiosos réditos de su trabajo en los proyectos– y los de la segunda –donde la relajación era evidente y en progresión a lo medida que esta avanzaba y los suspensos se cifraban en doce (75%)– y les di a elegir entre continuar combinando sesiones teóricas con otras de trabajo por proyectos o ceñirme a un sistema convencional con explicaciones de los temas, exámenes tipo PAEU y sin prueba colectiva.

Como esperaba, todos decidieron seguir en la línea que llevábamos, pero les advertí de que no iba hacer concesiones, que habían agotado su margen de confianza. Inmediatamente les planteé el calendario de entregas urgentes de los materiales en trámite y de los nuevos proyectos que comenzaríamos, pero fue inútil. Si bien conseguí recopilar casi todo lo que tenía pendiente de entrega, cuando comenzamos a trabajar la primera actividad de *¿Puedo moverme?* ya me encontré con unos pocos alumnos que no siguieron el protocolo de trabajo y, cuando llegó el momento de la primera entrega solo conseguí que dos de los alumnos la hicieran completa (12,5%).

Estaba claro que había fracasado. Ellos no asumieron su compromiso, pero yo sí. Suspendí el trabajo por proyectos y me centré en explicar los temas a la antigua usanza. Avancé materia más rápido, es cierto, pero apenas disfruté de lo que hacía, en parte por el fracaso profesional, y en parte por el enfado hacia ellos y hacia mí mismo.

El trimestre acabó con la reacción de aproximadamente la mitad de los alumnos, pero siete de ellos (43,7%) no superaron la evaluación y tampoco la prueba de recuperación global, ni en junio ni en septiembre.

Los números cantan y el primer culpable está escribiendo estas líneas.

No fui capaz de darme cuenta a tiempo de que estaban enfocando el trabajo por proyectos como manualidades sin más, sin entender que todo tenía un trasfondo más profundo y que necesitaba del soporte teórico para ser validado. Seguramente estaba tan centrado en ir elaborando proyectos nuevos que no motivé adecuadamente buena

parte de los que iba echando a andar, en parte confiado en que algunos ya estaban testados y que habían funcionado a todos los niveles con grupos anteriores.

En este dejarme llevar, no hice el seguimiento adecuado del desarrollo de los proyectos, ni con la dedicación con que debía, consecuencia de lo cual favorecí esa desatención y despreocupación que un poco tramposamente atribuyo a mis alumnos en su trabajo.

Tampoco supe ser estricto cuando correspondía, tal vez contagiado del buen ambiente que genera el trabajo por proyectos del modo en que yo lo concibo, en el que trato de ser uno más del grupo, en la medida que esto es posible. Fui condescendiente y me comporté con cobardía y, por qué no decirlo, con irresponsabilidad como demostraron los resultados finales y mi casi nula capacidad de respuesta.

Nunca habría dicho que pudiera reconocermé en un perfil así y, en cambio, era yo. La falta de tiempo, la necesidad de proyectar y coordinar para dos materias y tres grupos, las circunstancias personales, la autocomplacencia o los árboles no dejándome ver el bosque hicieron que la bola se hiciese tan grande y veloz que me vi arrollado por ella cuando quise frenarla en su carrera ladera a abajo.

Todos salimos perjudicados. Mis alumnos, con unas calificaciones que podrían haber sido más altas y una autoestima mayor; la materia, con unos resultados estadísticos que nunca habían sido tan atroces; el colegio, que tuvo que gestionar el malestar de algún alumno y su familia ante lo que consideraba un cambio de rumbo injusto – aunque previsto en la programación y los criterios de calificación, por si llegara el caso–; y yo mismo, que me vi en la necesidad de poner en duda todo lo que había hecho hasta ese momento y mis más profundos planeamientos pedagógicos porque, aun teniendo claro que los proyectos podían ser buenos, estaba claro que todo lo realizado a nivel de gestión de contenidos, de motivación de grupo y de modificación de la programación había constituido un fracaso excepcional en lo profesional y en lo personal. Experimenté una caída al vacío que me pareció sin red, como la del ejecutivo trajeado de la cabecera de *Mad Men*, cada vez más próximo a su impacto con el suelo.

Por suerte me rehice y no perdí la confianza del todo. Me costó casi todo el verano obtener las respuestas correspondientes a solo una parte de las preguntas que me hacía y, cuando pensaba que estaba a punto de bloquearme encontré la continuidad del camino en el análisis de mi práctica docente que constituye esta tesis doctoral, que está resultando ser una terapia además de una investigación.

4. Lugares comunes.

Esta asunción personal de los errores, este aprender a equivocarse, es algo fundamental en cualquier tarea creativa –y el trabajo de profesor es una de ellas–, pues “nos ayuda a asumir la fuerza para la vida que supone corregirlos, corregirnos una y otra vez y nos hace separar nuestro error del ahora de nosotros y nosotras mismas” (López Fdez. Cao, 2015: 92).

5. ENTRE LAS GUÍAS DE VIAJE Y EL POLVO EN LOS ZAPATOS. Conclusiones y discusión.

No ha sido fácil realizar este viaje hacia lo que ha sido mi propio ejercicio profesional. Han sido muchos meses de trabajo volviendo la vista hacia atrás, recuperando buena parte de las experiencias que han formado parte de mi día a día durante los últimos dieciocho años. Podría decirse que mi identidad como docente, en construcción durante todo este tiempo, antes incluso de incorporarme al equipo del Colegio Marista Centro Cultural, precisaba alcanzar esta mayoría de edad y que esta tesis doctoral debía ser el rito de paso que necesitaba para resituarme en el mapa de mi propio ejercicio profesional y mi maduración personal.

Esta vuelta a los documentos y las fotografías, a los recuerdos latentes en mi memoria y en la de aquellos que me han acompañado en este camino, esta indagación en búsqueda de respuestas y este hallazgo de preguntas, de alguna manera, tenía que arrojar alguna certeza.

Las conclusiones que se presentan a continuación son extremadamente importantes en lo personal y, desde esa validez íntima o privada, alcanzan una vigencia también en el ámbito más amplio de lo público, pues la profundidad de la reflexión de la que proceden es el itinerario que todo profesor debería hacer para poder convertir la educación en un territorio más conocido por aquellos que lo transitamos a diario y, por lo tanto, en un ecosistema más amable en beneficio de nuestros propios alumnos.

El empleo de la metodología cualitativa y, más concretamente, el discurso autoetnográfico, es otra de las aportaciones de esta investigación que constituye uno de los escasos

5. Entre las guías de viaje y el polvo en los zapatos.

ejemplos de utilización de estos protocolos entre las tesis doctorales defendidas en el campo de la educación y, más específicamente de la educación patrimonial y artística.²⁹⁶

Además, constituye una aportación importante de este trabajo el hecho de dar a conocer a través de él toda una serie de complejos artefactos educativos que suponen, en su mayor parte, ejemplos paradigmáticos de cómo aproximarse al campo del patrimonio cultural material e inmaterial desde la educación secundaria, sirviéndose de presupuestos innovadores, creativos, transdisciplinarios... (Miralles, Molina y Ortuño, 2011) y una clara apuesta por los procesos de apropiación simbólica (Fontal, 2003), identización (Gómez Redondo, 2013) y patrimonialización (Falcón, 2010) como instrumentos clave de un aprendizaje auténticamente significativo que no debe terminar en el aula o en los propios ciclos escolares, sino acompañar a sus protagonistas durante el resto de su vida.

El texto que desarrolla las conclusiones de esta tesis maneja conceptos técnicos que han sido ampliamente desarrollados ya en investigaciones anteriores a lo largo de los últimos años por algunos de los más reputados especialistas en estos temas: educación patrimonial, educación posmoderna, educación artística, innovación educativa, educación por proyectos, procesos de identización... En el presente apartado estas nociones no van a encontrar espacio apenas para su desarrollo, pues considero suficientemente probada su validez y, por lo tanto, prefiero centrar el discurso en las auténticas aportaciones de mi investigación. Tan solo aparecen aquellas referencias concretas que considero necesarias para sustanciar las teorías derivadas del análisis de los datos.

²⁹⁶ Los datos relativos a esta búsqueda de planeamientos similares en la base de datos Teseo se despliegan en nota dentro de la *Introducción* de esta tesis doctoral.

5.1. Si te pierdes, pregunta. Localización del propio ADN educativo en el hallazgo de teorías ajenas.

CONCLUSIÓN 1

Soy un profesor posmoderno.

La posmodernidad transferida a la docencia.

¿Quién soy como profesor? ¿Qué tipo de educador soy en relación con las corrientes existentes? ¿Mi utilización del patrimonio me define como docente? Estas son algunas de las preguntas que me han movido a realizar esta investigación, más allá de si debo considerar como válido determinado proyecto.

Después del análisis de los numerosos proyectos que han constituido los datos de la tesis y la revisión exhaustiva de la información bibliográfica relacionada con estos particulares, una de las más importantes conclusiones que puedo extraer tiene que ver con mi perfil docente: soy un profesor posmoderno o, cuando menos, ejerzo una práctica posmoderna de la educación (Efland, Freedman y Stuhr, 2003; Escaño González, 2003; Calaf, 2009), en especial cuando lo hago utilizando programas de educación patrimonial en aquellas materias que imparto.

Estoy convencido de que he llegado a establecerme en este modelo de manera completamente intuitiva, por una lógica derivación en mi proceso de toma de decisiones educativas que de manera consciente no ha bebido de las teorías de la educación ni, en este caso, de las de la educación patrimonial, sino de mi necesidad personal por “recuperar la mirada cotidiana que permite analizar y comprender el mundo desde el presente. (...) No se trata de revivir lo que recibieron pensaron, sino leer con ellos el tiempo y el mundo actuales” (Calaf, 2009: 40). Tal vez por eso mis propuestas pedagógicas combinan el estudio del patrimonio del pasado con el del actual a través de procesos de conceptualización e intervención extraídos del arte contemporáneo –que considero un elemento patrimonial fundamental desde mi percepción de esta manifestación cultural como uno de nuestros principales legados patrimoniales a las generaciones futuras–.

En mis estrategias de educación patrimonial pueden verse rasgos que Maeso Rubio (2003: 130-132) considera como plenamente posmodernos desde el punto de vista del pensamiento creativo tales como la originalidad y la flexibilidad, o la tendencia a una cierta pluralidad, a un eclecticismo y apropiacionismo que caracteriza también la educación en el arte posmoderno según Hernández (2000) y Efland, Freedman y Stuhr que afirmaban,

además, que la cultura posmoderna “puede enseñarse como un cruce de estas representaciones culturales, motivado por los cambios de la vida contemporánea. Es probable, por tanto, que desde una perspectiva posmoderna la educación comparta el carácter de collage en la propia existencia contemporánea.” (Efland, Freedman y Stuhr, 2003: 191).

En este sentido, como el conocimiento artístico “se genera desde la pluralidad” (Escaño González, 2003: 427) es imprescindible amplificar la voz de los alumnos, lo que deviene en mi utilización de una estrategia educativa heterogénea, no unívoca, fragmentada, deconstruida y multigenérica que no puede estar más lejos del paradigma conductista imperante aún hoy.

Mi apuesta por el uso de relatos alternativos a los propuestos desde la historia –rechazo de la idea de progreso lineal y asumo de la existencia de una gran variedad de niveles interpretación y de entendimiento– y por catalogaciones subjetivas que se apartan de la ortodoxia que ofrece la historia del arte (Gaskell, 1991) también me sitúan en esa corriente de posmodernidad educativa que caracterizan Calaf y Fontal (2010: 68-70).

La desmitificación de lo artístico y del mismo sistema del arte me permite trabajar con una libertad que hace convivir diferentes áreas del conocimiento, contenidos curriculares y propuestas didácticas diversas en tanto en mis artefactos educativos como en sesiones más convencionales de trabajo en el aula, donde tal vez se hace más obvia mi preferencia por la ruptura del currículo oficial en su concepción ortodoxa para su reordenación en favor de “contenidos multidisciplinares y el estudio de un amplio espectro de culturas visuales” (Efland, Freedman y Stuhr, 2003: 80), que se convierten en lugares comunes que revisito desde miradas caleidoscópicas y perspectivas diversas.

Esta combinación de elementos y enfoques que caracteriza mi concepción de propuestas educativas entronca con aquel que destaca Fontal cuando asegura que “el mestizaje, la integración o la lógica del caos, son algunas de esas formas de relación que caracterizan la cultura postmoderna” (Fontal, 2008: 14; citando a Connor: 1996) y con su propia relación de “características de la cultura posmoderna en su dimensión intercultural” en las que recoge a su vez las aportaciones de Jameson (1996) y Schwanitz (2002).

Si, además, como señala Mirzoeff (2003: 28), hay una aceptación generalizada del dominio de la imagen como rasgo fundamental de la posmodernidad, no hay más que revisar la estructura de mis proyectos para ser consciente de cuán importante es su presencia también en ellos, resultando el punto de partida, vehículo y destino final, casi siempre, en un proceso de trabajo que además intenta también conducir a mis alumnos hacia una comprensión completa del modo en que afecta la sociedad en que se integran sobre la creación de conocimientos y de su propia identidad.

CONCLUSIÓN 2

El auténtico rasgo que define mi ejercicio profesional y que me singulariza como docente es la apuesta decidida por la educación patrimonial, utilizando en mi modelo mecanismos de trabajo procedentes de la educación artística.

El patrimonio cultural y la educación artística como contenidos fundamentales y como necesidades inherentes del proceso educativo.

El contenido de la expresión “patrimonio cultural” ha cambiado bastante en las últimas décadas, debido en parte a los instrumentos elaborados por la UNESCO. El patrimonio cultural no se limita a monumentos y colecciones de objetos, sino que comprende también tradiciones o expresiones vivas heredadas de nuestros antepasados y transmitidas a nuestros descendientes, como tradiciones orales, artes del espectáculo, usos sociales, rituales, actos festivos, conocimientos y prácticas relativos a la naturaleza y el universo, y saberes y técnicas vinculados a la artesanía tradicional. (UNESCO, 2003)

Me ha parecido oportuno comenzar el apartado con esta cita, extraída de la página web de UNESCO,²⁹⁷ en la que se percibe la evolución natural del concepto de patrimonio ampliándose con el llamado patrimonio inmaterial, de modo análogo a como yo mismo, después de más de tres lustros de ejercicio profesional como profesor de Historia del Arte, he visto cómo mis planteamientos pedagógicos respecto a los contenidos artísticos y patrimoniales tampoco han permanecido estáticos, evolucionando y mutando de manera progresiva y nada traumática –tal vez por elegida–.

No me limito a explicar Historia del Arte²⁹⁸ –o Historia de España e Historia Contemporánea–. Si bien creo que desde mis inicios como profesor –y también como diseñador de proyectos de educación artística– siempre he manejado, de manera combinada, las posibles perspectivas de estudio existentes para la asignatura –histórica, sociológica, formal e iconológica–, esta multifocalidad se ha ido acentuando con el paso del tiempo, liberándose de un corsé que seguramente procedía de la imitación inconsciente y/o acomodaticia de los rancios patrones educativos experimentados durante mis años de escuela y universidad.

²⁹⁷ <http://www.unesco.org/culture/ich/index.php?lg=es&pg=00002>

²⁹⁸ Juanola y Calbó (2004: 108) recogen la confusión que, según Maurizio Vitta (2003), ha perdurado hasta hoy con relación a la historia del arte, al ser entendida como una historia de la belleza, separándola de lo cotidiano para vincularla, únicamente, con excepcional.

A día de hoy, mi trabajo en torno a los contenidos de educación artística se encuentra en la línea propuesta por Calaf y Fontal cuando desglosan su planteamiento para reformar la enseñanza del arte en el siglo XXI (Calaf y Fontal, 2010: 68-70), una línea de acción que utiliza aquellos criterios metodológicos y estrategias de enseñanza-aprendizaje que hagan posible la construcción de aprendizajes nuevos y más eficaces (Calaf y Fontal, 2010: 93-117).

Así, no es extraño encontrar en mi apuesta docente, tanto en el trabajo por proyectos como en mis propuestas de intervención en el aula más convencionales, la aplicación de sistemas de clasificación artística diferentes de la cronología, perspectivas de análisis no lineales – como las que rompen con la mirada formal, es decir, del arte como representación del mundo visible, mediante diversos mecanismos; o la que quiebran la mirada simbólica, defendiendo el arte como idea, la sencillez o la abstracción–, nuevas estrategias para la ordenación de la Historia del Arte, argumentaciones levantadas desde relatos contruidos sobre piezas emblemáticas, el diálogo multidireccional creador-obra-observador, la consideración de la obra como “obra abierta” (Eco, 1984: 12-15) o la mirada subjetiva.

En otra línea de intervención, también intento educar en los procedimientos y actitudes que permitan comprender el patrimonio dentro de un contexto o contextos concretos, ya sea partiendo del propio bien patrimonial –percepciones multisensoriales, compartidas, selectivas, por capas o cotidianas– o comenzando en las actitudes del espectador frente al hecho artístico y singularizar estos aprendizajes con un entorno adecuado y numerosas experiencias educativas extramuros del centro (Juanola y Calbó, 2004).

Cada vez más, percibo en el modo en que trabajo con mis alumnos una mayor libertad en la elección de la mirada desde la que analizo el patrimonio, incluyendo el arte contemporáneo²⁹⁹ que, como se encuentra en plena sintonía con la época y el gusto que se está construyendo, se convierte en uno de los principales elementos para, en la línea de Fontal (2008: 102), utilizar el patrimonio como un contenido, un objetivo, una finalidad o un medio, o como todo a la vez, en aquellas estructuras de educación patrimonial que estoy creando, teniendo muy en cuenta que “trabajar el patrimonio implica partir de los sujetos que aprenden, conformar sus identidades hacer que se apropien simbólicamente de ese patrimonio” (Fontal, 2008: 104).

Asimismo, me reconozco en las recomendaciones de Beck y Cable (1998) para la educación patrimonial del siglo XXI, las que sugiere Morales (2001: 63) para la interpretación del patrimonio, las del conocimiento informado recopiladas por Calaf (2009: 295), o aquellas

²⁹⁹ Opino con Fontal (2004) que la dimensión contemporánea de la cultura no es diferente de la de otras épocas cuyo patrimonio no se pone en duda y que cumple las mismas dimensiones fundamentales: presentación en soporte material, inmaterial y espiritual; atribución de valores; definición de identidades; caracterización de contextos y transmisión generacional.

acerca de para qué, qué, cómo, a quién y dónde enseñar-aprender el patrimonio cultural propuestas por Fontal (2004: 101-103), incluso cuando desarrollamos nuestra aproximación fuera del aula, en la propia ciudad, ante los bienes patrimoniales y en los museos.

Mi opción por abordar determinados aspectos del currículo, tales como el patrimonio, el arte, la historia o la sociedad, a través de programas en los que las actividades artísticas tienen un gran peso se debe al convencimiento de que este tipo de actuaciones que, como apunta Barragán Rodríguez (2005: 71-72), aplicadas al trabajo individual o en equipo, son capaces de promover un buen ramillete de actitudes, competencias y sensaciones en los alumnos que, resultando en extremo beneficiosas para su desarrollo personal y social, también otorgan al proyecto un plano de lectura diferente que hace de él algo más interesante.

CONCLUSIÓN 3

El patrimonio cultural es la piedra filosofal de la educación. Todo lo que toca se convierte en una línea de trabajo tan intensa como hermosa. La educación patrimonial es la alquimia transdisciplinar que hace esto posible.

La importancia de la educación patrimonial en como eje transdisciplinar.

El patrimonio cultural es un recurso inagotable y de tal diversidad que podría ser utilizado para crear en torno a él un discurso coherente que vertebrase, no solo las áreas afines a la educación plástica y visual de la educación formal con un hilo conductor, sino otras pertenecientes incluso a los ámbitos científicos y tecnológicos (Ponce, Molina y Ortuño, 2015); bastaría una cuidadosa elección del elemento patrimonial –o grupo de elementos– sobre los que levantar la programación didáctica pues “efectivamente, el papel de la educación en el ámbito del patrimonial no es pasivo, sino plenamente activo.” (Fontal, 2008: 106).

Incluso en relación con la viabilidad económica o las propuestas de conservación integrada del patrimonio, la existencia de programas educativos en contextos no formales se comportan como una pieza clave para la consecución de esos objetivos, en especial aquellos que se implementan en relación directa con el bien patrimonial a través de actividades de interpretación pues, como señala Mateos (2008) desde un planteamiento que nace de la primera definición de interpretación del patrimonio elaborada por Tilden en 1957, se muestran capaces de

fomentar conexiones emocionales e intelectuales entre los intereses de los visitantes y los mensajes propios de los recursos patrimoniales de la manera más apropiada,

5. Entre las guías de viaje y el polvo en los zapatos.

relevante y efectiva posible, de forma que mejore la calidad de la experiencia recreativa; los visitantes tomen conciencia del recurso que visitan y desarrollen el deseo de conservarlo (Mateos, 2008: 69).

Esta línea se complementa con las ventajas que aportan otros contextos informales como son los museos y exposiciones, entendidos por Screven (1974) como espacios privilegiados para producir aprendizaje, idea también sostenida por numerosos autores, entre ellos Schiele (2001), Asensio y Pol (2001) o Calaf (2009).

Calaf, al dar sentido a una genealogía pedagógica sobre la que fundamentar la didáctica del patrimonio, coincide con la posición favorable de Palacios (1996) a introducir en la escuela estrategias educativas surgidas “desde propuestas de cambio social, resistencia y revolución” (Calaf, 2009: 72), que se caracterizan por una línea muy activa de intervención –inducir, proponer, favorecer, crear y transformar– que, a mi modo de ver, obviamente no se queda en el aula, sino que proyecta al educando hacia las más sutiles y eficaces fórmulas de relación con el patrimonio, favorecedoras de su respeto, conservación, conocimiento y divulgación. Para ello, coincido también con la propuesta que hace la autora de la necesidad de recuperar, de modo consciente, las propuestas de Dewey relacionadas con la educación experiencial –la importancia de generar interés y de usar el juego como estrategia de conocimiento– y las derivadas de Freire (1957) –presentar las situaciones de aprendizaje en torno al patrimonio cultural como problemas para resolver en el contexto de la vida real– y Gardner (1987) –inteligencias múltiples–, tal y como se percibe con claridad en la muestra de proyectos descritos en este estudio.

La aproximación de mi discurso a estas corrientes críticas, está en la línea señalada por Barragán Rodríguez (2005: 56) de “cuestionar la educación exclusivamente reproductiva, cognitivista, orientada solo al conocimiento intelectual-racional” y no renunciar a la capacidad transformativa de la educación, aplicable además en diferentes contextos socioculturales. En los vectores de actuación de esas intervenciones nos encontramos con logros educativos que irían más allá del simple conocimiento del patrimonio y que se entienden como las líneas maestras de una práctica educativa que calificaríamos como de última generación: aprendizaje cooperativo, aprendizaje socioconstructivista, posiciones deliberativas, convivencia con la diversidad, transversalidad educativa respecto a valores éticos o aprendizaje estratégico basado en aprender a aprender (Barragán Rodríguez, 2005: 73-74).

Vallés y Vayreda (2008: 69) señalan la conveniencia de que “las prácticas y las acciones educativas se formalicen en experiencias colectivas e innovadoras y donde la investigación, la experimentación, el diálogo y el intercambio de ideas permitan unas prácticas dinámicas

e interactivas”, conclusión a la que yo he accedido desde la revisión de los resultados de los proyectos que se dan cita en este estudio.

En esta línea argumental, también se deduce del enunciado de la conclusión una deriva desde los bienes patrimoniales a los individuos que se refuerza mediante la opinión compartida con Fontal (2003) acerca de que “si concebimos la educación como disciplina preferente, la educación patrimonial se centrará en los sujetos, en sus aportaciones para el desarrollo integral de la persona y la relaciones que estos establecen con los bienes patrimoniales.”

Por otro lado, el patrimonio permite indagar sobre los distintos tiempos de la cultura planteados por Fontal (2006: 15-16) –la cultura del presente, la cultura del pasado, la cultura desde el presente, la cultura desde el pasado– lo que posibilita una gran diversidad de enfoques y acciones que incluyen utilizar la educación patrimonial para configurar una base cultural para el futuro, la configuración de identidades culturales o como elemento activo en la construcción del futuro, idea esta última que también impulsaron Vallés y Vayreda (2008: 69) al afirmar que el patrimonio debe ser entendido como “el nexo de unión del pasado y del presente y a su vez como motor y configurador del futuro.”

En la aplicación de este razonamiento acerca de la virtud del patrimonio cultural como vía de conocimiento a través de las diferentes estrategias posibles desde la educación patrimonial conviene hacer notar la posibilidad de invertir la dirección de los beneficios. Además de los percibidos desde la óptica de aquellos que experimentan el patrimonio como destinatarios finales del proceso, la educación patrimonial, cuando esquiva la mera imposición de fórmulas y significados mediante un diálogo rico, lleno de matices y capas de conocimiento que se desvelan experiencialmente, se convierte en un camino hermoso de transitar para el educador, pues le permite reconciliarse con la esencia primigenia de su labor. Esta autoetnografía es, en su conjunto, un ejemplo clarividente de lo que expongo.

Aun así, resulta extraño que la educación patrimonial no esté presente, de modo más evidente, en el currículo o en la práctica docente de profesores de los diferentes niveles educativos; en especial cuando sabemos que lo que falla en la traslación de lo patrimonial a las aulas pivota entre la consideración social del patrimonio, las concepciones acerca de la finalidad de la historia, su didáctica específica y la escasa o inexistente preparación del profesorado para su ejercicio (Ponce, Molina y Ortuño, 2015: 568), entre otros obstáculos metodológicos diversos (Cuenca, 2014).

CONCLUSIÓN 4

Plena confianza en mi intuición educativa.

La intuición: un recurso fundamental adquirible, especialmente necesario en educación patrimonial.

A menudo me he preguntado acerca de las razones que me colocaron en la dinámica de crear un proyecto y casi tantas veces la respuesta se encuentra oculta, al menos en parte, en el terreno inestable de lo subjetivo. Supongo que esta convicción personal puede ser compartida por muchos otros docentes, convenientemente aderezada con ingredientes, también necesarios, como pueden ser la oportunidad, la conveniencia, la necesidad o el mero capricho de llevarlo a cabo. Pero por detrás, como mar de fondo que impulsa la creación de un proyecto y lo arrastra hacia corrientes favorables, está la intuición personal de que resultará, cualquiera que sea el objetivo al que se asocie.

Coincido con Bazdresch (2003: 1) que la intuición “no se puede programar; tampoco elaborar, anticipar o prever. La chispa, lo inesperado y lo inefable de las intuiciones no respetan tiempo, clase, inteligencia, ideología o género de la persona atrapada por alguna de esas relampagueantes fugacidades” y, precisamente por ello, tal vez no deberíamos convertir algo que puede considerarse un don en uno de los principales soportes de la práctica docente.

En la presente investigación he presentado numerosos ejemplos que confirman la posibilidad de orquestar todo un complejo universo de actividades partiendo de las emociones. En este sentido, una mirada más incisiva podría llevar a pensar –a mi modo de ver con acierto– que “las intuiciones educativas son fuente de transformación y renovación” (Bazdresch, 2003: 1), que en ellas ha residido cada avance hacia una pedagogía más verdadera, hacia cada uno de los nuevos estilos de educación.

Ciertamente, la intuición llama a la intuición, cuanto más camino recorre el educador apoyándose en su “sexto sentido”, más capaz es de afinar en su juicio a priorístico, lo que le lleva a considerar menor su probabilidad de equivocarse y, por lo tanto, a disipar los posibles temores que puedan rodear cualquier intervención pedagógica intuitiva (Atkinson y Claxton, 2002).

Esta intuición es algo que se educa, como se educa la creatividad y tantos otros aspectos que falsamente se han considerado innatos o inherentes a la personalidad. En este caso, es el ejercicio constante de una pedagogía que aprovecha el palpito para ser capaz de reconocer en el entorno del bien patrimonial aquellas características que son puentes tendidos hacia la identidad de nuestros alumnos –o de las comunidades a las que

pertenecen– lo que hace posible traducirlas en recursos educativos certeros y cada vez menos fundamentados en procedimientos de prueba-error.

Estos triunfos de la intuición, tan aparentemente arbitrarios, no lo serían sin una actitud de búsqueda constante por parte de aquellos educadores que los ponen en marcha o sin una inquietud, casi indómita, que los llevara a establecer una cada vez más amplia y compleja red de interacciones, motivos o contextos como territorio cierto de su práctica docente cotidiana. Sin embargo, en esa exploración, donde el presentimiento ha ido trazando rumbos certeros, hay también desajustes, desorientaciones y rumbos errados que son absolutamente imprescindibles para el propio manual de uso de la intuición educativa.

En mi caso, la absolutamente fallida puesta en marcha del proyecto *¿Puedo moverme?* (2013-2014) y todas las consecuencias que trajo consigo, tanto a nivel educativo como personal, así como la facilidad con que me dejé seducir y derrotar por mi propia idea de llevar a cabo un desarrollo completo de las materias de Historia del Arte e Historia Contemporánea a través del trabajo por proyectos se han convertido en el pademónium de cuya organización han nacido las últimas reflexiones y orientaciones para mejorar mi ejercicio profesional como profesor³⁰⁰.

Y es que, aunque parezca una contradicción, no hay intuición sin reflexión o, si se prefiere, la reflexión sobre la intuición educativa es fuente de nuevas intuiciones. Este axioma se desvela como fundamental en el contexto de la educación patrimonial, con tanta mar de fondo, donde las experiencias vitales tienen mucho más recorrido que las explicaciones y donde el educador tiene la obligación y la necesidad de poner en liza su sensibilidad a diario.

Es imprescindible que afrontemos nuestro trabajo como educadores patrimoniales con el brillo en los ojos, con la asunción de unos valores compartidos, con el disfrute más que con el aprendizaje, porque “fuera de la experiencia instintiva no hay patrimonio vivo, solamente la manifestación de un sistema moderno dogmático que impone, que decide por las personas, que las olvida convirtiéndolas en individuos o ciudadanos de una sociedad controlada.” Torregrosa y Falcón (2013: 117), porque “sin la intuición no es posible enfrentar los desafíos de la educación, del proceso misterioso por el cual se forman la personalidad y sus anhelos” (Bazdresch, 2003: 1).

³⁰⁰ El relato de estos sonoros fracasos está recogido en el capítulo 7 de esta tesis doctoral *–Atisbando el horizonte. Proyectos no implementados y proyectos futuros: ¿Puedo moverme?, Espacios, Plató escolar, Valladolid industrial, En [re]construcción–*.

5.2. El plano subjetivo. Discusión y conclusiones en torno a los proyectos pedagógicos. Teorizando sobre la no diferencia entre proyectos educativos/artísticos/patrimoniales, la transdisciplinariedad, la evaluación y las nuevas tecnologías.

CONCLUSIÓN 5

[Auto]Patrimonialización educativa: mi propio patrimonio personal como docente se configura a través de los proyectos que desarrollo con los alumnos, que también pasan a ser su patrimonio. Es un patrimonio llamado a ser compartido con ellos y que no tiene sentido sin ellos.

La necesidad de que el patrimonio se construya en las personas.

Me gustaría empezar poniendo en relación dos citas para comenzar a tejer el discurso; por un lado creo que considerar el patrimonio como “una construcción humana asociada a los conceptos de identidad y pertenencia” (Fontal, 2004) no es un concepto que resulte extraño a día de hoy para aquellas personas que se relacionan con el ámbito de la educación patrimonial. Sin duda, el patrimonio cultural es en tanto hay alguien que quiere que lo sea y, en consecuencia, las posibles lecturas intertextuales del mismo son tantas posibles como personas o instituciones se acerquen a él desde el punto de vista de su preservación, conocimiento, divulgación o disfrute.

Hilando un poco más fino y acercando el cuentahilos a la urdimbre que es la educación patrimonial, podemos aplicar una mirada paralela y, en este sentido, tratar de interpretar de la misma manera cada uno de los artefactos educativos que teje un educador o grupo de educadores. De este modo, cada proyecto, por el hecho de encontrarse entrelazado con los rasgos de la identidad de cada educador pasaría a ser su patrimonio personal, pero también, en virtud de las emociones depositadas en el proceso, de cada uno de los agentes que constituyen esta urdimbre: el docente, el alumno o visitante y el propio bien patrimonial.

Reveladoras son las palabras de Huerta (2013: 11) que asumo para poner en relieve que “mi interés por mejorar cada día en la clases que imparto tiene un impresionante valor motivador, algo que intento gestionar como un verdadero patrimonio de carácter profesional”. Creo sinceramente que en esta línea de acción es donde se encuentra el auténtico progreso educativo, en nuestra capacidad de autocrítica y la voluntad asociada a esta de construir discursos pedagógicos complejos que, en efecto, hagan disfrutar a nuestros alumnos con las actividades y la consciencia de su aprendizaje, pero que sobre

todo permitan a los educadores reconocerse como algo más que meros transmisores de información, es decir, como los auténticos promotores del proceso.

Claramente estoy en esa línea de elaboración personal de materiales didácticos alternativos al libro de texto para conseguir que el aprendizaje surja al tiempo por recepción significativa y por descubrimiento, a través del desarrollo de competencias como son la perceptiva, la interpretativa y la representativa, en la línea propuesta por Sánchez Agustí (2012: 81-82), Maestro (1993) y González Gallego (2002), lo que refuerza esa sensación de paternidad respecto al proceso de trabajo.

Si como afirma Fontal (2013: 18) “el patrimonio es la relación entre bienes y personas. (...) Por eso, cuando los bienes son personas, el patrimonio es la relación entre personas y personas, la relación más material espiritual que existe”, entiendo que se produce esa trascendencia del patrimonio personal del profesor –el artefacto educativo– hacia el alumno, que lo realiza, lo disfruta, lo recibe y lo hace suyo de tal modo que esa aprehensión –que no es exclusivamente de contenidos curriculares, aunque también– retroalimenta, a su vez, al docente, el cual ve cerrarse un círculo virtuoso en torno a su trabajo. Puede que para ello el profesor haya partido de un modelo didáctico personalista en el que el alumno podría ocupar una posición privilegiada, pero no es en absoluto necesario. En cambio, parafraseando a Pérez López (2013: 59), a mi modo de ver sí es imprescindible que la subjetividad individual pueda sumarse a otras diferentes a través de la creación de espacios de diálogo y aprendizaje de carácter sumamente enriquecedores; pero también es importante que se materialice en procesos mentales y elaboraciones finales convertidas en patrimonio a través de procesos de resignificación y reinterpretación del propio bien patrimonial o de los anhelos que este es capaz de sugerir.

CONCLUSIÓN 6

Concibo los proyectos como sistemas de apropiación simbólica y desde la necesidad personal de sentir el patrimonio como herramienta identitaria.

Los procesos de identización como estrategia fundamental para la viabilidad del patrimonio como agente educativo.

Una de las más importantes ideas que he conseguido deducir del proceso de esta investigación es que mis motivaciones para desempeñar mi ejercicio profesional, del modo en que lo hago, en el ámbito de la educación patrimonial, no son aquellas que yo he pensado que lo eran durante años. Seguramente por mi condición de historiador del arte y desde una motivación educativa bien modelada por los sistemas educativos que he

conocido como alumno y el ejercicio profesional de los que fueron mis maestros, siempre he pensado que proyectaba para dar a conocer el patrimonio. Tal vez esta era la línea principal de los primeros programas, aquellos que elaboré con Helena Cuesta –*Planeta Arte*– y, tal vez en los realizados con José Ignacio Romero, pero está claro que en los proyectos que diseño hay otro plano de profundidad que no se queda en el bien patrimonial, sino que lo trasciende para asentarse en el plano del individuo.

En realidad, ya en *Urueña, Viatores y Bitácora* puede entreverse de modo incipiente el giro de guion que he localizado en esta tesis como la auténtica verdad que explica mi modo de actuación y que está plenamente presente en *Pintia, Simulacri, Vidas imperfectas* o *Encajados*: proyecto para que mis alumnos sientan que el patrimonio les pertenece, para que lo aprehendan y lo hagan suyo como la más eficaz de las vías para garantizar su respeto, conservación, conocimiento y transmisión, estableciendo un proceso que supone romper, en buena parte, con el paradigma del objeto patrimonial como objeto significado (Gómez Redondo: 2013). Por ello, en función de las categorías establecidas por Fontal (2003: 147), creo poder encuadrar mi sistema de trabajo dentro del modelo simbólico-social que reconoce “la importancia del patrimonio cultural en *la construcción de procesos simbólicos que contribuyen a configurar nuestra identidad*”, aprovechando, además, “el valor simbólico o asociativo del patrimonio como vehículo para la transmisión de valores culturales, territoriales e identitarios.”

Comparto también la tesis de Fontal (2004: 17) acerca de que “todo puede ser patrimonio, pero únicamente lo es aquel que ha pasado por lo que denominamos proceso que patrimonialización” y, del mismo modo que la comunidad científica se ha tomado su tiempo para asumir este concepto, parece como si yo mismo hubiera experimentado un camino en paralelo. Los artefactos educativos en cuyo diseño he participado, reflejan claramente cuál ha sido mi percepción del patrimonio cultural desde la educación en todo momento. Así, mis experiencias iniciales pusieron el acento en la primera de las categorías descritas por Calaf y Fontal (2010), aquella mirada que enfoca sobre el bien patrimonial en sí mismo, y su cambiante y subjetivo valor, desde una óptica histórica, social, política, económica, turística... para, más adelante, ya coincidiendo con mi etapa como profesor en el Colegio Safa-Grial y parece que esa inspección se ha hecho más incisiva y menos evidente, apostando con claridad –en especial, durante los años académicos que preceden a este estudio– por “las relaciones entre esos bienes y las personas en términos de conformación de la identidad, propiedad, pertenencia, emoción” (Calaf y Fontal, 2010: 14); aspectos que considero extraordinariamente relevantes pero también bastante más capaces que las anteriores para establecer aprendizajes significativos.

De manera muy especial, el trabajo de Gómez Redondo (2013) me ha ayudado a entender mi posición como docente y a situar conceptualmente mis artefactos educativos dentro de la secuencia de los procesos de patrimonialización –procedimientos que suponen la trabazón con el bien patrimonial desde la construcción de significados propios y vínculos afectivos– mediante el empleo de rutas concretas de identización –patrimonialización cultural en sus niveles individual y colectivo–.

En esa relación multidireccional entre objeto patrimonial-profesor/educador-alumno también se establece esa identización a través del sentido de pertenencia a un grupo, el de los agentes del proyecto, que conecta con el patrimonio desde la esfera del significado que ellos mismos le otorgan y confieren a cada sesión de trabajo el carisma de algo secreto y exclusivo que fortalece esos lazos pues, en palabras de Torregrosa y Falcón (2013: 116), “lo secreto cuando fluye deja paso a la concreción de reuniones intensas, aquellas en las cuales circula un conocimiento sensible, un fuego mutuo que se contagia, que une.”

CONCLUSIÓN 7

Los proyectos que diseño e implemento son válidos, de calidad y necesarios.

El aprendizaje basado en proyectos y su relación con la oportunidad y validación externa.

Uno de los motivos que me llevaron a realizar esta tesis fue etiquetar cualitativamente el trabajo por proyectos que estaba realizando, es decir, saber si estoy en una línea correcta de intervención, si los artefactos educativos que diseño se encuentran, al menos, en la dirección de ir acercándose a la excelencia. Cuando empecé la investigación partí de la suposición de que eran proyectos de calidad, innovadores, eficaces y valientes, pero desconocía si existía algún modo de corroborarlo externamente –por eso, entre otros motivos, he buscado recibir una evaluación externa mediante la presentación de estos artefactos educativos a concursos variados–. Solo durante la fase de documentación bibliográfica pude encontrar los referentes que me ayudaron a avalar esta idea a través de un proceso de validación más científico.

Así, interpretando los elementos estructurales considerados por Suárez, Gutierrez, Calaf y San Fabían (2013) junto a los estándares propuestos por Marín Cepeda y Pérez López (2013: 47) para analizar “la responsabilidad, profesionalidad e implicación (...) en el trabajo desde y con el patrimonio a través de la educación”, estoy ya en disposición de asegurar que, en efecto, la mayor parte de los proyectos de educación patrimonial que he diseñado e implementado durante todos estos años obtendrían la consideración de proyectos de calidad, pues presentan una base teórica sólida que responde a la percepción de las

necesidades educativas a las que se adecua, traen asociada una colaboración institucional que da soporte y difusión al proyecto –o, al menos, la persiguen– y existe una coordinación eficaz entre aquellos agentes implicados en el mismo. Incluso la necesidad de un protocolo de evaluación diseñado a priori que, es sin duda, el aspecto sobre el que pudieran surgir más dudas en alguno de los proyectos sería un criterio superado, pues todos los proyectos han contado con esa evaluación prediseñada, aunque no siempre se llevase a cabo o no del modo previsto. Incluso podría considerarse esta investigación como una herramienta de evaluación, con lo que esta valoración positiva del ítem queda reforzada.

Además, parece claro que la práctica pedagógica que desarrollo viene a cubrir determinadas insuficiencias y necesidades de las señaladas por Fontal (2013: 129-134), pues mis propuestas palian esa supuesta “ausencia de programas, proyectos y diseños educativos consistentes permanentes, sustentados en una base teórica específica del ámbito de la educación patrimonial” aportando un nutrido grupo de ejemplos estables, bien fundamentados y con un “esqueleto didáctico definido”, que se constituyen como atractivos programas de innovación educativa donde se combinan, interrelacionan e integran los diferentes tipos de patrimonio y colectivos sociales. Además aprovechan los avances tecnológicos, las redes sociales, los dispositivos portátiles, tienden puentes de colaboración a otras instituciones, usan procesos de patrimonialización, identización y apropiación simbólica para vincular los bienes con las personas y trabajan en pro de la sensibilización de manera organizada. Por último, esta tesis doctoral y su reflexión sobre mi práctica educativa a través de los proyectos, constituye una teorización sobre la educación patrimonial.

Este aval sobre mis artefactos educativos se consolida también desde otras dos posiciones complementarias: la nómina de premios obtenidos por los proyectos y la aparente demanda/necesidad social e institucional sobre su visibilidad que se deduce de mi creciente participación como ponente en diferentes foros tales como congresos, jornadas, cursos –también representando al Colectivo El Punto Rojo–, desde mi aparición en el Simposio Internacional *La educación patrimonial: clave de acceso a la sociedad* (Burgos, 2013).³⁰¹

Estas propuestas pedagógicas defienden, a su modo, la necesidad de un cambio en las inercias educativas partidario del abandono de la tradicional reproducción de contenidos y la primacía de la memoria a favor de la capacidad de relación, la intervención, la empatía, la

³⁰¹ Ponencia: *Proyectos de innovación educativa en torno al patrimonio cultural en el marco del concurso Los nueve secretos y otras propuestas inexcusables*.

Para obtener información adicional sobre este particular, remito al lector a la historia de vida –Capítulo 1. *La migración estacional desde el monitor de tiempo libre al investigador en educación patrimonial*–, las fichas resumen de los proyectos – 2.3. *Código abierto. Conocer los proyectos desde fichas resumen*– y a los relatos autoetnográficos de los proyectos –Capítulo 3. *Viaje con escalas. Cuando el destino es el itinerario*–.

curiosidad, la interacción, la manipulación, la adquisición competencias para entender el mundo... en resumen, de aquellas habilidades que serán necesarias para que nuestros alumnos sean capaces de adaptarse a los nuevos y cambiantes contextos con que se irán encontrando en el futuro pues, como señala Hernández (2000):

Por primera vez en la historia nos encontramos con que el ciclo de renovación de conocimiento es más corto que el ciclo de la vida del individuo, y esto hace urgente un replanteamiento absoluto del sistema educativo: lo que aprendemos para formarnos no nos servirá para toda la vida. (Hernández, 2000: 193-195).

CONCLUSIÓN 8

Aunque no utilizo un proyecto tipo, sí existen una hoja de ruta y un común denominador en ellos.

Pautas para la elaboración e implementación de proyectos educativos.

Uno de los vocablos que más se repiten en el texto de esta tesis doctoral es la palabra proyecto que, combinada con otras como programa o artefacto educativo, se emplea para denominar las construcciones educativas que he diseñado para que mis alumnos trabajen en torno a determinados temas, así como una línea de intervención educativa concreta –la educación basada en proyectos– que es una apuesta personal y un anhelo.

Precisamente la importancia que atribuyo a los proyectos educativos está en la base de las motivaciones que me llevaron a realizar esta tesis doctoral y por eso el cuerpo de datos del que arranca toda esta discusión lo componen un puñado de experiencias que considero ejemplificadoras de cada momento de mi evolución como profesor.

En una trayectoria ya dilatada debería haber tenido la inquietud para reflexionar en profundidad sobre lo que es un proyecto, cómo se compone o implementa, qué rasgos lo definen... pero, sinceramente, no ha sido así. El motivo no tiene que ver con la falta de inquietud sino con el hecho de que los artilugios educativos que iba poniendo en funcionamiento cumplían con creces los objetivos propuestos y validaban por sí mismos su estructura o cualquier otra particular que rodease su concepción. Esta tarea pendiente ha quedado ya resuelta durante el proceso de esta tesis pues, al señalarse como una de las líneas de investigación principales el debate en torno a los proyectos y su valoración y disección para extraer de ellos la información pedagógica que contuvieran, ha inclinado buena parte del trabajo durante la fase de documentación a resolver aquellas cuestiones.

Sin duda he encontrado en las referencias de Hernández (2000: 193-202) una magnífica fuente de luz para disipar las sombras en este camino y asegurar que son proyectos

educativos aquello que implemento, pues permiten que me acerque a la identidad de mis alumnos para ayudarlos en la construcción de su subjetividad desde el desarrollo de determinadas competencias³⁰², facilitan que deconstruya el currículo en favor de la incorporación de contenidos procedentes de otras disciplinas para construirlo procesualmente, ponen en relación a los alumnos con las dinámicas sociales que surgen fuera del aula y me hacen replantearme, casi a diario, mi identidad como educador en la línea que señala el propio Hernández:

Replantear la función docente teniendo en cuenta un nuevo papel de facilitador que ayuda a problematizar la relación de los estudiantes con el conocimiento, en un proceso en el que el profesor actúa como aprendiz. En este replanteamiento la importancia de la actitud de escucha del educador sirve de base para construir con los alumnos experiencias sustantivas de aprendizaje. Una experiencia sustantiva es la que no tiene único recorrido, permite desarrollar una actitud investigadora y ayuda a los estudiantes a dar sentido a sus vidas (aprender de ellos mismos) y a las situaciones del mundo que los rodea (de lo local a lo global). (Hernández, 2000: 195).

Además de esta catalogación inicial del proyecto como tal en función de aquellos logros que permite conseguir, también hay una plena coincidencia con Hernández en aquellos pasos que habitualmente doy durante el proceso de caracterización inicial de un proyecto.³⁰³ Estos aparecen organizados en una estructura que viene siendo casi la misma desde que la diseñé para el *Proyecto Uruña* y pudimos comprobar que era eficiente para dar cabida a las distintas inquietudes que rodean la concepción de este y otros artefactos educativos. Esa estructura que subyace es la siguiente:

FUNDAMENTACIÓN.

OBJETIVOS GENERALES.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS.

SECUENCIACIÓN.

FASE I: PRELIMINAR.

Participantes.

Determinación del objeto de estudio.

³⁰² Hernández (2000: 196) señala el desarrollo de las siguientes competencias: la construcción de la propia identidad; la autodirección; la inventiva; la crítica; el planteamiento y resolución de problemas; el diagnóstico de situaciones y el desarrollo de estrategias analíticas, interpretativas y evaluativas; la integración conceptual; la toma de decisiones y la comunicación interpersonal.

³⁰³ Los pasos serían los siguientes: selección de un tema, comienzo de un proceso de investigación e interpretación del mismo en diferentes fuentes de información, análisis de las preguntas surgidas durante el proceso, puesta en relación de las respuestas con otros problemas, descripción del proceso de trabajo y extracción de conclusiones.

Presentación del proyecto y solicitud de ayudas.

FASE II: DISEÑO DEL PROYECTO.

Estructuración del proyecto.

Establecimiento de comisiones de trabajo y fijación de responsabilidades.

Diseño de la imagen corporativa del proyecto.

FASE III: DESARROLLO DEL PROYECTO.

Trabajo de campo.

Investigación a partir de diversas fuentes (etnográficas, bibliográficas, internet).

Actividades paralelas.

FASE IV: CONCLUSIONES

Redacción de informes de investigación y materiales auxiliares (planos, gráficos, dibujos, *packaging*...).

Organización de los materiales audiovisuales (montaje de portfolios fotográficos y edición del material audiovisual).

Organización de los materiales artísticos (catálogos, exposiciones).

Maquetación y edición de los documentos.

Visibilización del proyecto (en el centro escolar o fuera de él).

Redacción de la memoria del proyecto

A través del seguimiento de este esquema de trabajo los alumnos comprenden el problema que investigan desde múltiples niveles, lo que garantiza un aprovechamiento mayor de la actividad y una mejor atención a la diversidad de los agentes implicados; al tiempo, la estructura guía al gestor del proyecto para llevar a cabo una implementación ordenada del mismo sobre cada una de las partes del proyecto.

Para cerrar este apartado, reproduzco a continuación el cuadro resumen con las ideas de Hernández acerca de lo que podría considerarse como un proyecto, desde la consciencia de que están presentes en los artefactos educativos que se describen en esta tesis doctoral y, por extensión, en mi práctica docente cotidiana.

1. Un recorrido por un tema-problema que favorece el análisis, la interpretación y la crítica (como contraste de puntos de vista).
2. Donde predomina la actitud de cooperación ir un aprendiz y no un experto (pues ayuda aprender sobre temas que ha de estudiar con los alumnos).

3. Un recorrido que busca establecer conexiones y que cuestiona la idea de una versión única de la realidad.
4. Cada recorrido es singular y se trabaja con diferentes tipos de información.
5. El docente enseña a escuchar: de lo que otros dicen también podemos aprender.
6. Lo que queremos enseñarles hay diferentes formas de aprenderlo (Y no sabemos si aprenderán eso otras cosas).
7. Un acercamiento actualizado a los problemas de las disciplinas y los saberes.
8. Una forma de aprendizaje en la que se tiene en cuenta que todos los alumnos pueden aprender si encuentran el lugar para ello.
9. Por eso, no se olvida que el aprendizaje vinculado al hacer, a la actividad manual y a la intuición, también es una forma de aprendizaje. (Hernández, 2000: 202).

CONCLUSIÓN 9

Los proyectos están vivos y trascienden el propio diseño primigenio.

La intersección de proyectos como oportunidad de avance, renovación y reconfiguración.

Entre las circunstancias que rodean el diseño y puesta en marcha de proyectos educativos, hasta el punto de singularizarlos, está la capacidad de su estructura para no permanecer inmóvil a lo largo del tiempo y enriquecerse con aportaciones posteriores que la hagan más completa o, sencillamente, más oportuna dentro del contexto cultural y educativo en el que se desarrolle.

En este sentido, la validez de varios de los proyectos que constituyen los datos de estudio de esta tesis se refuerza, precisamente, por esa renovación que han sufrido en sus diferentes ediciones o por la demostración de su capacidad para dejar de ser una construcción educativa concreta y convertirse en un elemento curricular, con presencia en la materia durante varios cursos –consecutivos o no–.

Los motivos que me han llevado a consolidar estas actividades tienen que ver con el hecho de personalizar el modelo en función del alumno o los alumnos que integran el grupo en cada momento, tratando de enlazar los contenidos con sus conocimientos previos, con sus inquietudes, actitudes, necesidades emocionales o intelectuales, sus conocimientos dentro del currículo, etcétera (Fontal, 2008: 99) y, en consecuencia, teniendo en cuenta toda esta cantidad de información, el proyecto multiplicaba sus caras aprovechándose también de los aportes del contexto social y educativo.

Paralelamente a como ya teorice en un apartado anterior al hablar de la intuición educativa –seguro porque el palpito está en la base de la creación de un proyecto–, da la impresión de que los proyectos llaman a los proyectos y que es mucho más sencillo concebirllos y

desarrollarlos a medida que se acumulan experiencias. Algunas veces unos proyectos se encontraron en el camino con otros distintos –ajenos o propios– y modificaron su trayectoria por contaminación positiva, adquiriendo nuevas líneas de trabajo o, sencillamente, multiplicando sus puntos de enfoque.

Muchos de estos proyectos han surgido como consecuencia de la unión de ideas de diferente procedencia, que se aproximaron virtuosamente por razones de azar o coyuntura, pero que fueron reconocidas como oportunidades para construir un artefacto educativo complejo en ámbito de la educación patrimonial o, sencillamente, una línea de proyección novedosa para un programa ya existente.

La intuición de que será un acierto desde la previsión de lo que podría aportar es tan fuerte que no hay más remedio que aceptarlo como viene y dejar que el proyecto crezca libremente, mientras aún puedas ejercer su tutela.

CONCLUSIÓN 10

Arrojando luz sobre el falso dilema entre proyectos artísticos y educativos: el proyecto educativo como producto artístico.

La artísticidad es un medio y un fin en los proyectos.

De la lectura atenta de mi historia de vida se puede deducir que en mi perfil docente se fusionan irremisiblemente mi identidad artística, mi identidad pedagógica y mi identidad como historiador del arte para concluir en una pedagogía del patrimonio cultural en extremo personal. Esto, lejos de ser un descubrimiento derivado de esta investigación es una máxima de trabajo, una seña de identidad que identifica las construcciones pedagógicas que me atrevo a poner en marcha.

Estos proyectos que podríamos etiquetar como plenos de artísticidad, superan a mi modo de ver el debate establecido entre su consideración excluyente como proyectos educativos o proyectos artísticos ya desde la propia génesis de los mismos.

Creo que la primera vez que en mi círculo próximo debatimos sobre este asunto fue cuando El Colectivo El Punto Rojo aceptó la colaboración propuesta por el Museo Patio Herreriano para integrarse en el *Proyecto Sala 0* de comisariado pedagógico. Esa primera colaboración trajo como resultado la exposición titulada *La mirada observada*,

que suponía un guiño al universo icónico en el que la sociedad contemporánea está inmersa, jugando con los procesos de “mirar” y “ser mirado”, entre el “exhibicionismo” y el “voyerismo” que los ciudadanos experimentan en su vida cotidiana. Es decir, la

5. Entre las guías de viaje y el polvo en los zapatos.

capacidad de todo individuo de ser al mismo tiempo, observador y observado (Coca, 2014: 220).

Para completar el discurso de la exposición, el colectivo diseñó una serie de piezas audiovisuales que se insertaban como bucles de vídeo en la muestra desde ópticas diferentes. La primera pieza estaba situada en el muro exterior de la sala, junto al texto que introducía la muestra, en la que aparentemente se recorría en un travelling la propia exposición, mostrando las obras que estaban colgadas en las paredes contiguas; este halo de realidad encubría un montaje tramposo que aprovechaba determinados momentos para, de manera imperceptible, introducir planos de otras zonas y piezas del museo que nada tenían que ver con *La Mirada Observada*, jugando con la ambigüedad de si al final era o no una descripción visual de la exposición, conclusión a la que solo se tenía acceso tras recorrerla por primera vez y nunca a priori.

La segunda de ellas era un montaje que exhibía diferentes fragmentos de películas, documentales, vídeos sacados de YouTube que ofrecían información complementaria sobre los conceptos de privacidad y vigilancia, imagen pública e imagen privada, voyeurismo y exhibicionismo... que eran las líneas argumentales de la exposición y que se vertía de modo tanto directo como indirecto.

La tercera era una pieza titulada *Vigilancia*, que indagaba sobre la falsedad de la imagen real, compuesta mediante la grabación de los paseos de los miembros del CEPR por una de las salas y su edición en una multipantalla. La imagen de cada cuadrante aparecía y desaparecía de acuerdo a una cadencia establecida con la que se daba la impresión de ser una retransmisión en directo de lo que estaba pasando en ese lugar del museo y en ese mismo instante en que el espectador lo contemplaba. Solo al final se mostraba como falsaria, a través de los últimos segundos de la edición y de la percepción de la pieza como un bucle.

Por parte de Pablo Coca, director del Departamento de Educación del MPH, esas piezas no eran sino dispositivos pedagógicos que venían a complementar el discurso comisarial propuesto, ofreciendo información extra o provocando en el público a una serie de dudas que pudieran hacer surgir las preguntas que encauzaran su interpretación de la exposición como constructo o de las obras por separado.

En cambio, para los miembros del CEPR las piezas eran obras de arte en sí mismas, dado que su proceso de conceptualización y construcción era exactamente el mismo que los miembros del colectivo utilizábamos cuando preparamos nuestros proyectos artísticos personales o colectivos.

5. Entre las guías de viaje y el polvo en los zapatos.

Puedo garantizar que no se trataba de una lucha de egos,³⁰⁴ pues siempre tuvimos claro que lo importante era que el montaje final respondiera a las inquietudes que habíamos manifestado durante las sesiones de negociación colectiva, pero no terminamos nunca de entender que se negara artisticidad o valor artístico a esos montajes por el mero hecho de que fueran concebidos para generar unas preguntas u opiniones en el espectador, pues ¿no es eso realmente en lo que consiste el arte y más específicamente el arte contemporáneo?

Creo que un punto de encuentro lo podíamos haber hallado enfocando la cuestión desde el punto de vista de la *A/R/Tography*, pues

Las personas que hacen *A/R/Tography* pretenden integrar en sus obras la teoría, la praxis y la poiesis, o la teoría-investigación, la enseñanza-aprendizaje y la creación-artística. Comenzamos con esos tres roles y esas tres formas de pensamiento, no tanto como entidades separadas, sino como identidades conectadas e integradas que están siempre presentes en nuestro trabajo (Marín Viadel, 2011: 32).

Pero también habría sido posible conseguirlo asumiendo las posiciones de la investigación educativa basada en las artes (*art-based educational research*) –que indaga sobre las cuestiones educativas ofreciendo resultados con evidente calidad estética y artística– las de la investigación visual basada en las artes (*art-based visual research*) –“donde los datos no se encuentran, sino que son contruidos” (Marín Viadel, 2011: 32), lo que permita crear significados personales– o, especialmente, las de la investigación basada en las artes (*art-based educational research*) –donde se usan los procesos artísticos actuales como estrategias de investigación–.

Pero el debate podría tratar de llevarse más lejos aún, intentando establecer la frontera de lo artístico en relación con los productos finales elaborados por los participantes como conclusiones del proyecto o de una parte del mismo y, más aún, si además de arte podríamos catalogar ese material como patrimonio. En mi opinión, no hay debate posible. No cuando se demanda al docente la aportación constante de novedades educativas o el ejercicio de la creatividad y mucho menos si el origen o en el planteamiento de sus actividades se parte de la aplicación de los protocolos de reflexión y los procesos artísticos que emplea el arte contemporáneo, sobre el que existen muchos más prejuicios y

³⁰⁴ Recuerdo incluso que no nos sentó demasiado bien el hecho de que en una exposición donde habíamos decidido no poner cartelas informativas junto a las obras, sino localizar esos datos en unas hojas que también servían para evaluar determinados aspectos, apareciesen los datos de los autores de los cuadros, esculturas e instalaciones que se exhibían seleccionados de los fondos del museo y se obviase cualquier información sobre los dispositivos de vídeo. Situación que se repitió de modo análogo cuando uno de mis proyectos de vídeo *Ausencia n°3* se expuso en la Sala 0 dentro del tercer proyecto de comisariado pedagógico en que participamos, *El cuerpo significante*, con el agravante de que esta era una pieza presentada en una exposición personal en la galería de Lorenzo Colomo.

preconceptos de los que se han aplicado al arte de otros periodos, tal vez por la aparente simplicidad y democratización de sus formas y el excesivo arraigo de la idea del arte como algo unilateral y elitista apoyado en “sus exclusivos participantes: desde el propio historiador hasta el artista de renombre, pasando por las grandes instituciones como museos o universidades.” (Escaño González, 2003: 427).

CONCLUSIÓN 11

Trabajo trazando rumbos que superan la interdisciplina y la multidisciplina: transdisciplinariedad.

La transdisciplinariedad como pauta necesaria en la educación patrimonial actual.

Hace solo unas pocas semanas he tenido la oportunidad de conocer las actividades diseñadas desde el Centro de Arte Dos de Mayo (CA2M) para el curso 2015-2016 a través de la consulta en línea de su programa educativo. He de reconocer que me ha resultado excepcionalmente revelador o, dicho de otro modo, que me he reconocido fácilmente con el texto de introducción en el que Pablo Martínez, Responsable de Educación y Actividades Públicas del CA2M, lanza una andanada de preguntas que se han incrustado como metralla en este discurso a modo de preguntas retóricas. Con ellas me gustaría abrir la reflexión sobre esta deriva por las lindes difusas de las disciplinas educativas y/o científicas –aunque bien podrían servir también para cerrar el debate abierto en el apartado anterior sobre la artísticidad o no de los proyectos–:

¿Cómo sustituir el régimen mecánico de la explicación por otro de apertura que posibilite un aprendizaje a partir de lo que está ahí delante? ¿Cómo explorar con los alumnos lenguajes del arte que se adentran en campos aún no considerados por ellos como arte sin caer en la cantinela legitimadora que anula los cuerpos y los saberes propios? ¿Cómo mirar alrededor sintiendo que el entorno no es algo externo a uno mismo sino que en realidad lo conforma? ¿Cómo exponerse al error, asumiendo que sin vulnerabilidad la educación es un fraude? ¿Cómo escapar de las convenciones a las que uno mismo se somete todo el tiempo? ¿Cómo contar un proyecto educativo? ¿Cómo escribirlo? ¿Cómo compartirlo sin que se queden en las orillas los tiempos muertos, las inseguridades, las tentativas? ¿Cómo hacerlo sin caer en el marketing educativo, en la sobreexposición de nuestras prácticas? (Martínez, 2015).

De un modo u otro, todas las posibles respuestas podrían pasar por un mismo filtro: la transdisciplinariedad.

La transdisciplina es una forma de organización de los conocimientos que trascienden las disciplinas de una forma radical. Se ha entendido la transdisciplina haciendo énfasis

5. Entre las guías de viaje y el polvo en los zapatos.

a) en lo que está entre las disciplinas, b) en lo que las atraviesa a todas, y c) en lo que está más allá de ellas. (Morin: 1996).³⁰⁵

En efecto, cuando he revisado el material de los proyectos de educación patrimonial para hacer el análisis de los datos de esta investigación, he llegado a la reconocer en ellos las tres vías propuestas por Morin, haciéndome revisar si los conceptos interdisciplinar o multidisciplinar³⁰⁶ son los más adecuados calificativos para describirlos.

Reconozco la complejidad y la ambigüedad que puede rodear esta conceptualización, máxime cuando Bataloso señala claramente que

la transdisciplinariedad no es abarcable ni reducible a una palabra, ni a una representación, ni a una actitud siquiera, sino que por el contrario es todo eso y mucho más, ya que la transdisciplinariedad no es una nueva disciplina, ni mucho menos una nueva ciencia, sino más bien una forma diferente de abordar la existencia humana, la construcción de conocimiento y sobre todo la educación. (Bataloso).³⁰⁷

Abundando en esta línea argumental, mi propuesta docente coincide sustancialmente con la dibujada por Moraes (2010) en esa necesidad de apostar firmemente por romper con los planteamientos deterministas y reduccionistas que se aplican mediante metodologías pedagógicas fragmentadoras de la realidad, el conocimiento y la vida, en favor de que cada profesor incorpore la transdisciplinariedad en sus estrategias a través de la creación de

ambientes y contextos de aprendizaje más dinámicos y flexibles, más cooperativos y solidarios, la creación de ecosistemas educacionales en los cuales predominen la solidaridad, la asociación, la ética, la generosidad, el compañerismo, el diálogo en la búsqueda constante de soluciones a los conflictos emergentes, así como el respeto por las diferencias y el reconocimiento de la diversidad cultural, de la existencia de diferentes estilos de aprendizaje que tanto enriquecen las experiencias individuales y colectivas, experiencias que tanto embellecen nuestras vidas (Moraes, 2010: 17).

Esta actitud iconoclasta se vuelve más necesaria en tiempos de crisis que, más allá del fruto del colapso económico, se interpretan como las consecuencias de una errónea

³⁰⁵ Rescatado de <http://www.edgarmorin.org/que-es-transdisciplinariedad.html>

³⁰⁶ ¿Qué es interdisciplina? Se conoce por Interdisciplina la forma de organización de los conocimientos, donde los métodos que han sido utilizados con éxito dentro de una disciplina, se transfieren a otra, introduciéndolos en ella sobre la base de una justificación, que pretende siempre una ampliación de los descubrimientos posibles o la fundamentación de estos.

¿Qué es pluridisciplina? La Pluridisciplina (o Multidisciplina) por su parte, no altera los campos y objetos de estudio disciplinarios, ni el arsenal metodológico: consiste en juntar varias disciplinas para que cada una proyecte una visión específica sobre un campo determinado. Cada disciplina aporta su visión específica, y todas confluyen en un informe final de investigación que caracteriza desde las perspectivas involucradas lo que se investiga. (Morin, Información recuperada de <http://www.edgarmorin.org/que-es-transdisciplinariedad.html>).

³⁰⁷ <http://www.uvirtual.net/spuv/node/232>

negociación vital, como el efecto inmediato de una mala elección de modo de vida. Por lo tanto, si al parecer nuestros problemas son transdisciplinarios, como dice Moraes (2010: 3), requerirán también “soluciones equivalentes y compatibles con su naturaleza compleja. Necesitamos un pensamiento más elaborado, más profundo, interdisciplinar o transdisciplinar, nuevas formas de conocer la realidad, para hacer frente a los desafíos que tanto nos preocupan”. (Moraes, 2010: 4).

Estoy convencido de que, como profesionales de la educación, nos debemos esa apuesta firme por pensar de otro modo y negociar con más soltura y valentía entre los diferentes planos de la realidad, nuestros sentimientos y emociones, estableciendo “una actitud de apertura hacia la vida y todos sus procesos. Una actitud que consiste en la curiosidad, la reciprocidad, la intuición de posibles relaciones entre los fenómenos, eventos, cosas y procesos que normalmente escapan de la observación común” (Moraes, 2010: 9-10).

Si la educación artística (y la patrimonial) buscara un reconocimiento equivalente al de otras materias del currículo, quedaría saciada con la inclusión combinada de aspectos procedentes de la estética, la historia, la crítica y el taller (Hernández, 2000: 39); pero la superación de ese enfoque en mi práctica docente se orienta hacia la creación de conocimientos nuevos y originales, nacidos de la sinergia de voluntades de los miembros del proyecto, de la lucidez programática y autorreflexiva o de la indagación desde las diversas dimensiones del ser humano.

Afirma Hernández que en el trabajo por proyectos cobran una gran significatividad las relaciones vitales entabladas entre alumnos-profesores-disciplinas-saberes para

favorecer el desarrollo de estrategias y competencias de indagación, interpretación y presentación del proceso seguido al estudiar un tema o un problema, que por su complejidad favorece el mejor conocimiento por parte de los alumnos y los docentes de sí mismos y del mundo en el que viven. De esta manera, los proyectos de trabajo y la visión educativa a la que se vinculan, invitan a repensar la naturaleza y las funciones de la escuela y las competencias que contribuye a desarrollar en los sujetos pedagógicos. (Hernández, 2000: 195).

Ahora que el juego transdisciplinar es manifiesto, el pensamiento complejo/emergente ayudará a la construcción de nuevos escenarios de aprendizaje y podremos disponer de un currículo como ese “espacio vivo de construcción del conocimiento que resulta del pensamiento, de las experiencias, de los sujetos y de sus interacciones de naturaleza biológica y socio-cultural, interacciones que ocurren dentro y fuera del espacio escolar.” (Moraes, 2010: 16).

CONCLUSIÓN 12

Apuesta por la transevaluación (evaluación+coevaluación) y multimedición del alcance de los proyectos.

Hacen falta nuevos procedimientos de evaluación en educación patrimonial.

Está claro que un cuerpo de proyectos, en este caso de educación patrimonial y artística, que se implementa en el desarrollo de una programación pedagógica escolar, es decir, dentro de la enseñanza formal, en tanto que maneja un material tan sensible como son los alumnos y precisa cumplir con una legislación que obliga a arrojar unos resultados finales, necesita aplicar procedimientos de evaluación. Por otro lado, es necesario evaluar los programas en sí, para detectar y corregir errores que no deberían producirse en sus futuras aplicaciones (Stake, 2013) o adaptarlos a nuevas situaciones educativas como los cambios curriculares o las particularidades de los alumnos.

Aunque todos los artefactos educativos a los que he dado forma, solo o en colaboración, tienen un protocolo de valoración, aunque sea sencillo, establecido en el cronograma del proyecto, la verdad es que he pecado de una cierta irresponsabilidad y desidia a la hora de tener que aplicarlo. Tratando de encontrar los motivos que justifiquen este desinterés, he llegado al convencimiento de que, si no he evaluado como indicaba el plan, es porque no he creído en el método previsto, ni aun cuando hayan dependido enteramente de mí su diseño e implementación.

Ahora bien, ¿qué me ha llevado a tamaña incongruencia?, ¿por qué he invertido tiempo en concebir protocolos que luego no se ponen en práctica? Creo que la respuesta es tan sencilla y evidente que me avergüenza, pues no es otra que la de no haber reflexionado todo lo que debería acerca del particular. Si lo hubiera hecho, estoy seguro de que no habría tardado demasiado en descartar la mayor parte de los protocolos de evaluación tras darme cuenta de la gran discordancia que existe entre unos proyectos de educación patrimonial innovadores y un sistema de medición que utiliza procedimientos, criterios y estándares más propios de pedagogías del pasado. Desde unas propuestas didácticas como las que se dan a conocer en este estudio, que hunden sus raíces conceptuales en planteamientos posmodernos, parece lo más razonable alejarse de los patrones conductistas –tradicionalmente encaminados al logro de metas y objetivos claramente prefijados– y optar, en cambio, por un enfoque cualitativo “que pretenda entender, interpretar y valorar” (Escaño González, 2003: 430).

Unos programas educativos como estos, que combinan la investigación, la creación artística, la apropiación simbólica, la antropología y el activismo social bien merecen considerar “la evaluación como parte de un proceso de cambio que aporta información que

contribuye a cambiar al evaluando” (Stake, 2013: 62). Esta evaluación formativa, que cuenta con matices de evaluación democrática –sirve para reforzar la posición de las personas– y de evaluación participativa o colaborativa –en la que los actores implicados se involucran de modo directo en el proceso–, se parece mucho a aquella que practico con mis alumnos cuando, de un modo informal, hablamos del proyecto.

Tengo la impresión de haber intentado forzar la aplicación de un proceso de evaluación basada en estándares (Stake, 2013: 107), fatigándome en elaborar listas de preguntas de control que luego no he encontrado el modo de utilizar adecuadamente, allí donde lo más adecuado habría sido aplicar una evaluación comprensiva, desde el principio.

Evaluar comprensivamente es, en palabras de Stake (2013: 142-145),

guiarse por la experiencia de estar personalmente allí, sintiendo la actividad y la tensión, conociendo las personas y sus valores. Es basarse en gran medida, pues, en la interpretación personal. (...) Su meta es más la comprensión de la bondad de un programa que la creación de dicha bondad.

Además, esta virtud de guiarse o estar atentos a una práctica educativa que se convierte en experiencias vividas, no es algo que me pertenezca en exclusiva, sino algo que, necesariamente, precisa de la voz de los muchachos. Esa multiplicidad de realidades se traduce en una diferencia de percepciones que enriquece tanto el proyecto en sí como su valoración definitiva, pues relativiza los resultados finales y hace las impresiones parciales notorias y necesarias, convirtiendo el proceso valorativo en una transevaluación que no tiene un único momento, sino muchos; que no tiene un sujeto evaluador, sino varios informantes; que no prioriza una opinión, sino que adquiere matices polifónicos; que no utiliza una herramienta, sino que se sirve de tantos productos –trabajos de investigación, portfolios, debates, pruebas escritas, composiciones artísticas y literarias...– como nuestra imaginación sea capaz de proponer para tatuarnos el patrimonio en las entrañas, aprehenderlo, hacerlo nuestro mediante procesos de apropiación simbólica (Gómez Redondo, 2013: 290).

He sido el medidor principal de los proyectos –acabo de asumirlo– partiendo de mi conocimiento de los programas y mi sensibilidad personal pero, aun cuando mi juicio pueda resultar acertado, necesito encontrar el modo de repartir ese peso de una manera respetuosa con la diversidad existente de interpretaciones y sensaciones.

CONCLUSIÓN 13

Aprendizaje ubicuo y cada vez más apoyado en la tecnología.

La importancia de utilizar la tecnología portátil como recurso para desarrollar proyectos en educación patrimonial.

El empleo de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) constituye todavía una de las asignaturas pendientes de la educación formal, pues cuando hablamos de su aplicación al ámbito docente en muchos casos lo único que encontramos es la sustitución de los tradicionales libros de texto y cuadernos de apuntes por ordenadores personales, pizarras electrónicas y, de un tiempo a esta parte, tabletas informáticas y PDA, pero sin que se haya modificado en lo sustancial el modo de diseñar la sesión de trabajo (Aiestaran, Ugalde e Ibáñez, 2013). En efecto, resulta paradójico que la introducción de la tecnología en el aula sea algo muchas veces considerado como aburrido por los alumnos cuando, en cambio, esa misma tecnología ejerce sobre ellos un increíble magnetismo fuera de la escuela (Buckingham, 2006; Santacana y Martínez, 2014).

Como señala Rivero Gracia, “las reticencias respecto a la eficiencia didáctica de los materiales digitales también empiezan a ser superadas” (Rivero Gracia, 2011: 186) y son cada vez más los profesores que se animan tanto a experimentar con ellas en el aula, como a realizar investigaciones de campo que tomen estos asuntos como objeto de estudio –por ejemplo las realizadas por el grupo DHIGECS (Didáctica de la Historia, la Geografía y otras Ciencias Sociales) de la Universidad de Barcelona–. Es cierto que son cada vez más los centros escolares y los profesores que abogan por un cambio metodológico íntimamente relacionado con la introducción de las tecnologías en el aula, pero creo que aún nos queda trayecto por recorrer en este sentido.

El rastreo de tecnologías en los proyectos que son la base de este estudio me permiten situar mi ejercicio profesional dentro este último grupo de docentes, los que plantean un uso de la tecnología bajo la consciencia de la necesidad de un cambio de paradigma educativo para que esto resulte eficaz o, como señalan, Ibáñez y Vincent (2012: 22) planteando un uso innovador de la tecnología. En su opinión pocos recursos web “cuentan con una intención educativa más allá de la declaración de intenciones y, aún menos, los que tienen en cuenta la integración curricular de sus contenidos” (Ibáñez y Vincent: 2012: 23). La mayor parte de ellos son recursos orientados al turismo o juegos y pasatiempos contextualizados en el patrimonio. En cambio, sí que se puede detectar un creciente interés por las TIC entre cierto sector del profesorado. Más allá de un uso particular y/o profesional como medio de comunicación y visibilización de sus experiencias pedagógicas, lo interesante es ir más lejos y servirse de la tecnología “para realizar una labor de documentación, tratamiento de la información recogida, puesta en contacto entre diferentes

grupos que trabajan de manera cooperativa o la difusión de los trabajos realizados” (Ibáñez y Vincent: 2012: 23).

Puede que mi línea sea todavía algo incipiente –aunque estos rasgos forman parte del ADN de los proyectos que ponemos en marcha desde hace ya bastante tiempo–, pero las TIC aparecen como medio y como fin en mis proyectos de educación patrimonial y van debatiéndose por hacerse más estables y eficaces en su aplicación, depender menos de mis propias capacidades y más de las desarrolladas por mis alumnos, multiplicar sus ámbitos de afectación y convertirse más claramente en estrategias para generar nuevos conocimientos.

Hemos grabado tomas audiovisuales, tanto en escenarios naturales como en estudio, así como editado vídeo digital utilizando herramientas especializadas –iMovie, FinalCut, MovieMaker, Premiere, Pinnacle– y aplicado a nuestro trabajo con imágenes en movimiento todas las funciones propuestas por Ferres (1994): para informar sobre el proyecto, para motivar, como pieza artística, para contar historias, como canal de experimentación, para evaluar el proyecto o nuestro entorno, como herramienta de investigación a distintos niveles –sociológico, antropológico, científico, educativo...–, como juego, para reflexionar sobre el lenguaje audiovisual o para estrechar lazos dentro del grupo. También hemos recurrido al diseño gráfico de manera habitual, usando programas especializados, tanto para crear la imagen corporativa de los proyectos –Freehand, Illustrator–, como para recoger los materiales en publicaciones diversas, físicas y electrónicas –QuarkXpress, Indesign– o para tratar, modificar, almacenar y catalogar imágenes fotográficas –Aperture, Photoshop, Gimp, iPhoto, Fotos, Instagram...–.

La web nos ha servido como provisor de información en nuestros trabajos en torno al patrimonio, pero también como herramienta de trabajo en equipo mediante la creación de wikis o blogs, el envío constante de archivos en formato electrónico y su almacenaje en nuestros perfiles de YouTube o la intranet del colegio. Sobre este particular, reconozco la dificultad que, en ocasiones, encuentro para superar la web 1.0 y establecer nuestro paradigma de trabajo en los modelos 2.0 y 3.0 (Santiago y Navaridas, 2012),³⁰⁸ que se están convirtiendo en los lazos fundamentales que unen los bienes patrimoniales con las personas a través de formas de relación como “foros, blogs, grupos y webs que terminan por convertirse en contenedores y contenidos patrimoniales en sí mismos.” (Fontal, Marín Cepeda y Pérez López, 2013: 109)

³⁰⁸ Estos autores aportan las señas de identidad de la web 3.0.

5. Entre las guías de viaje y el polvo en los zapatos.

Más allá de nutrir la web mediante contenidos patrimoniales de índole diversa –que reconozco necesarios–, me interesa más el modo en que se puede utilizar como canal de comunicación para beneficio de una comunidad de aprendizaje. La videoconferencia y el chat tienen enormes potencialidades como recurso educativo, lo que me llevó a programar estos recursos como herramienta de trabajo y colaboración a distancia en algunos proyectos –*Correspondencias, Vidas imperfectas 2.0*–, aunque una serie de circunstancias impidieron que llegásemos a establecer las conexiones. Esto es una prueba más de las dificultades que entraña el uso de la tecnología, pues algo que aparentemente es sencillo de utilizar se complica en el ámbito educativo como consecuencia de la traslación de sus propias limitaciones contextuales al ámbito tecnológico –como los horarios escolares, la disponibilidad de medios, la saturación de la red, la dificultad de aplicarlos en la gestión de un grupo, etc–.

Considero, en la línea de Naismith, Vavoula y Sharples (2004) e Ibáñez, Asenjo y Correa (2011) que es un sinsentido no sacar el máximo partido de la tecnología que los chicos portan consigo a diario, en especial cuando el sistema educativo no cuenta con los recursos económicos suficientes para proveer de material equivalente para trabajar en el centro escolar, aún cuando sus costes comienzan a ser razonables. Tal vez por eso, los últimos proyectos que estoy poniendo en marcha ya están dibujando una línea más incisiva en este sentido, incluyendo estrategias para que estos se construyan también con

Fig. 5.1.
Cuadro comparativo de las web 1.0, 2.0 y 3.0, tomado de Santiago y Navaridas (2012).

	WEB 1.0	WEB 2.0	WEB 3.0
El Significado es...	Dictado	Construido socialmente	Construido socialmente y reiventado contextualmente
La Tecnología es...	Confiscado en el aula (regugiados digitales)	Adoptado con cautela (Inmigrantes digitales)	En cualquier lugar (universo digital)
La enseñanza se hace...	Profesor-Alumno	Profesor-Alumno y Alumno-Alumno	Profesor-Alumno y Alumno-Alumno y Alumno-Profesor
Las escuelas se ubican en..	En un edificio	En un edificio u online	En cualquier lugar plenamente imbuido en la sociedad
Los padres ven la escuela como...	...una guardería	...una guardería	Un lugar en el que ellos también pueden aprender
Los profesores son..	Profesionales certificados	Profesionales certificados	Cualquiera, en cualquier lugar
Hardware y Software...	Se compran con gran coste y luego se olvidan	Son abiertos y de bajo coste	Son abiertos, de bajo coste y se utilizan con sentido
La empresa ve a los graduados como...	Trabajadores para una cadena de montaje	Trabajadores mal preparados en una cadena de montaje, en una economía global	Como trabajadores y emprendedores

Traducido de: <http://www.educatorstechnology.com/2013/06/education-20-vs-education-30-awesome.html>

actividades realizadas a través de las redes sociales³⁰⁹ y a comenzar a dirigir más directamente la mirada hacia las posibilidades educativas de la realidad aumentada y el aprendizaje móvil, mobile learning o m-learning, a partir de la utilización dispositivos móviles (Inkpen, 1999; Sharples, 2003; Castells, Fernandez-Ardevol, Linchuan Qiu y Sey, 2007; Sharplesetal, 2007; Ibáñez y Vincent, 2012; Grevtsova, 2014; Coma y Martín, 2014; López, 2014 y Martínez y López, 2014). Para Santacana, López y Llonch (2014: 68) “el potencial que este tipo de acciones educativas contiene se apoya en la misma naturaleza de la cultura humana que, por definición, es compartida”.

Comparto la línea de opinión de Rivero Gracia (2012) sobre el m-learning y la necesidad de que las actividades diseñadas deben “tener en cuenta las características del grupo, aprovechar al máximo cada una de las fases de desarrollo y considerar las teorías de aprendizaje que sustentan la complejidad del proceso de enseñanza-aprendizaje apoyado por tecnologías móviles en el contexto descrito.” (Rivero Gracia, 2012: 58)

En mi opinión, la utilización de tecnologías móviles es una de las grandes líneas de renovación de la educación, en especial en el campo del patrimonio pues, además de ofrecer una portabilidad extraordinaria para acceder a los contenidos que necesitamos de modo inmediato, facilita la interacción social, la sensibilidad al contexto y la conectividad múltiple (Ibáñez, Asenjo y Correa, 2011: 63), multiplica el efecto del plano motivacional (Martínez y López, 2014: 43) y hace posible un aprendizaje constante que no diferencia contextos sociales o culturales para producirse, ni necesita más que un cierto interés, un terminal, una conexión 3G y algo de batería.

El uso de los dispositivos móviles añade el carácter de ubicuo a la educación en torno al patrimonio y nos permite realizarla en escuelas, museos, bienes patrimoniales, entornos naturales, durante el desarrollo de acontecimientos culturales... y servirnos de la videocámara o la cámara de fotos incorporada para capturarlo y compartirlo, utilizar el GPS para geolocalizarlo, emitir juicios de valor, etc. y todo ello desde dinámicas de trabajo cooperativo realizadas in situ, que serán necesariamente completadas con el procesado de materiales en el aula. Por supuesto que hay aplicaciones de terceros diseñadas para la interpretación del patrimonio que, instaladas en dispositivos de préstamo o ubicados en las salas de un museo, ofrecen información complementaria *off-line* en situaciones de aprendizaje informal (Coma y Martín, 2014), pero lo interesante es utilizar los propios terminales de los alumnos para trabajar el patrimonio cultural de esa manera abierta, colaborativa y espontánea, que describo, capaz además de contagiarse hacia otros sectores de la sociedad mediante el uso y seguimiento de etiquetas o hashtags en

³⁰⁹ Véase la información contenida en el capítulo 9 de esta investigación –*Atisbando el horizonte. Proyectos no implementados y proyectos futuros: ¿Puedo moverme?, Espacios, Plató escolar, Valladolid industrial, En [re]construcción*–.

Instagram o Twitter pues “el deseo de compartir la información es natural para la mayoría de las personas, por eso los proyectos que se basan en las ideas y principios de intercambio y participación son los más populares”. (Grevtsova, 2014: 114).

Por desgracia tengo la sensación de caminar bastante solo todavía al plantear este tipo de propuestas,³¹⁰ lo que me lleva a concluir con Ibáñez y Vincent (2012: 26) que se trata de “un espacio básicamente impulsado por el voluntariado (y buen hacer en muchos casos) de profesionales de la enseñanza, pero con una cierta debilidad estructural focalizada en la sostenibilidad y continuidad de los proyectos.” Esta problemática estructural –que es física y conceptual a la vez– es aún más intensa en el ámbito escolar, donde nos encontramos con espacios diseñados para metodologías pedagógicas que negocian solo regular con una propuesta innovadora, tal y como señalan Aiestaran, Ugalde e Ibáñez (2013) que, a su vez, recogen los axiomas de McClintock (2000) que permiten evaluar la aplicación TIC y determinar si un centro se puede convertir en generador de innovación pedagógica:

Disponer de la infraestructura tecnológica adecuada.

La utilización de los nuevos medios en los procesos de enseñanza y aprendizaje de todos los alumnos y en todos los aspectos curriculares.

El enfoque constructivista de la gestión educativa como resultado de la iniciativa del profesorado, no de la imposición de la superioridad.

La escuela debe diseñar el uso de las TIC como una inversión en la capacidad del alumnado para adquirir su propia educación.

La imposibilidad de predecir los resultados del aprendizaje.

La ampliación del concepto de interacción docente. A la interacción docente-discente hemos de añadir especialistas, otros miembros de la comunidad y del mundo.

La puesta en cuestión del sentido común pedagógico en lo concerniente a la edad adecuada para el aprendizaje, quién puede realizar elecciones pedagógicas válidas y cómo ha de funcionar el control del proceso educativo. (Aiestaran, Ugalde e Ibáñez, 2013: 19).

Una apuesta más legítima por una educación innovadora necesitaría de la creación de espacios diversificados, zonas de exposición, lugares de intercambio y trabajo en equipo, terminales públicos, tarifas de datos asequibles, conexiones wifi de acceso libre para los alumnos, mentalidad favorable al uso de metodologías activas, currículos abiertos, otros modos de entender la evaluación y, ante todo, la consideración de que “las tecnologías no son en sí mismas ni perjudiciales ni beneficiosas, sino que será el uso que se haga de ellas lo que marque los beneficios futuros.” (Ibáñez, Asenjo y Correa, 2011: 76).

³¹⁰ Es posible que esta sensación de soledad tenga que ver con mi propio desconocimiento de la aplicación de estas prácticas a la educación y la educación patrimonial, tal vez por su elegida invisibilidad, tal vez por no alcanzar la difusión suficiente o por su escaso número aún, lo que no deja de sorprenderme, pues planteamientos muy similares son bastante frecuentes a nuestro alrededor en el campo de la publicidad o el de la difusión de contenidos desde las instituciones oficiales y culturales.

PARTE V

A VISTA DE PÁJARO. Fotogrametría aérea de la práctica docente a corto plazo.

6. FOTO SATÉLITE.

El recorrido de este informe de investigación va a tomar una nueva orientación a partir de este capítulo. Hasta ahora se han presentado la metodología y los instrumentos de recogida de datos; luego, mediante una narración autoetnográfica, se han visibilizado esos datos, que son un cúmulo de proyectos –*Planeta Arte, Urueña, Viatores, Pintia, Simulacri, Vidas imperfectas* y *Correspondencias*–. Pero ¿qué es lo que hay alrededor? Para dar respuesta a esta pregunta debemos dejar de mirar con la perspectiva del caminante, pues ya no podemos entender este viaje sin atisbar una mayor porción de terreno o sin cambiar el punto de vista. Tomaremos algo de altura y, entonces, podremos percibir que el paisaje no es tan plano como parece, que hay importantes elementos en él que podemos fijar como referencia para trazar un rumbo.

De nuevo la narrativa autoetnográfica tratará de guiar esta lectura, esta vez localizando y describiendo el presente y el futuro de esos proyectos pasados, junto a otros que conforman mi ecosistema docente más reciente y que, en cierto modo, han surgido de la reflexión sobre las experiencias previas, la necesidad de adaptar el currículo, los cambios en mis modo de entender la educación o mi necesidad constante de asumir riesgos.

6.1. Movimientos transfronterizos. La redefinición de los límites de los proyectos como oportunidad de futuro: *Vidas Imperfectas 3.0*, *Programa Pintia de Innovación Educativa 3.0*, *Vidas Imperfectas 3.0*, *Correspondencias* y *Simulacri en El viaje a Italia*.

Después de llevar a cabo toda esta reflexión en torno a mi práctica docente creo que es necesario repasar, aunque sea brevemente, en qué modo los proyectos que han constituido el corpus fundamental de este estudio, van a experimentar cambios o evolucionarán hacia planteamientos ligeramente diferentes a partir de ahora.

Algunas de las nuevas orientaciones que van a presentar los proyectos estables ya se veían venir y estaban asumidos desde hace algún tiempo pero, en otras ocasiones, las novedades aparecen como consecuencia de este proceso de autoindagación sobre mi trabajo.

No voy a extenderme demasiado en desarrollar estas líneas futuras ya que son, en ocasiones, meras previsiones realizadas a priori y creo que lo realmente interesante será evaluarlas en profundidad una vez se pongan en marcha para verificar su validez y encontrar nuevos ajustes que hacer.

6.1.1. Planeta Arte, Urueña y Viatores.

Respecto a los proyectos *Planeta Arte*, *Urueña* y *Viatores* tengo claro que se agotaron en su momento y que, por lo tanto, no deben ser objeto de una reedición como tales. No es menos cierto que supusieron un hito importante en mi quehacer desde el mismo instante en que fueron diseñados o puestos en marcha y que es, precisamente, ese valor el que los mantiene latentes, fertilizando esa tierra en que se cultivan los nuevos.

Resulta para mi irrenunciable el esquema de trabajo con que los concebimos, el trasfondo que encierran de querer cambiar las cosas y puede que incluso algunas de las actividades que los forman pues, convenientemente reelaboradas y relacionadas con nuevos objetivos, podrían integrarse –o lo están ya– en una estructura de proyecto nuevo.

Todas las actividades del *Taller de Arte Contemporáneo* de *Planeta Arte* se podrían utilizar como excusa en el desarrollo de la materia de Historia del Arte de segundo de bachillerato, pero también contextualizar en propuestas vinculadas con la Historia Contemporánea del primer curso, pues resulta tan evidente como innegable la intensa relación del arte de las vanguardias y las nuevas estéticas artísticas del siglo XX con el desarrollo de los acontecimientos históricos en que fueron experimentadas.

Perfectamente también pueden desgajarse de su estructura general para convertirse en talleres independientes con que trabajar en el colegio de manera más puntual y lúdica que curricular, por ejemplo en las Jornadas Culturales del Colegio.

La orientación antropológica, que estuvo de fondo en el Proyecto Urueña y fue responsable buena parte su éxito, se utiliza ya en otros planteamientos como el *Programa Pintia*, *Souvenirs* o *Mujer siglo XX*.³¹¹ Igualmente el trabajo realizado entonces a partir de planos y mapas se puede reflejar ya en muchos otros proyectos posteriores y continuará teniendo presencia seguramente, aunque aprovechando las nuevas tecnologías mediante la utilización de visores y aplicaciones como SigPac, Google Maps, Google Earth (Aiestaran, Ugalde e Ibáñez: 2013), Mapas (iOS)... o utilizando la capacidad de las últimas generaciones de terminales móviles para ser utilizadas como geolocalizadores de posición y su posibilidad para compartir la información en línea, mediante redes sociales.

6.1.2. Programa Pintia de Innovación Educativa 3.0

El *Programa Pintia* es un proyecto vivo. Cada vez que coincido con Carlos Sanz Mínguez hablamos de la necesidad de seguir trabajando en esa línea que abrimos en 2009.

El yacimiento arqueológico de Padilla de Duero es una fuente inagotable de recursos pedagógicos que necesita, además, propuestas de este tipo. Soy de la opinión de que, además de las cuestiones de financiación, su subsistencia es directamente proporcional a su visibilización –en especial si tenemos en cuenta la dejación de funciones que llevan algún tiempo ejerciendo las autoridades competentes en materia de protección del patrimonio³¹²–. Además, el contacto con el Centro de Estudios Vacceos Federico Wattenberg ofrece oportunidades increíbles a cualquiera que se acerque a él con un mínimo de curiosidad y ganas de trabajar.

Todavía queda una importante nómina de actividades por desarrollar de aquellas que se planificaron para las ediciones 1.0 y 2.0 del programa y no se realizaron en su día; si las combinásemos con aquellas que vienen a definir el trabajo de un arqueólogo mediante el contacto directo con los materiales originales ya saldría una nueva edición del proyecto. Por ejemplo, está pendiente la posibilidad de exhibir las joyas vacceas –al menos sus réplicas de barro– en un catálogo que use a nuestros alumnos como modelos; también surgió la

³¹¹ Puede consultarse información sobre *Souvenirs* y *Mujer siglo XX* en el apartado 6.2. *Estructuras encubiertas. Proyectos educativos en los márgenes de los rumbos de este estudio: Souvenirs, Mujer Siglo XX, Encajados, Mimesis, A la hora. En el lugar, proyectos trimestrales de investigación.*

³¹² <http://www.pintiacvaccea.es/recorte.php?idrecorte=56&>

idea de hacer una película-denuncia relatando las constantes agresiones que recibe el yacimiento, tal vez de nuevo usando playmobiles; la realización de otros proyectos de *land art* es algo que siempre hemos tenido en la cabeza³¹³ y que podría realizarse en colaboración con el Colectivo El Punto Rojo, pues tenemos ese anhelo en nuestra agenda de pendientes desde hace algunos meses...

Pero, sin duda, creo que el proyecto debe dar un salto que le lleve a conseguir una mayor divulgación y visibilidad para el yacimiento, por eso –sin abandonar las actividades manipulativas y de identización que son el ADN del programa– deberíamos orientarnos hacia el tratamiento digital de toda la información que generamos y llevar a cabo importantes acciones en las redes sociales.

Sería buena idea diseñar una publicación en formato ePub³¹⁴ que, a través de su descarga en una tableta electrónica, permita dar a conocer el yacimiento pintiano y el mundo vacceo combinando los materiales elaborados por los alumnos con otros cedidos por el CEVFW. Debería ser una publicación gratuita, rigurosa y desenfadada, en la que los documentales científicos convivan con los nuestros que serían, precisamente los que establecerían ese puente con la gente corriente al ver trabajar a favor del patrimonio a un grupo de muchachos de bachillerato.

Conceptualmente, volvería a ser un proyecto abierto, paralelo al desarrollo de la materia y sin más limitaciones que las que pueda imponer la operatividad de funcionamiento. Me gustaría poder integrar al grupo de trabajo en el propio equipo de excavación –creo que es un anhelo alcanzable, aunque fuera solo de una pequeña parte del equipo–, conseguir una mayor autonomía de los participantes a la hora de generar los materiales finales, aquilatar los tiempos de las fases de intervención e implicar mucho a los muchachos en la propia difusión de su trabajo. El uso de los teléfonos móviles como cámaras de fotos, grabadoras y editoras de vídeo, geoposicionadores, proveedores de información, herramientas de inserción en la red global... jugará un papel fundamental en un *Programa Pintia de Innovación Educativa 3.0 que está* mucho más cerca de lo que parece, aunque aún debe esperar a que puedan atarse algunos cabos sueltos y a que se cierren otros procesos que escapan a mi control.

³¹³ Ya entonces Carlos y yo hablamos de utilizar un proyecto de *land art* –o incluso de arte de acción– para conseguir dar visibilidad al yacimiento intentando que Radiotelevisión Española se centrara en alguna de nuestras acciones con motivo de la retransmisión de la Vuelta Ciclista a España 2013, que pasaba muy cerca del yacimiento.

³¹⁴ EPUB o ePub (acrónimo de la expresión inglesa Electronic publication–Publicación electrónica) es un formato redimensionable de código abierto para leer textos e imágenes. Desde EPUB3 permite también adjuntar audio. (<https://es.wikipedia.org/wiki/EPUB>).

6.1.3. Simulacri

Por su parte, *Simulacri*, fue un proyecto complejo e irreplicable en el modo en que se puso en funcionamiento. Contó con una importante financiación oficial y bebió de la colaboración entre instituciones –seis colegios y dos museos– tanto como de nuestra propia ilusión como colectivo –El Punto Rojo– a la hora de coordinar un artefacto educativo de esa magnitud. En ningún caso conseguiríamos una nueva financiación de la Dirección Provincial de Educación para volver a montarlo tal cual y no tengo claro que la colaboración con el Museo Nacional de Escultura nos convenga en los términos de nuestro acuerdo anterior.

Como los contenidos sobre la escultura renaciente y barroca hispana, los pasos procesionales y las técnicas de talla y policromía en madera siguen formando parte del programa de la asignatura de Historia del Arte, es obvio que el recurso en sí es reutilizable y transferible –de hecho, el proyecto surgió de mi propia necesidad de encontrar nuevos modos de trabajar esta parte del currículo y de optimizar el museo como recurso, y no creo que pueda darse por agotado–.

En el planteamiento docente del curso 2015-2016 vuelven a aparecer las actividades diseñadas para *Simulacri* dentro de la programación de la materia y, aunque seguiré utilizando el propio museo como si de un libro de texto se tratase, la producción de esculturas será siempre a nivel interno, sin esa voluntad de concebir una gran instalación para exhibirla en las salas del MNEV que tuvimos tan clara al plantear el proyecto en 2013.

Las actividades de *Simulacri* –aquellas que tienen que tenían que ver con mi aportación al trabajo en equipo para el proyecto coordinado desde CEPR– se asumirán ahora dentro de un proyecto global, titulado *El viaje a Italia*, que va a vertebrar el desarrollo de buena parte de los contenidos de la asignatura de Historia del Arte.

Tomando como modelo el periplo que tradicionalmente realizaban los grandes artistas para recibir formación a través del contacto directo con las obras clásicas y las creaciones de los mejores artistas de todos los tiempos en la ciudad eterna, también nosotros llevaremos a cabo un ejercicio de aprendizaje basado en proyectos que nos llevará a Roma para concluir



Fig.6.1. **Simulacri**. Logotipo de **Simulacri [Prometeo]** a partir del logo original.

nuestro trabajo. Una de las actividades previstas establece la realización de una escultura de cinta en Piazza Spagna o Piazza Navonna, a ser posible contando con la colaboración de la embajada de España, mediante un *happening* que permita la colaboración de los viandantes en la construcción de un ser híbrido a partir de partes del cuerpo de diferentes personas.

Como se puede comprobar, el aspecto performático de la fabricación de esculturas con cinta adhesiva fue uno de los que más me interesó entonces y sigue haciéndolo. Aún no he desistido de la idea llevar a cabo esas invasiones de espacios públicos con la colaboración del CEPR y de tantos centros escolares como quisieran participar de esa iniciativa, pero también he pensado aplicarlo a menor escala, en proyectos de aula –trabajando en torno al concepto de *exvoto*, por ejemplo, trabajando desde “el simbolismo del objeto más allá de sí mismo” (López Fdez. Cao, 2015: 181-182)–.

Recuerdo también que, en una de mis últimas conversaciones con María Bolaños, ya dejé señalada mi voluntad de experimentar sobre el potencial didáctico de la colección del Museo Nacional de Reproducciones Artísticas, fundado en 1877, depositada en el museo y que constituye seguramente una de las mejores en su género. De aquí nacerá una nueva línea de trabajo para acceder a la historia de la escultura de un modo más práctico, asumiendo buena parte de los planteamientos del proyecto *Simulacri* –en el cual terminará por integrarse– junto a los propios de las metodologías de investigación basadas en las artes visuales.

6.1.4. Vidas imperfectas 3.0

Vidas imperfectas es un proyecto muy sólido y estable, con voluntad de seguir estabilizado dentro de la programación de la asignatura de Historia del Arte y aportar a sus participantes los resortes prácticos para una relación íntima, directa y provechosa con el hecho artístico contemporáneo.

Tras las reflexiones sobre la obra de Gregory Crewdson y Rebeca Menéndez, *Vidas imperfectas 3.0* tomará como excusa la obra fotográfica de la neerlandesa Ellen Kooi (Leeuwarden, 1962), cuyas inquietantes imágenes desgranar la difícil relación del hombre con el medio proponiendo situaciones inexplicables. Estoy seguro de que sus piezas serán perfectas para provocar las ficciones de mis alumnos, ya que su planteamiento artístico nace de posiciones muy similares a las mías a la hora de diseñar el proyecto, tal y como puede deducirse de la lectura de sus propias palabras en la entrevista de Luzán:

6. Foto satélite.

De pequeña me asombraba la fotografía con su extraño silencio. Encontré una de mi abuelo y me imaginaba todo tipo de historias alrededor de su rostro. Era mi héroe. Más tarde me enteré de cosas que me derrumbaron el mito. Igual fue este el origen de lo que hice más tarde cuando comencé a trabajar con la realidad aparente de una foto para contar mis propias historias.³¹⁵

Vidas imperfectas tiene la virtud de combinar diferentes niveles de responsabilidad a través de un trabajo individual, en parejas o colectivo y es uno de los proyectos llamado a seguir cosechando reconocimientos externos en todos esos planos.

Creo que su visibilización es quizá el aspecto sobre el que resulta más necesario incidir. De nuevo las redes sociales, la edición de un catálogo que pueda moverse electrónicamente y la posibilidad de mostrar las imágenes de los chicos en relación con las de la propia Ellen Kooi en alguna galería o sala de exposiciones deberían ser las bazas a utilizar.

La posibilidad de hacer de *Vidas imperfectas 3.0* un proyecto transnacional acaba de abrirse paso. Álvaro Pérez Mulas uno de los componentes del Colectivo El Punto Rojo, con motivo de la presentación, en el Instituto Cervantes de Nueva Delhi, de su exposición *Implícito*, ha viajado a India y me ha hecho el favor de presentar el proyecto como con posibilidades de trabajo bilateral. Si esta posibilidad se hiciera realidad, a partir del próximo



Fig. 6.2. Cita visual de Ellen Kooi, *Duinmeer-Lissen*, 2012. Enduraprint, Plexiglass, Reynobond. 80 x 144 cm. Posible punto de partida para **Vidas Imperfectas 3.0** Ellen Kooi.

³¹⁵ Luzán, J. Fantasías de mujer. *Diario El País*. 6 abril de 2008. Recuperado de http://elpais.com/diario/2008/04/06/eps/1207463216_850215.html

curso habría que poner en contacto a los distintos grupos para enriquecernos mutuamente con esta relación.

También sugeriría una alternancia entre los artistas que fueran seleccionados para tomar su obra como piedra angular del proyecto, sucediéndose artistas indios y españoles y ampliar así ampliar nuestro conocimiento mutuo del arte contemporáneo producido en el ámbito contrario.

6.1.5. Correspondencias.

Correspondencias también parece un proyecto estabilizado, que sigue creciendo año tras año y que debería buscar integrarse algo mejor con el currículo oficial.

La relación con el Instituto Cervantes de Nueva Delhi sigue viento en popa y nuestro interés, más allá de que nuestros respectivos alumnos se expresen visualmente y logren los objetivos educativos propuestos, se centra ahora en poder darlo a conocer en otros ámbitos. Hemos fijado nuestras miras en presentar el proyecto en la próxima edición del Festival Internacional de Cine de Valencia Cinema Jove 2016, no tanto concurriendo nuestras películas a concurso como describiendo el modelo de trabajo en una serie de charlas con proyecciones. En cualquier caso, es algo que no depende enteramente de nosotros –aunque ya he comentado con los responsables esta posibilidad por correo electrónico– y que va a estar muy vinculado a la calidad de las películas realizadas por los participantes de uno y otro lado.

Parece que uno de nuestros interlocutores en India, Francisco Ramos, tiene intención de incluir el proyecto dentro de su Trabajo de Fin de Máster,³¹⁶ en especial ahora que está caminando en paralelo a un taller de teatro coordinado por él mismo en Nueva Delhi. De esta nueva línea de trabajo podrían derivarse cambios interesantes que podrían ser incorporados a nuestro proyecto.

La Unión Europea lleva unos años insistiendo en lo importante que es incluir, en los planes de estudios de los países miembros, formación en lo que denomina *Media Literacy* – *Alfabetización Mediática*– y creo que tanto *Correspondencias* como *Vidas imperfectas* llevan el rumbo adecuado.

³¹⁶ Francisco Ramos está tratando de aplicar y explotar actividades didácticas que tengan base teatral y cinematográfica para desarrollar en los estudiantes la competencia intercultural.

6.2. Estructuras encubiertas. Proyectos educativos en los márgenes de los rumbos de este estudio: *Souvenirs, Mujer Siglo XX, Encajados, Mimesis, A la hora. En el lugar, proyectos trimestrales de investigación.*

La nómina de proyectos descrita y analizada –a través de narraciones autoetnográficas– como los datos de esta tesis doctoral no supone el total de las experiencias educativas que he realizado en estos dieciséis años de docencia; solo he seleccionado para este estudio un puñado de ellas, aquellas que me parecen tener una relación más directa con el campo de la educación patrimonial y artística o porque constituyen un hito importante en la evolución que ha experimentado mi manera de trabajar/investigar por proyectos a lo largo de todo este tiempo.

Por lo tanto, hay más y son proyectos a los que miro de frente por su actualidad, por que suponen ensayos más o menos exitosos de nuevos modos de afrontar el estudio de cuestiones concretas o porque están ayudándome a determinar el camino que quiero seguir en adelante.

Buena parte de ellos son proyectos o estructuras de trabajo con vocación de estabilizarse en la programación de mis asignaturas y repetirse año tras año. Incluso creo que se puede hablar también de actividades educativas con vocación de proyecto, es decir, experiencias pedagógicas sencillas de aula que adquieren una dimensión mayor cuando se reúnen para su consideración tras ponerse en práctica durante varios cursos consecutivos.

Voy a tratar de abocetar aquellos programas más interesantes para que, como en un palimpsesto, emerja la información perdida a favor de nuestro estudio y permita obtener una percepción más completa de lo que ha sido mi práctica docente más inmediata.

6.2.1. Souvenirs (2013-2014 y 2014-2015).

Uno de los últimos proyectos que he puesto en marcha es *Souvenirs*, concebido para tratar la 2ª Guerra Mundial con los alumnos de la asignatura de Historia Contemporánea de primero de Bachillerato mediante la supuesta construcción de los recuerdos de sus participantes.

La II Guerra Mundial, como todas las guerras, no es solo un conjunto de batallas, operaciones de estrategia militar, destrucción y miles de vidas arrancadas de cuajo. Más allá de todo eso, es la historia de la gente que sufrió, venció, perdió, amó, mató, lloró, huyó, condenó, salvó, ejecutó...



Fig. 6.3. **Souvenirs.** Cartel de la exposición –incluye cita visual a la fotografía de Joe Rosenthal– y cita visual a la pieza elaborada por los alumnos Esther Diez, Víctor Diosdado, Alicia Fernández, María García y Ainhoa Salinero para estudiar la invasión de Polonia. Página del inventario, código QR y objeto.

Todo conflicto histórico se percibe mediante un conjunto de recuerdos que no debemos permitir que sean olvidados, pues en ellos se guarda la memoria vívida de las víctimas, la justicia más allá del veredicto de un tribunal, cada historia personal del invadido y el agresor o todos los objetos que quedaron en la memoria de una tierra herida por el fuego, las balas y la sangre derramada.

Souvenirs trabaja los contenidos curriculares mediante actividades de investigación, conceptualización y creación, tanto artística como literaria. Los distintos equipos de trabajo elaboran los contenidos asignados³¹⁷ a partir de unas breves explicaciones previas por mi

³¹⁷ Cada grupo recibe uno de los siguientes escenarios de la guerra como objeto de estudio: Guerra relámpago, Batalla de Inglaterra, Guerra en el Pacífico (Midway y Guadalcanal, Guerra en el Norte de África (El Alamein), Guerra en el Pacífico (Pearl Harbour), Frente oriental (Operación Barbarroja), Frente occidental (Operación Overlord).



Fig. 6.4.. **Souvenirs** (2013-2014). Exposición en el recibidor del Colegio Safa-Grial) de los materiales del proyecto.

parte y la información que puedan obtener desde sus consultas bibliográficas o navegando por internet.

El siguiente nivel de la actividad consiste en construir unos recuerdos fingidos de la 2GM mediante una colección de objetos guardados en frascos de vidrio, supuestamente por personas que vivieron la guerra en primera persona.

Nuestro proceder, como si fuésemos los historiadores o conservadores de un museo responsables de su hallazgo casual, nos llevará a realizar el inventario de tales elementos en una colección de fichas –fotografiando, describiendo y catalogando–, a partir de la información que se deduce del texto escrito en un –igualmente supuesto– un diario personal que aporta información sobre ese episodio concreto de la guerra.

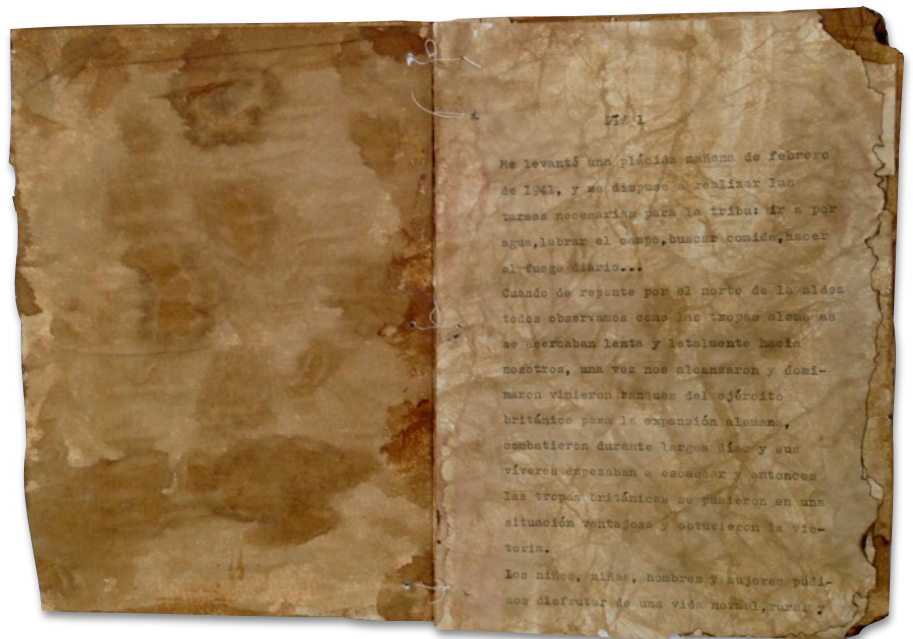
El resultado tangible del proyecto es un conjunto de supuestas cápsulas del tiempo, que se exponen en los recintos públicos del colegio acompañados de sus correspondientes códigos QR, los cuales enlazan a través de YouTube con la música que hace la veces de contexto sonoro de cada proyecto y un montaje de vídeo con las más significativas imágenes de archivo que se relacionan con ese episodio bélico.

Por último, el trabajo se complementa con una recogida de testimonios reales entre personas que estuvieran próximos al conflicto o lo conocieron, en su infancia, por boca de

6. Foto satélite.



Fig.6.5. **Souvenirs.** Tres citas visuales al diario, supuestamente encontrado junto a la cápsula del tiempo, que contextualizaba los recuerdos de la 2GM en el frente de África del Norte. Autores: Noelia Fernández, Sandra Gonzalez, Alejandro Herrero, Carla Morchón y Miriam San José.



sus familiares más cercanos.³¹⁸

Souvenirs se ha puesto en marcha durante los cursos 2013-2014 y 2014-2015, con los alumnos del grupo de 1ºA de bachillerato del Colegio Safa Grial.

La mayor virtud del programa reside en ese fingimiento que impregna su desarrollo en cada una de las fases y en el hecho de que la asunción de ese rol por parte de los miembros del equipo les obligue a plantear un proyecto coherente de principio a fin. La creación de recuerdos fingidos exige de los muchachos trabajar en primera persona, entablar procesos de negociación para llevar a cabo la toma de decisiones y a esforzarse por dar a los materiales resultantes un cierto aire de verosimilitud histórica.

Por otro lado, la posibilidad de desarrollar todo el proceso en el aula, incluso el más científico –el relativo a la documentación y descripción de los objetos del frasco–, y el hecho de que cada grupo se organice según sus propias lógicas internas convierten la clase en un hervidero de gente que comparte experiencias y resuelve sus dudas de modo natural, desenfadado, colaborativo y constructivo.

El problema principal que he detectado hasta la fecha –más allá del hurto, durante su exhibición en los pasillos del colegio, de alguno de los objetos contenidos en las cápsulas del tiempo– es la dificultad para gestionar y almacenar todo ese material. Creo que el diseño y divulgación de un protocolo que establezca el modo de hacerlo ayudará a facilitar esta farragosa tarea.

Además, la creación de los vínculos entre los proyectos audiovisuales y los códigos QR es algo que también ha fracasado en ocasiones, seguramente por no prever que hiciesen esa ligadura desde el propio ordenador del aula y al perfil de YouTube de la asignatura, algo que es fácil de corregir en lo sucesivo.

Creo que el proyecto podría crecer con la elaboración de una publicación electrónica en formato ePub por parte de cada equipo, como paso previo a la reunión de todas ellas en

³¹⁸ Nos estamos encontrando ya con problemas para dar con informantes que puedan relatarnos los hechos en primera persona por el cada vez mayor distanciamiento respecto a los hechos. Esto, además de un problema, es una lástima, pues creo que las historias de vida cerrarían el círculo validando nuestras simulaciones.

Es posible que la actividad necesite enfocar sobre otro conflicto y creo que funcionaría muy bien para trabajar la Guerra Civil Española (1936-1939), cambiando únicamente los escenarios bélicos europeos por Madrid, Belchite, Teruel, Toledo, Guernica... aunque las entrevistas tendrían el mismo problema salvo que tratásemos de hacer un falso documental –lo que a menudo es interpretado por los chicos como una chanza fuera de lugar cuando se trata de temas tan sensibles–.



TRABAJO DE LA PRIMERA EVALUACIÓN

Los orígenes del feminismo y el desarrollo de la conciencia política en la mujer moderna. La obtención del voto femenino en el mundo y España. El movimiento sufragista. [máximo 2 páginas]

Pin up's, estrellas de cine, amas de casa y madres de familia. La evolución de la función de la mujer en la sociedad del primer tercio del siglo XX a través de documentación gráfica (años 1920-1945) a partir de imágenes publicitarias, fotografías documentales y fotogramas cinematográficos. [máximo 2 páginas + 1 ficha por cada una de las 5 o 6 imágenes seleccionadas]

Del puchero a la cadena de montaje. La incorporación de la mujer al mundo laboral: La guerra como causa y consecuencia del proceso de cambio hasta los años 40. [máximo 2 páginas]

Mujer y vanguardia. La condición femenina asociada al arte nuevo. La mujer como productora de arte (y literatura) y como tema protagonista. [máximo 2 páginas ilustradas con 5 imágenes]

Postales del pasado. Colección de fotografías en la que vistáis ropa antigua de vuestros abuelos y abuelas, adoptando poses relacionadas con la profesión que ellos y ellas ejercieron o la de su función en la unidad familiar. Estaría muy bien poder realizarla en un ambiente donde se recreen igualmente la luz, el mobiliario, la decoración de las paredes... [3-5 fotos + breve descripción de cada una en título y 5 líneas]

PAUTAS DE PRESENTACIÓN

PIN UPS: Fecha de entrega: 31 octubre

Carpeta con los PDF de las fichas, de acuerdo con el modelo propuesto en la intranet, nombrados del modo siguiente: **sección_ficha-número_color del grupo**
Ejemplo: A_ficha3_amarillo

POSTALES DEL PASADO: Fecha de entrega: 7 noviembre

Carpeta con los archivos digitales de las fotos, nombrada del modo siguiente: **sección_postales_color**
Ejemplo: A_postales-número de postal_amarillo

Cada foto se nombrará así: **sección_postal_nombre_inicial del apellido**
Ejemplo: A_postal3_Claudia_S

Fotografías impresas en papel fotográfico de formato 13x18 cm, sin marco blanco y con una etiqueta con los datos por detrás: **título, autor/es, sección**

TRABAJO ESCRITO EN FORMATO PDF. Fecha de entrega: 14 noviembre

Texto: Letra helvética o arial de 11 pt. Separación entre párrafos de 3 pt. por detrás. Interlineado sencillo. Márgenes de 2 cm por arriba, abajo, izquierda y derecha.

Títulos: Letra helvética o arial 14 pt.

Bibliografía: APELLIDOS, Nombre. **Título del libro o revista.** Artículo, Editorial. Ciudad. Año. Página/s.

Enlaces web: http://es.wikipedia.org/wiki/Constitución_española_de_1978



Los cambios en en papel de la mujer en la sociedad del s. XX

pasillo del piso 1º, pabellón A

18 de diciembre de 2014

Alumn@s de 1ºA y 1ºB curso 2014-15

del corsé a las urnas, de la cocina a la fábrica

Fig.6.6. **Mujer Siglo XX (2014-2015).** Pautas de trabajo para los alumnos y cartel de la exposición montada en el colegio con los materiales generados en el proyecto –incluye cita visual a la fotografía anónima *Aparadoras en Fábrica de calzado Ripoll. Años 50. Elche. España*–.

otra , ya permitiendo visualizar los materiales de todos los equipos, ya dando forma a una especie de resumen con los mejores productos de *Simulacri*.

El futuro inmediato de la actividad es que se traslade a la asignatura de Historia de España, donde podría centrarse en cualquiera de los conflictos de nuestra historia contemporánea, entre el carlismo y nuestra más reciente Guerra Civil de 1936, sin desdeñar los conflictos del 1898 que supusieron la pérdida de nuestras últimas colonias americanas y asiáticas o aquellos librados para la pacificación de las posesiones norteafricanas.

6.2.2. **Mujer siglo XX (2014-2015).**

Otra de las preocupaciones que me inquietan, año tras año, es la de tratar de conseguir que las alumnas que pasan por mis clases vean valorada su condición de mujer como igualitaria en relación con la del hombre.

Por desgracia, la mayor parte de los libros de texto apenas conceden importancia a las páginas de la historia derivadas de la acción de las mujeres –y lo mismo sucede en el Arte– por lo que no es difícil detectar el sesgo machista si hacemos una lectura de conjunto. Pero esta circunstancia es aún más gravosa al analizar la contemporaneidad en su conjunto, pues en ella las mujeres han sido pieza tan fundamental como evidente de los acontecimientos que han llevado a nuestro mundo actual a ser como es, por lo que perpetuar narrativas de tipo androcéntrico no solo es una tremenda injusticia, sino que velando la condición femenina como agente del cambio seguramente estamos desechando una de las líneas de trabajo más hermosas y eficaces que pudiéramos utilizar en educación.

Por todas estas razones, además de la propia presencia de algunos de estos aspectos dispersos por distintas unidades didácticas del currículo de Historia Contemporánea en primero de Bachillerato, decidí plantear un proyecto que trabajase estos asuntos y se lo propuse a mi compañera María Antonia Benito, responsable de la materia en el otro grupo del Bachillerato de Humanidades y Ciencias Sociales, para que todos los alumnos de la modalidad trabajasen de manera conjunta los contenidos –de acuerdo a un plan establecido, eso sí– hasta el punto de trastocar los horarios de ambas secciones para favorecer su mixtura y colaboración.

Así nació *Mujer siglo XX*, un proyecto desde de la necesidad de tomar conciencia de la importancia de la mujer en la sociedad contemporánea a través del estudio de los distintos roles que ha desempeñado entre su sometimiento a la figura del varón y la adquisición de la igualdad social.

Las actividades conjugan la elaboración de trabajos de investigación sobre estos cambios – los orígenes del feminismo y el desarrollo de la conciencia política en la mujer moderna, la incorporación de la mujer al mundo laboral o su aparición en la escena artística– con una especie de recorrido crítico de cómo esa evolución aparece desconectada de la imagen pública que de la mujer que nos devuelven medios como el cine, la publicidad, las revistas...

Las conclusiones de esta indagación, previamente discutidas entre los muchachos, se exhiben en las paredes del colegio junto a una colección de fotografías de pin up's, estrellas de cine, amas de casa, madres de familia, líderes políticas... que documentan el progresivo abandono de la cosificación de su género pese a la resistencia opuesta por la mentalidad tradicional y las inercias activas a lo largo de los siglos.

Por último, el proyecto se cierra con una actividad de identización de base antropológica, *Postales del pasado*, que plantea la obligación de revolver el desván familiar con el fin de rescatar de los viejos baúles la ropa de la familia. Una vez localizadas las prendas y conocida su historia, deben vestirlas y fotografiarse componiendo una escena de época en



Fig. 6.7. **Mujer Siglo XX** (2014-2015). Cita visual al *Retrato de Virginia Wolf*, de George Charles Beresford, y a la pieza de la alumna M^a Micaela Viciosa.

la que se adopten las poses relacionadas con la ocupación social que ejercieron o las propias de aquella función que desempeñaron en la unidad familiar, tratando de recrear también el ambiente mediante la luz, el mobiliario, la decoración de las paredes, etc. Es decir, hacer pública la identidad colectiva intrafamiliar e interfamiliar para crear juntos un patrimonio colectivo.³¹⁹

La colección de retratos resultante *–Postales del pasado–* configura un singular árbol genealógico que se apoya en la percepción del proceso de enseñanza-aprendizaje como un acto creativo en sí mismo y en la obligación de presentar la intrahistoria de nuestra sociedad a través de la voz de sus protagonistas más anónimos.

La exposición de estas fotografías en los pasillos de la planta de Bachillerato supuso una gran sensación entre el alumnado del resto de los grupos durante el primer trimestre del curso 2014-2015 y entre los visitantes que accedieron al centro escolar con motivo de

³¹⁹ Posteriormente, durante el periodo de revisión bibliográfica para realizar esta tesis, he tenido conocimiento de la actividad *Vivir en el museo*, realizada en el Museo Nicanor Piñole de Gijón (Fontal, 2008: 59-66), con la que *Mujer siglo XX. Postales del pasado* tiene algún elemento en común, especialmente en lo que se refiere a las cuestiones de identidad colectiva y a la sensibilización hacia el respeto del patrimonio familiar propio y ajeno, aunque en nuestro caso se le añade un perfil eminentemente creativo y artístico que lleva el proyecto a un nivel más lejano que el documental.

nuestras jornadas de puertas abiertas durante el mes de febrero. En alguna de estas imágenes la condición femenina, correspondiente a un momento histórico concreto, se recrea con una fidelidad tal que acredita, por sí misma, el proceso de patrimonialización realizado por las chicas a través de esos mecanismos de investigación-identización-imitación como una vía necesaria para el desarrollo del currículo.

A mi modo de ver, otro de los rasgos más valiosos de este proyecto no es esa redefinición de la imagen y la función de la mujer en la sociedad –que, por necesaria, es algo sobre lo que se trabaja también desde otros ámbitos, no forzosamente educativos–, sino en la imprescindible relación intergeneracional que se ha de establecer obligatoriamente entre los alumnos y sus mayores. Esta relación, que partirá de un diálogo sencillo, se enriquece con el rescate del patrimonio familiar olvidado y el orgullo y el cariño puesto en su transmisión y comprensión por ambas partes.

Nuevamente los problemas se centran, sobre todo, en cuestiones de conservación y organización de los materiales que, como en el caso anterior, están también expuestos a las agresiones vandálicas durante su exposición en las paredes del colegio. De nuevo una mejor protocolización de estos ayudaría bastante.

El crecimiento natural de este proyecto parece que pide la publicación de un catálogo/libro/álbum con las fotografías y unos textos en los que los muchachos las expliquen a partir de las propias reuniones con sus mayores. También se podría realizar una jornada en la que los chicos hiciesen su vida escolar vestidos con la ropa heredada de estos.

Ambas actividades pondrían en valor ese patrimonio familiar y personal y contribuirían de manera significativa a convertirlas en agentes de patrimonialización en los propios muchachos.

Todo ello se podría completar con una documentación a base de entrevistas, con las que podría editarse un hermoso documental.

Por último, tal vez hubiera que cambiar el título a *Mujer siglo XXI* si realmente se pretende crear un vínculo entre pasado y presente.

6.2.3. Encajados (2012-2013, 2013-2014 y 2014-2015).

La asignatura de Historia del Arte es una de las que mejor se presta a realizar proyectos de educación patrimonial y donde utilizar más fácilmente proceso de identización al servicio del desarrollo curricular.

En esta línea se encuentra *Encajados*, un proyecto estable para la asignatura de Historia del Arte que se basa en el estudio de las obras maestras de la pintura universal mediante un sistema de actividades que repasan diferentes ámbitos del sistema Arte: la creación, el análisis, la interpretación y la exhibición.

Tras asignar a cada alumno una obra –o movimiento–, este ha de estudiarla científicamente realizando tres tareas: una *ficha técnica* con sus datos fundamentales; un *comentario* clásico de la misma –a partir de un protocolo que hemos trabajado en clase con anterioridad–; y, por último, lo que llamamos *biopictografías*, esto es, una indagación desde la comparación y puesta en relación de cinco características básicas del autor a partir de una selección de cinco obras en que estas sean reconocibles y que estén relacionadas, a su vez, con cinco momentos importantes de su biografía o la evolución artística.

Luego, a partir del estudio de la obra que les ha correspondido, los alumnos producen una interpretación plástica de aquella entre la tradición y la modernidad utilizando sencillas técnicas mixtas (pintura, dibujo, collage, pop up...) para intervenir sobre la propia reproducción del cuadro.

Los trabajos, para que puedan ser disfrutados por sus compañeros, son finalmente expuestos en el centro escolar junto con una pequeña ficha que relaciona la obra original con el concepto de la intervención realizada por cada alumno.

En la idea original se encontraban, al menos, dos maneras de proceder diferentes pero complementarias: la primera, concebir la intervención introduciendo en ella las características del movimiento asignado para producir una identificación entre aspecto y concepto –podría incluso jugarse a permutar estéticas y, por ejemplo, intervenir con estética pop una obra de Picasso–; la segunda, que también ha sido la más utilizada, realizar una interpretación de la obra diseccionándola, atomizándola, amplificando sus detalles o descontextualizándola.

Para que los chicos tengan claro cuál es el objetivo y el producto final que espero de ellos, yo mismo he elaborado las primeras de las cajas y las llevo a clase para que las vean, las toquen y me hagan todas las preguntas que se les puedan ocurrir; es decir, para facilitar el desarrollo de la actividad me pongo directamente al frente de la misma.





Fig. 6.8.
Encajados. Logos.

Historia del Arte 16 de diciembre de 2014

ENCAJADOS 01[15]

Disecionando la pintura barroca

Ejemplos de dioramas en el interior de cajas de madera.

REMBRANDT VAN RIJN, La ronda de noche.

La pintura barroca derrocha un dinamismo, convulsión, afectación y teatralidad que, tanto en sus representaciones de los temas religiosos como en aquellos profanos, cautivan al espectador de manera irremediable. El más cultivado o curioso se dejará atraer por los distintos secretos que, bajo una fórmula de metáfora vegetal o mitológica, subyacen en muchas de estas obras.

ENCAJADOS 01[14] se acerca al arte barroco a través del estudio pormenorizado de alguna de sus obras mediante un comentario artístico, unas breves notas biográficas del autor y un trabajo plástico.

- COMENTARIO DE LA OBRA ASIGNADA.** Cada alumno realizará un comentario artístico a partir las pautas entregadas por el profesor. Documento pdf (imagen y texto). 2 caras máx.
- BIOPICTOGRAFÍAS.** Se trata de elaborar una relación con cinco características básicas del autor a partir de una selección de 5 obras –una para ilustrar cada característica–, a su vez relacionadas con 5 momentos importantes de su vida/evolución artística. Documento pdf (imagen y texto).

ENCAJADOS 01[15] 1

Historia del Arte 16 de diciembre de 2014

- ENCAJADOS 01[14].** Consiste en elaborar una caja-vitrina tomando como punto de partida la obra asignada. La idea es decomponer la imagen y mezclarla con elementos reales que aporten a la imagen nuevos significados o que ahonden en los rasgos propios del autor, la escuela o la estética a que pertenece.

Por ejemplo, se puede jugar con cambios de escala, la atención sobre los pormenores, la mezcla de imágenes, la técnica del collage y el decollage, el uso de diferentes planos, la intervención plástica con pinturas, el uso de materiales transparentes o translúcidos...

Se presentará montada en una Caja vitrina de Ikea, modelo Ribba, color blanco 23x23 cm.

- FICHA TÉCNICA DE LA CAJA.** Completar los datos básicos de la pieza y describir, en unas cinco líneas, el significado del trabajo plástico que has realizado. Documento word.

"Todo acto de creación es, en primer lugar, un acto de destrucción."

PABLO PICASSO

FECHAS DE PRESENTACIÓN

Domingo, 8 de febrero. **Comentario + Biopictografías.**
Miércoles, 11 de febrero. **Ficha técnica.**
Viernes, 13 de febrero. **ENCAJADOS 01[15].**

CRITERIOS DE CALIFICACIÓN

Comentario 30 pt
Biopictografías 10 pt
Ficha técnica 10 pt
ENCAJADOS 01[15] 50 pt

JUAN CARLOS ARNUNCIO, Piezas de la exposición PLAY'S, Museo Pío Baroja (19).

DIEGO VELÁZQUEZ, La fragua de Vulcano.

ENCAJADOS 01[15]








Fig. 6.9. **Encajados** (2013-2015). Pautas de trabajo –incluyen citas visuales a Rembrandt, Arnuncio y Velázquez–.

La justificación de proyecto, una breve orientación, sus apartados, fechas de entrega y criterios de calificación se les entrega mediante una publicación en PDF que se pone a su disposición a través del perfil de la asignatura en la intranet del colegio.

Hasta la fecha, *Encajados* ha contado con tres ediciones consecutivas, año tras año. Mi idea era realizar, al menos, una colección más por temporada, pero en el reparto de tiempo con el resto de proyectos y asignaturas he resultado perdedor y, en consecuencia, el proyecto se reduce a una sola.³²⁰ No obstante, estoy contento con la circunstancia, pues me ha permitido desarrollar y poner en marcha otras propuestas igualmente interesantes.

Los temas que hemos trabajado son los siguientes:

- Encajados 01[13].* Colección de cajas intervenidas durante el curso 2012-2013.
- Movimientos de las vanguardias históricas y los nuevos movimientos artísticos del

³²⁰ Fueron los propios muchachos del curso 2012-2013 los que me hicieron darme cuenta de este particular cuando, directamente, me pidieron que suprimiésemos la entrega prevista para el tercer trimestre.

El curso siguiente volví a intentarlo, pero tuve que suspenderlo ante el escaso interés y la nula motivación que estaba mostrando el grupo hacia los proyectos y hacia el trabajo en la asignatura, en general.

siglo XX hasta los años 60. Se realizaron un total de 15 piezas a partir de embalajes lígneos de vino y queso.

Encajados 01[14. Colección de cajas intervenidas durante el curso 2013-2014. Pintura del renacimiento italiano e hispano. Se realizaron un total de 18 piezas dentro de cajas-vitrina de 23x23 cm.

Encajados 01[15. Colección de cajas intervenidas durante el curso 2014-2015. Pintura del barroco. Se realizaron un total de 12 cajas a partir de embalajes lígneos de vino y queso.

En mi opinión, este proyecto permite una aproximación a la obra de los grandes artistas del pasado de una manera bastante poliédrica, desprejuiciada e intuitiva; desarrolla vínculos intensos entre los participantes y los bienes culturales y les da la oportunidad de experimentar la sensación de sentirse autores.

Desde el principio, la intención era la de recoger estas obras y sus textos en una serie de pequeños catálogos –aunque fuera en formato digital– pero la falta de tiempo y el estrés del fin de curso no ha permitido sacarlos adelante. Quizá si consiguiera que no dependiese tanto de mi, tal vez creando previamente una maqueta estándar y enseñando a alguno de los chicos nociones básicas de edición de documentos, podríamos realizarlos en su momento y no a toro pasado.

También sería de gran ayuda comprar un filtro para el objetivo de la cámara de fotos que permitiese eliminar los reflejos del cristal de las cajas-vitrina, así no habríamos tenido que deshechar la mayor parte de las imágenes tomadas para documentar los proyectos de los cursos 2013-2014 y 2014-2015.

6.2.4. Mímesis (2014-2015).

Mímesis también es un proyecto nacido con vocación de hacerse estable en la asignatura de Historia del Arte, siguiendo la estela de *Encajados* pero llegando un paso más allá pues, aunque de nuevo consiste en estudiar la obra de uno de los grandes maestros de la pintura combinando investigación y producción, esta vez no lo hace desde la manipulación de reproducciones de las obras, sino mediante la creación de imágenes fotográficas que reinterpretan los originales y que recogen las principales características de su estilo.

6. Foto satélite.



Fig. 6.10. **Mimesis** (2013-2015). Logo del proyecto. Marcapáginas como producto final, anverso –incluye cita visual de *Mujer tocando la guitarra*, de Vermeer de Delft– y reverso –cita visual a la pieza de la alumna Inés Tabarés. Citas visuales de las metáforas visuales de Daniel Cortijo y Nuria Pérez.



Necesitaba una actividad directa a la percepción del mis alumnos, que sirviera a la vez para aprender y para crear, seguro de que, entretanto, surgiría esa magia capaz de que los chicos hicieran suya la obra mediante el proceso y que, con suerte, no olviden nunca aquello que sintieron.

La versión 1.0 del proyecto ha diseccionado la obra del pintor barroco holandés Vermeer de Delft y los trabajos fueron finalmente expuestos en el centro escolar para que fueran disfrutados por sus compañeros y demás miembros de la comunidad educativa.

Las fotografías resultantes fueron devueltas a sus autores después de que yo las reconvirtiera en unos marcapáginas que ponían en relación original e interpretación, con la intención de convertirlas en un bonito recuerdo de su paso por la asignatura.

6.2.5. A la hora. En el lugar (2014-2015).

Y ¿por qué no llevar un proyecto de arte contemporáneo al aula de Historia de España?, y, ya puestos, ¿por qué no introducir el tema del terrorismo como disculpa para hablar de la no violencia a través de este?

La actividad nació después de que tuviera la ocasión de conocer el proyecto homónimo del fotógrafo valenciano Eduardo Nave: *A la hora. En el lugar*.³²¹

Su adaptación al aula consiste en el visionado en frío de una docena de fotografías y algunos de vídeos del artista, entendidos primero como “no lugares” que hacen referencia a una fecha, una hora y un lugar, que luego, más adelante –acompañados de titulares de prensa y locuciones de radio– serán desvelados como los lugares, fechas y horas exactas donde tuvieron lugar atentados de ETA.

Durante este proceso, los muchachos crean un *paisaje emocional* –una descripción breve en prosa o verso libre de la foto asignada–, se interviene plásticamente un calendario y se construye un microrrelato, materiales todos ellos susceptibles de montarse en una publicación breve que poder entregar a propio Eduardo Nave, en la línea de retroactividad externa que plantea *Vidas Imperfectas*.

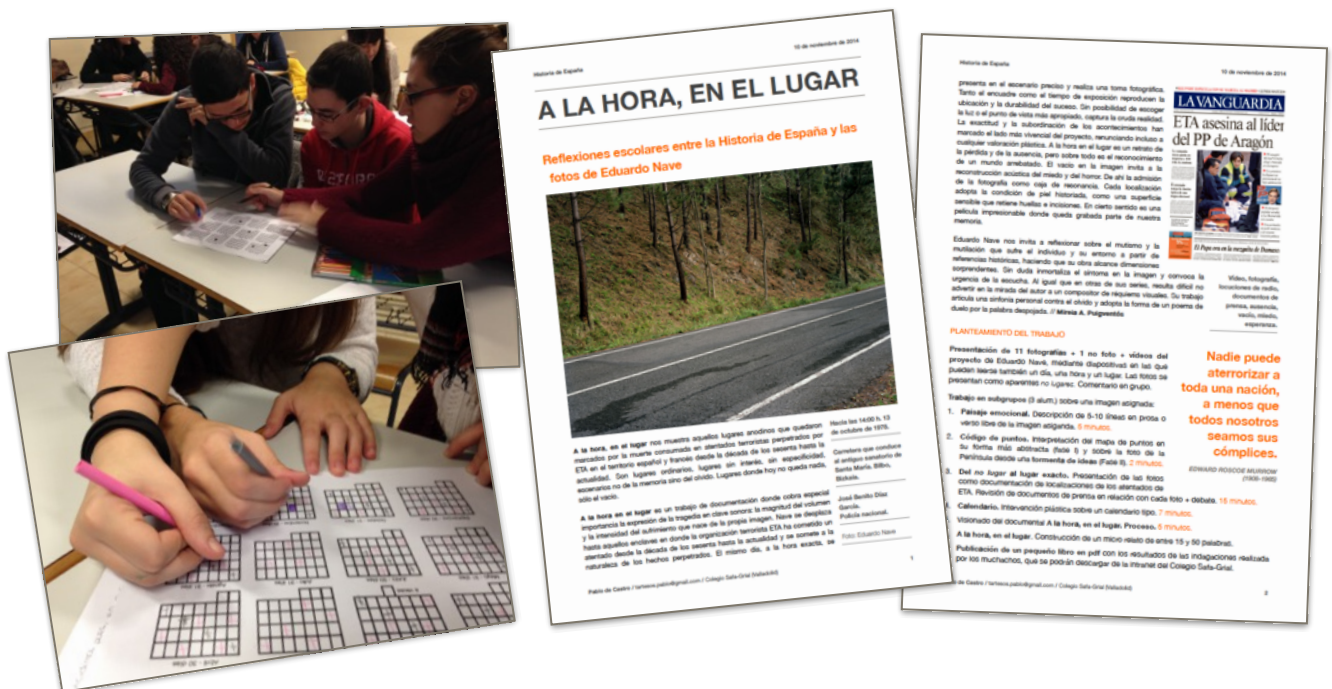


Fig. 6.11. A la hora. En el lugar (2014). Acción en clase y pautas del trabajo.

³²¹ Recomiendo la consulta del catálogo de la exposición y la página web del proyecto: Nave, E. (2013). *A la hora. En el lugar*. Madrid: PHREE y <http://www.alahoraenellugar.com>

6.2.6. Proyectos trimestrales de investigación (2009-2015).

Otro tipo de estructuras son aquellas que diseño para que los muchachos las desarrollen como trabajo de trimestre, dentro de la asignatura de Historia [de España] de segundo de Bachillerato.

Haciendo el análisis de todos estos datos para la tesis, me he dado cuenta de que promuevo dos tipos de investigaciones que se corresponden momentos diferentes del curso y con objetivos y plazos de presentación también diversos.

Unos, siempre en la primera evaluación, se entienden como una puesta a punto, una primera toma de contacto con el atípico método de investigación que suelo proponer a mis alumnos; de este modo, podrán ensayarlo de cara al completo proyecto que deberán elaborar durante el segundo y tercero.

En estos, más sencillos, enfoco sobre aspectos de la programación de la materia que amplifico para que me sirvan como punto de partida para plantear pequeños trabajos de investigación, a caballo entre lo sociológico y lo antropológico.

Suelen contar con una parte de elaboración individual, otra realizada en parejas o grupos y un apartado audiovisual. Además, otro apartado se centra en los contenidos curriculares mediante la elaboración de una síntesis de aquellos correspondientes a la unidad didáctica sobre la España democrática.

Las entregas se realizan siempre dentro del mismo trimestre, cuatro o cinco semanas más tarde de ser planteados y, en general, indagan sobre temas de nuestro pasado más inmediato, tratando de implicar a las familias de los alumnos como informantes de la investigación a través del estudio de cuestiones relacionadas con la cultura popular.

Hasta la fecha, estos han sido los temas de cada propuesta:

Canciones del tardofranquismo y la transición (2012-2013).

La tele del tardofranquismo y la transición (2013-2014).

DE VIVA VOZ. Canciones infantiles, canciones de juego y canciones de labor (2014-2015).

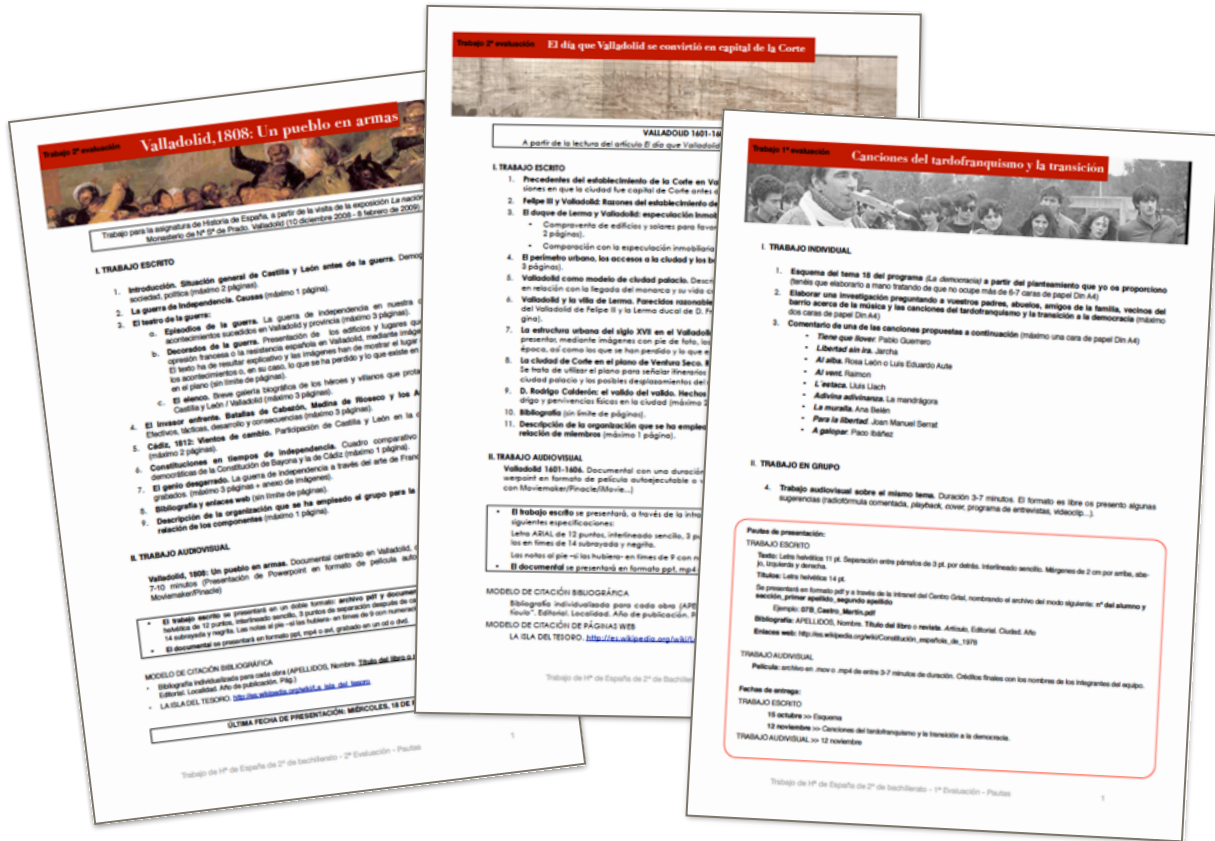


Fig. 6.12. Diferentes propuestas de proyectos trimestrales de investigación para los alumnos de Historia de 2º de bachillerato.

Pero, por otro lado, promuevo complejas propuestas de trabajo en equipo para ser desarrolladas a lo largo de los dos últimos trimestres y con reflejo académico exclusivo en la tercera evaluación.

El origen de estas proposiciones obedece a tres objetivos bien precisos: profundizar en algún aspecto del programa que resulte de interés o actualidad; favorecer una calificación que promedie con la nota del examen trimestral y permita a mis alumnos exhibir habilidades y competencias que pasarían desapercibidas en un enfoque educativo en el que predominan las sesiones verbalistas derivadas de un currículo orientado a una PAEU³²² y, por último, aprender a realizar un trabajo de investigación y comprender el tipo de preguntas que deberían hacerse si, en el futuro, se les presentase la necesidad de sacar adelante una propuesta de este tipo.

Dramatizando un poco, puedo asegurar que son consecuencia del escarmiento en propia carne, pues no consigo sacarme de la cabeza la situación que viví cuando cursaba primero

³²² Creo que sería necio por mi parte no prever las consecuencias negativas derivadas de restarle importancia a la obtención de un promedio que, por desgracia, da la impresión de seguir siendo más importante que establecer un eficaz proceso de aprendizaje.

de carrera y me dijeron que tenía que presentar en enero cinco trabajos de investigación para la asignatura de Historia Antigua, sin que nadie me hubiera explicado previamente el modo correcto de hacerlos, el protocolo de citación bibliográfica, etc. Recuerdo haber pensado que, si alguna vez me dedicaba a la enseñanza, haría lo que estuviera en mi mano para que mis alumnos no tuvieran que pasar por ese incómodo trance. Y aquí estamos.

En todos estos trabajos, además de una investigación sobre procesos históricos concretos, siempre aparece de fondo el modo en que aquellos afectaron al desarrollo de la vida en nuestro ámbito más local.

Examinando los guiones de cada investigación y cómo estos han evolucionado a lo largo de estos años se puede comprobar el cambio entre aquel planteamiento inicial, que los alumnos podían interpretar como trabajillos de “corta y pega”, y otro más maduro que los ha convertido en propuestas bastante más complejas, donde localizar la información adecuada es tan solo el primero de sus problemas, pues su confección escapa a la utilización de las recetas milagrosas de *El rincón del vago* y se combina con intervenciones plásticas, literarias, fotográficas, cinematográficas...

Pero claro, no estoy interesado en que me elaboren un TFG en el último año de bachillerato –aunque puedo garantizar que algunas de sus resoluciones a mis propuestas podrían convalidarse por aquel– sino en que constaten que son capaces de desarrollar una investigación seria y que entiendan que pueden utilizar recursos híbridos y planteamientos artísticos contemporáneos para enriquecer el resultado final. Por eso, además de pautar mucho las entregas finales para garantizar unos estándares de calidad y eficacia –extensión

máxima de cada apartado,³²³ patrones de presentación del documento, entregas parciales secuenciadas, modelos de citación bibliográfica...– incluyo también tareas específicas que les obligan a trabajar de modo creativo y colaborativo mediante la realización obligatoria de proyectos audiovisuales, actividades de corte artístico o composiciones literarias, entre otras cosas.

La secuenciación de las entregas de los materiales –dispuestas a lo largo de un periodo de entre tres y cuatro meses– alivia esa sensación complejidad, propicia el reparto de responsabilidades y la programación en la realización de la investigación y les permite repensar el discurso de cada apartado hasta dar con el definitivo.

Como se trata de una labor realizada en equipo, también he comenzado a solicitar un apartado en el que se describe el método de organización interno del trabajo dentro del grupo. El motivo de su inclusión no se centra en identificar las partes realizadas por cada miembro para calificarlas por separado, sino en tratar de entrever los mecanismos que emplean los chicos para tratar de entenderlos y, en lo sucesivo, diseñar proyectos más adecuados a sus lógicas de funcionamiento

Paso a describir brevemente, a continuación, cada uno de esas propuestas de investigación tuteladas, que presento organizadas por orden cronológico de su implementación en el Colegio Safa-Grial de Valladolid:

Noticias de antaño (2010).

Este trabajo, cuya estructura había ya concebido y puesto en marcha durante mi etapa en el Centro Cultural para trabajar sobre otros contenidos, investiga desde de la

³²³ Cuando cursaba 2º de BUP (1983), uno de mis más admirados profesores de entonces, Tomás Hoyas, que impartía Literatura, nos planteó un trabajo obligatorio en torno al texto *Un novelista en el Museo del Prado*, del argentino Manuel Mujica Láinez (1984), que no era sino una colección de cuentos que narraban las historias que sucedían en el museo cuando, al cerrar sus puertas al público, los personajes saltaban de sus cuadros y se relacionaban unos con otros. Tomás, tejió un trabajo que nos llevó a investigar en grupos localizando y explicando los asuntos históricos, personajes mitológicos, rasgos de estilo de los artistas... En fin, que hicimos una increíble inmersión en la historia de la pintura y la cultura occidental de la Antigüedad Clásica y la Edad Moderna a través de la colección del Prado y las páginas del libro.

Disfruté bastante haciéndolo y viene aún hoy a mi memoria la emocionante sensación de colar mi *Instamatic* en el museo para robar alguna foto que documentara aquellas obras que no habíamos sido capaces de encontrar en los libros.

Ese recuerdo tenía yo cuando comencé como profesor en el Centro Cultural Vallisoletano (1999) y me pareció una buena idea recuperar la propuesta de Tomás Hoyas, así que lo hice. Mi sorpresa fue mayúscula cuando las estudiantes me entregaron sus textos y comprobé hasta qué punto las cosas se me habían ido de las manos: algunos trabajos se componían de varios tomos y su producción era más cara que comprar el propio libro de Mujica Láinez. Tengo bastante presentes los elaborados por Olalla y Pilar y Sara y Laura, que pasaron de las 480 páginas, precipitando que cayera en la cuenta de que, además de impulsar el aprendizaje de mis alumnos con actividades que considerase innovadoras, debía tener la cabeza lúcida y el espíritu equilibrado si no quería que mi nombre se asociase como un comodín a su catálogo de exabruptos.

interpretación que de los acontecimientos históricos de la España contemporánea hicieron las fuentes periodísticas.

A partir de una selección de noticias rescatadas de la hemeroteca del *Diario El Norte de Castilla* –en esta ocasión correspondientes a los años 1902, 1952 y 1977– los alumnos debían elaborar una serie de fichas de catálogo sobre aquellas y, posteriormente, proceder a la identificación del momento histórico, analizar los antecedentes y la proyección futura del acontecimiento, hacer un seguimiento del tratamiento que recibió la noticia en la prensa vallisoletana y, por último, resolver una cuestión puntual relacionada con los hechos relatados en cada crónica.

Inevitablemente, la resolución de la propuesta de trabajo nos trajo consecuencias diversas. A mis alumnos los llevó a trabajar en las hemerotecas locales, a consultar la información disponible a través de reproductores de microfilm y a toparse con las trabas que la administración interpone a los menores de edad para acceder las fuentes documentales de su patrimonio histórico –todas ellas circunstancias con las que no contaban y de las que seguro obtuvieron algún aprendizaje–. En tanto, a mi me señaló como el odiado responsable de esas hordas de muchachos de diecisiete y dieciocho años que colapsaban y alteraban la paz de las salas de investigadores.

A la dolorosa muerte del Príncipe Don Juan de gloriosa memoria (2004 y 2011).

Es un proyecto que ya había puesto en marcha en el Centro Cultural a partir de la visita que realicé con mis alumnos a la exposición *Isabel la Católica. La magnificencia de un reinado*, inaugurada en el Monasterio de Nuestra Señora del Prado con motivo de los actos conmemorativos del V Centenario del fallecimiento de la reina castellana y, con mi llegada al nuevo centro, me interesaba volver a sacar del cajón el diseño para ponerlo en marcha como un trabajo curricular durante el segundo trimestre del curso 2010-2011.

Consistió en un estudio de la sociedad, la cultura popular, las artes, la historia y los personajes históricos –o no– del periodo de los Reyes Católicos a partir del análisis de la composición elegíaca y musical realizada por Juan del Enzina, compositor de la corte.

En esta segunda edición se imponía, por primera vez, la realización de un proyecto audiovisual, circunstancia que se convertiría en una constante para estos proyectos desde ese momento.

Valladolid, 1601-1606. El día que Valladolid se convirtió en capital de la Corte (2012).

Esta propuesta giraba en torno a la historia de la ciudad durante los primeros años del siglo XVII, momento en que Felipe III le devolvió la capitalidad del reino.

El reconocimiento de los vestigios del trazado urbano de aquel entonces en el plano actual de la ciudad fue uno de los aspectos de mayor relevancia en una investigación que, como es lógico, asumía también el estudio de los personajes históricos –el rey, el duque de Lerma, don Rodrigo Calderón...– así como una puesta en diálogo del urbanismo de Valladolid con el de Lerma (Burgos).

La identificación de los alumnos con el objeto de su estudio se pretendía mediante necesarios paseos para capturar imágenes de la ciudad –de cara a la documentación visual de su texto– y la construcción de su proyecto audiovisual.

Valladolid, 1808. Un pueblo en armas (2009 y 2013).

El trabajo tomaba como excusa el levantamiento contra los franceses y la subsiguiente guerra para realizar un reconocimiento exhaustivo de los escenarios urbanos y los principales personajes asociados a este proceso histórico en nuestro ámbito regional, provincial y local.

Se realizó una primera versión del proyecto en 2009 y, luego, durante el curso 2012-2013, se revisó, modificó y actualizó para aprovechar los actos culturales celebrados con motivo de la celebración del segundo centenario de la Guerra de Independencia, planteándose el punto de partida en la visita que hicimos a la exposición *La nación recobrada*, que tuvo lugar en el Monasterio de Nuestra Señora del Prado de Valladolid.

En esta reedición del proyecto introduje, por primera vez, la realización de piezas artísticas para que los muchachos estableciesen un vínculo más personal con los contenidos del trabajo –se trataba de una intervención plástica a partir de uno de los grabados de Francisco de Goya correspondiente a la serie *Los desastres de la guerra*–.

¡Piratas! (2014).

En esta ocasión, el objeto de la investigación tomó como centro de atención las actividades de piratería en las aguas españolas entre los siglos XV y XVIII, fundamentalmente.




tripulación A

*Laura Beato
Sonia Beato
Carla Villaci*

Oh, la mar, de tantos nombres conocida.
 La única mujer a la que siempre amaremos y hemos amado.
 Tantas veces temida y al mismo tiempo idolatrada.
 Nuestro camino de locura.
 Jamás llegaremos al fondo de tu abismo, pero el cielo en tus ojos veremos reflejado.
 Creadora de leyendas, impulsora del mayor de los terrores, dueña de la fortuna de los hombres. Solo tus faldas han llegado a los bordes del mundo.
 Quién soñara con ver tus tiernos labios y oír a tus hijas cantar desde las rocas y las costas.
 Tú, la que nos une y nos separa del resto de los nuestros. La que ha visto caer a muchos de nosotros.
 Donde hallamos nuestra vida de ropa mojada, olor a sal y sangre, ron y oleajes.
 Donde nosotros, los piratas, nacimos y moriremos.
 La única mujer a la que siempre amaremos y hemos amado.
Oh, la mar, de tantos nombres conocida.




tripulación C

*Irene Alonso
Miriam Calvo
Ana Jiménez
Adrián Lobato*

Las aventuras y desventuras del pirata Barbarrosa.
 Esta es la historia de un pirata llamado Barbarrosa. Barbarrosa era apuesto y valiente pero a ojos de los demás era afeminado, como una niña, por tener la barba rosa y por eso nadie quería navegar con él.
 Barbarrosa ya estaba harto de esa situación así que decidió hacer algo que le convirtiera en un mito y así nadie más podría reírse de él. Su plan era navegar por todo el mundo abordando, al menos, un barco de cada país o robando algún objeto singular de éste.
 Tras varios años, dos y medio si mis cálculos son correctos, Barbarrosa regresó y trajo consigo tesoros de todos los países del mundo. Ante esto sus "amigos" piratas le alabaron y se peleaban entre ellos porque querían que Barbarrosa formase parte de su tripulación.
 Esto era lo que Barbarosa siempre había querido, pertenecer a un grupo, pero se dio cuenta de que él se valía por sí mismo y que ninguno de los piratas se merecía que estuviese en su tripulación pues antes era igual de bueno y ninguno le dio una oportunidad de demostrarlo.




tripulación D

*José García
Israel Gómez
Vicente Alvarado
Diego Velasco
Cristina Fernández*

Todo lo decidió una moneda.
 Allí estaba Joe el compasivo. Era la primera vez que Gave veía al famoso capitán del Ángel Negro desde que habían hundido su fragata y apresado a su tripulación.
 No sabía cuántos días llevaba en aquella bodega, pero cada vez que habían bajado un plato de comida, se habían llevado a cinco de sus hombres. Hasta entonces ya había escuchado diecisiete disparos.
 Aquella mañana bajaron a por él y le llevaron ante el capitán:
 -¿Sabes por qué me llaman Joe el compasivo? Cada vez que me traen a un corsario, en lugar de matarlo directamente, dejo que sea una moneda la que decida su destino. Cara, agua salada y cruz, plomo.
 Entonces, Joe le guiñó un ojo a Gave y lanzó una moneda al aire. La atrapó entre sus manos y levantó su mano derecha.

Fig. 6.13. ¡Piratas! (2014). Páginas interiores de la publicación con las banderas y los relatos producidos por los alumnos.

Como en las anteriores trabajos, además de una investigación minuciosa de la que se derivaría un documento escrito, tenían que desarrollar algunas propuestas artísticas; la más interesante de todas ellas consistió en realizar su propia versión de la *Jolly Rogers*, la famosa bandera pirata de la calavera y las tibias cruzadas –o de cualquier otra–. Además, en este trabajo introduje la redacción de microrrelatos como actividad de patrimonialización –siguiendo la estela señalada ya por los cuentos escritos para el *Programa Pintia*–.

Con ambos materiales, las banderas y los relatos, y una breve presentación por mi parte, edité un librito que se puso a su disposición en formato digital (PDF) a través de la intranet del colegio para que pudieran conservarlo como registro de su paso por la asignatura.

Valladolid industrial (2015).

Este trabajo es, en realidad, la fase 0 de un proyecto más complejo para ser realizado entre 2015 y 2017³²⁴ que intentará acercarnos al variado, mal conservado y poco conocido patrimonio industrial de nuestra ciudad.

De nuevo conviven las clásicas actividades de investigación con su contrapunto mediante discursos plásticos, literarios y videográficos pero, además, parte del proyecto se construyó virtualmente en la red social Instagram, con la intención de visibilizar nuestros vestigios industriales a través de una actividad de mapeo, que se puede seguir todavía bajo las etiquetas:

#proyectopatrimoniouvalladolidindustrial

#Valladolidindustrialheritage

Por último, como otra manera de hacer nuestro este patrimonio, de entenderlo y resignificarlo como un componente fundamental de lo que es nuestra ciudad y de nuestra identidad, se expusieron las fotografías intervenidas por cada grupo en las repisas de las ventanas que llevan al aula de Historia y edité un catálogo que recoge todos estos proyectos plásticos enfrentados a los microrrelatos que escribieron los alumnos de segundo de bachillerato –disponible para ellos en PDF, mediante la intranet colegial³²⁵–.

³²⁴ Se ofrecen más datos sobre este proyecto en el capítulo 7, *Atisbando el horizonte. Proyectos no implementados y proyectos futuros*.

³²⁵ Véase el pdf de *Analogizando* en el Anexo A1 *Proyectos (A1.2. Materiales finales. 18 Valladolid industrial)*.

7. ATISBANDO EL HORIZONTE. Proyectos no implementados y proyectos futuros:

¿Puedo moverme?, Espacios, Plató escolar, Valladolid industrial, En [re]construcción.

Tras un recorrido por el territorio de mi práctica docente pasada, me parecía conveniente apuntar cuáles serán los nuevos rumbos que tomaré con mis alumnos en el futuro más inmediato, presentando los proyectos en ciernes. En algunos casos son programas enteramente nuevos, que responden a mis nuevas necesidades pedagógicas o las propias de mi centro escolar –cuya línea pedagógica apuesta muy claramente, desde hace ya algunos años, por el aprendizaje basado en proyectos y las inteligencias múltiples–, como es el caso de los proyectos *Valladolid industrial* y *En [re]construcción*; en otras ocasiones, se trata de proyectos que, diseñados hace algún tiempo, o no se pusieron en marcha por diferentes motivos –*Plató escolar*– o, sencillamente, fracasé en su implementación y los tengo a la espera de una nueva oportunidad –*Espacios de Dios. Espacios del hombre*–, que debería ser en un futuro no lejano.

Me parece especialmente útil el relato de estos errores, pues me ha obligado a un análisis muy crítico, que también ayuda a construir la idea de mi yo docente.

7.1. *¿Puedo moverme?* (2013-2014).

No siempre existió la fotografía o no fue siempre tan instantánea. Hubo un tiempo en que preservar la imagen requería de la depurada técnica de un pintor de cámara, del dinero para poder pagar el trabajo, de la paciente inmovilidad del modelo y de un repertorio de convencionalismos imprescindibles para transmitir poder, prestigio, personalidad... mediante un retrato.

¿Puedo moverme? es un proyecto que utiliza la imagen fotográfica como canal para acercarse al estudio del retrato de cámara, habitual desde el siglo XV en la pintura

occidental, a través de una serie de actividades de investigación encaminadas a conocer las principales tipologías de retratos individuales o de grupo, los diferentes sistemas de tratamiento de los fondos o la utilización de atributos como claves para la representación del poder...



7.1. ¿Puedo moverme?

Cita visual a uno de las piezas presentadas para componer la instalación colectiva, concretamente la realizada por la alumna Ariadna García.

Además de esta aproximación teórica, que permite repasar varios siglos de estéticas pictóricas, el proyecto contempla algunas actividades de corte artístico que traen el retrato de aparato real a nuestra realidad cotidiana mediante diferentes propuestas:

Localizar y seleccionar, de entre las fotos de nuestro álbum familiar, aquellas instantáneas que recuerden o reproduzcan alguna de las tipologías de retrato que hayamos estudiado y, si fuera el caso, aquella pintura a la que nos remiten. La idea es montar una pequeña instalación en los muros de clase relacionando todas aquellas fotos que puedan tener que ver con similares modelos.

Jugar con las expresiones *¡Mi rey! ¡Mi reina! ¡Princesa! (...)*, de uso cotidiano como una manifestación de cariño, para realizar una instalación con fotografías encapsuladas de nuestros seres queridos para ser preservadas.

Finalmente, tras el análisis de alguno de los mejores retratos de la historia de la pintura, se actualiza alguno de ellos tomando algunas fotos del grupo de alumnos al estilo de los *doelen* holandeses o de los grandes cuadros de la monarquía hispana.

Tengo que reconocer que esta actividad ha supuesto uno de los más importantes fracasos de aplicación de un proyecto que haya diseñado. Tuvo lugar durante el tercer trimestre del curso 2013-2014 y supongo que se dieron varias circunstancias en torno al fiasco de una actividad que preparé con mucho cuidado.

Para empezar, no conseguí motivar al grupo de la manera correcta. Se trataba de una propuesta que necesitaba ser bien recibida y entendida, pues apelaba a uno de los ámbitos más personales de la persona como es la familia, la pareja, y quizá me quedé a medias.

Tampoco me di cuenta de que había planificado demasiados proyectos para los dos últimos trimestres –en parte porque íbamos acumulando retraso con otros anteriores–; no quise ver



7.2. ¿Puedo moverme? (2013-2014).

que estaba agobiando a mis alumnos con entregas y controles mil y no fui capaz de rectificar a tiempo y reprogramar debidamente, aunque fuera a costa de suprimir proyectos.

Seguramente también me dejé llevar por la inercia de intentar aprovechar la oportunidad que brindó Carlos Sanz Aldea³²⁶ al Colectivo El Punto Rojo para colaborar en un proyecto de los profesores y alumnos del bachillerato artístico del IES Delicias. Se trataba de una reflexión en torno a la imagen de la monarquía cuya inauguración tendría lugar en el Museo Patio Herreriano, coincidiendo con *La noche de los museos*, y para la que quería contar con nosotros.

Como no veíamos clara la oportunidad, declinamos la oferta pero, a título particular, aproveché la excusa para diseñar *¿Puedo moverme?* a partir de algunas ideas que tenía apuntadas y albergando la expectativa de poder mostrar en el museo el resultado final.

Por último, la actitud de mis alumnos tampoco fue la adecuada y, desde luego, ellos no facilitaron nada las cosas. De hecho, sus exámenes durante el primer trimestre habían sido tan flojos y me vi obligado a darles un toque de atención, aunque a nivel de proyectos trabajaron bien. En el segundo los resultados fueron peores, claramente por falta de estudio pero, además, empezaron a relajarse también con las entregas de los proyectos en lo que era un síntoma claro de que no tomarse las cosas en serio. Al final, de cara a la última evaluación y para reconducir la situación, tuve que suspender los proyectos en marcha – entre ellos este, del que solo tres alumnos de dieciocho presentaron en fecha los materiales de la primera entrega–.

³²⁶ Carlos Sanz Aldea es, además de un buen amigo, profesor en el bachillerato de Artes del IES Delicias de Valladolid y uno de los artistas con mayor proyección de los afincados en la ciudad.

Historia del Arte 6 de marzo de 2014

¿PUEDO MOVERME?

Trabajo en torno al retrato de aparato en la Edad Moderna



El retrato ha vuelto con más fuerza que nunca –o tal vez nunca se fue–. Nuestros dispositivos móviles incorporan una cámara que es cada vez más potente y nos permite documentar/documentarnos y compartir las imágenes, que pueden ir desde un *selfy* en la gala de los Oscar a cada *instagram* improvisada en un viaje con amigos.

Pero no siempre existió la fotografía o no fue tan instantánea. Hubo un tiempo en que preservar la imagen requería la depurada técnica de un pintor de cámara, del dinero para poder pagar el trabajo, de la paciente inmovilidad del modelo y de un repertorio de convencionalismos imprescindibles para transmitir poder, prestigio, personalidad... mediante un retrato.


Hoy todo es más sencillo e inmediato, pero seguro que seguiremos encontrando referentes en las obras del pasado que entenderemos como la perpetuación de un código, todavía en vigor, o nuevos modelos construidos a partir de paradigmas socioeconómicos actuales.

Diego de VELÁZQUEZ
Las Meninas.

Diego de VELÁZQUEZ
Felipe IV.

¿ PUEDO MOVERME? / Pablo de Castro 1

Historia del Arte 6 de marzo de 2014



FEDERICO MADRAZO. Retrato de Isabel II

" –¿Qué eres?
–Aquello en lo que tú me has convertido"

OSCAR WILDE
El retrato de Dorian Gray


TRABAJO TRIMESTRAL

Trabajo de investigación escrito (por parejas)

1. Real imagen real. El retrato oficial entre los siglos XV y XVIII. Definición y principales tipologías de retratos individuales o de grupo (2 págs. máx. 20 pt).
2. Detrás, detrás, más allá. El tratamiento de los fondos en el retrato. Tipos de fondo y su significado (2 págs. máx. 20 pt).
3. Estos son mis poderes. La representación de atributos como claves para la interpretación de las obras de Arte (2 págs. máx. 20 pt).
4. Psicología, veracidad y apariencia. El retrato como construcción cultural (2 págs. máx. 20 pt).
5. Comentario de 2 obras por alumno. Un retrato colectivo y uno individual, a partir de las pautas de trabajo habituales (máx. 40 pt. valoración individual para cada miembro del equipo).
6. Valoración personal del trabajo. Ha de ser independiente para cada alumno (máx. 10 pt. valoración individual para cada miembro del equipo).

¿ PUEDO MOVERME? / Pablo de Castro 2

Historia del Arte 6 de marzo de 2014



FRANCISCO DE GOYA
Retrato de Carlos IV

ANÓNIMO Retrato de Juan Carlos I

Actividad 01. Mi rey, mi reina.

Ahora que conocemos los tipos de retrato que se utilizaron durante la edad moderna, vamos a centrarnos en aquellos correspondientes a la monarquía hispánica en cualquiera de sus dinastías reinantes (Trastámara, Habsburgo, Borbón).

La actividad consiste en traer el retrato de aparato real a nuestra realidad cotidiana mediante dos propuestas:

Propuesta 1. Hay que localizar y seleccionar, de entre las fotos de nuestro álbum familiar, aquellas instantáneas que recuerden o reproduzcan alguna de las tipologías de retrato que hayamos estudiado y, si fuera el caso, aquella pintura a la que nos remiten.

La idea es montar una pequeña instalación en los muros de clase relacionando todas aquellas fotos que no puedan tener que ver con el mismo modelo. Hay que seleccionar dos fotos por alumno, como mínimo y llevarlas impresas a clase.

Propuesta 2. Vamos a jugar un poco en torno a las expresiones: ¡Mi rey! ¡Mi reina! ¡Princesa! (...) que son de uso cotidiano como una manifestación de cariño.

Consiste en que, tras seleccionar un retrato que nos guste de un rey –o reina, príncipe o princesa– de la monarquía hispánica, fotografemos a aquella persona a quien podríamos referirnos en esos términos, posando para nosotros adoptando la misma postura que el protagonista del cuadro elegido. Se pueden incorporar atributos de la realeza y toda la parafernalia que nos parezca oportuna.

Haremos, en realidad, dos fotos: frontal y posterior. Tomando una línea del suelo como referencia y manteniendo la misma distancia focal en la cámara y respecto al modelo.

¿ PUEDO MOVERME? / Pablo de Castro 3

Historia del Arte 6 de marzo de 2014

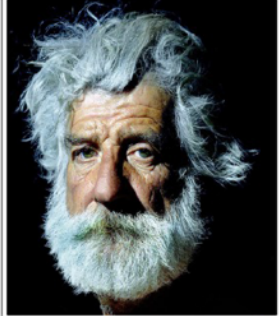
Materiales finales

Finalmente, entregaremos diversos materiales:

- Trabajo escrito [pdf]
- La foto o fotos resultantes de nuestro trabajo [archivo digital [jpg]]
- La foto frontal, revelada, de la que habremos recortado al protagonista, con cuidado para mantener la silueta vacía entre el fondo [original en papel fotográfico]
- Una pequeña pieza consistente en la figura recortada, montada en una sencilla peana. Esta ha de poder verse desde ambos lados, bien porque hayamos sido capaces de incorporar la parte de atrás con precisión, bien porque hagamos una segunda copia de la foto frontal pero volteada en la vertical –efecto espejo– para que ambas caras sean iguales.

La figura se presentará cobijada por de un recipiente de cristal que funcione a modo de campana –bote de conserva o similar–.

Con este material haremos una pequeña muestra en el colegio y, si es posible, trataremos que salga más allá de los muros del centro.



CRITERIOS DE CALIFICACIÓN Y FECHAS DE PRESENTACIÓN

Propuesta 1 20 pt viernes 4 abril
Propuesta 2 30 pt viernes 4 abril
Docten (clase) 20 pt lunes 7 abril
Trabajo escrito 130 pt viernes 11 abril

PIERRE GONNORD

¿ PUEDO MOVERME? / Pablo de Castro 4

Fig. 7.3. ¿Puedo moverme? (2013-2014). Planteamiento del proyecto –incluye citas visuales a Velázquez, Madrazo, Goya y Gonnord–.

El batacazo personal fue terrible y me hizo pensar mucho sobre si estaba trabajando de la manera adecuada, sobre si mi práctica iba en la línea correcta o si, por contra, me estaba deslizando hacia territorios por los que no debía caminar.

Pero, inquietudes personales al margen, pese a todo no considero este como un proyecto maldito, sino todo lo contrario. Más bien creo que es un proyecto que debo recuperarlo y hacer de él uno de los ejes de la programación de la asignatura, pues me permitiría abordar las estéticas pictóricas correspondientes a un importante lapso de tiempo a partir del estudio de una de las tipologías más importantes. Solo tengo que encontrar el momento oportuno.

7.2. Espacio de Dios. Espacios del hombre.

Tras varios siglos de representaciones icónicas dentro de las estéticas artísticas asociadas al mundo clásico grecolatino y paleocristiano, las querellas iconoclastas producidas en el seno del imperio bizantino volvieron a dejar el arte en un oscuro periodo donde las imágenes de Dios estaban proscritas como responsables de comportamientos heréticos.

A la larga, esta circunstancia condicionó sobremanera el carácter anicónico de los artes altomedievales, donde apenas encontramos representaciones figurativas o éstas han regresado a una tosquedad primigenia que, en los análisis más superficiales, parece apuntar al olvido de las grandes manifestaciones de los artistas griegos y romanos. Más allá de esta circunstancia, da la impresión de que el arte debía reinventarse de nuevo y volver a descubrir los órdenes arquitectónicos, los cánones escultóricos o la tercera dimensión espacial.

Me parecía importante poder utilizar las sesiones de clase para dirigir la interpretación de estos hechos hacia un punto de consenso que lleve a mis alumnos a entender que el arte no posee una estética fundamentada solo en la belleza, sino que también acoge otros aspectos como la comunicación, la didáctica, la experimentación...

De manera particular, un aspecto muy apropiado para facilitar esta comprensión y contribuir a la construcción de estas ideas desde un planteamiento evolutivo podría ser el estudio de la representación de la tercera dimensión en el arte medieval y moderno, así como el contraste existente entre las representaciones de los planos terrenal y místico.

Así fue como nació *Espacio de Dios. Espacios del hombre*, un proyecto de estudio de la pintura gótica y renacentista a partir del análisis de la representación de la profundidad en la pintura, diseñado a principios de 2013 para los alumnos de Historia del Arte de segundo de bachillerato.



Fig. 7.4. Espacios de Dios. Espacios del hombre. Portada del proyecto –incluye citas visuales a Simone Martini, Jan van Eyck y un anónimo urbinés del quattrocento.

A partir de la lectura del libro de Panofsky (1927) *La perspectiva como forma simbólica* y del visionado en clase de algunos fragmentos de documentales sobre la pintura del periodo gótico y renacentista, se realizaría un trabajo en equipo encaminado a establecer un eje cronológico desde un foro de discusión en torno a una determinada selección de obras de arte.

Concluida esta fase –que podríamos considerar, en cierto modo, como más teórica– se iniciaría otra cuyo objetivo sería estudiar la representación del tercer plano de manera práctica mediante actividades como comprobar la exactitud de la construcción de la perspectiva en algunos de los más famosos cuadros de la historia de la pintura, comprender el concepto de escorzo a través de un proyecto fotográfico –personal y grupal– o, por último, construir en el centro escolar una caja de perspectiva y una cámara oscura y hacer uso de ambos artefactos para entender su funcionamiento.

Espacio de Dios. Espacios del hombre lo diseñé en el marco de una formación que recibimos los profesores del colegio sobre aprendizaje colaborativo y aplicación de las inteligencias múltiples al aula y sabía ya entonces que no se pondría en marcha, al menos no de manera inmediata. Directamente me dijeron que no hacía falta que creara un proyecto nuevo, que conocían mi trabajo y mis proyectos y estaba claro que ya lo hacía, por lo que bastaría con coger un proyecto antiguo y señalar las inteligencias participantes en cada fase del mismo. Pero claro, teníamos bastante tiempo destinado a elaborar este trabajo y yo no soy de perderlo. Además, tenía rondándome la cabeza la idea de trabajar sobre la profundidad y me pareció que era el momento³²⁷.

³²⁷ La forma externa del diseño de *Espacio de Dios. Espacios del hombre* es muy diferente de la que suelen tener el resto de mis proyectos precisamente por estos condicionantes de que hablo. No obstante, el esquema de trabajo que nos proporcionaron de base para proyectar las experiencias pedagógicas me parecía excesivamente sencillo y lo que hice fue enriquecerla con lo que me pedía el cuerpo, que no era otra cosa que un desarrollo en la línea de como trabajo habitualmente. Ver *anexo A1 Proyectos (A1.1. Texto de los proyectos/memorias. A1.1. 16 Espacios de Dios. Espacios del hombre)*.

Estaba claro que no iba a aplicarse porque ya tenía muy aquilatada la programación de Historia del Arte –estaba ya iniciado el segundo trimestre– y hubiera tenido que trastocarlo todo pero, además, era inviable porque la economía del colegio era muy difícil ese año y se preveía igual para el siguiente y, claro, la parte práctica de *Espacio de Dios. Espacios del hombre necesitaba* de una pequeña inversión económica y de una disponibilidad exclusiva de espacio en el centro.

A día de hoy, especialmente tras el análisis de mi práctica docente que realizo en esta tesis doctoral, creo que debo generar un espacio para *Espacio de Dios. Espacios del hombre* en la programación y tratar de convencer a mis directoras de que impulsen económicamente el proyecto de cara al próximo curso.

7.3. Plató escolar.

Internet, más allá de un extraordinario medio de comunicación, privada o de masas, es un magnífico cauce para desarrollar la creatividad. En los últimos tiempos se han generalizado nuevas propuestas audiovisuales que alcanzan en este medio gran desarrollo, difusión y repercusión. Es evidente que de todos los contenidos, el vídeo es ahora mismo la estrella: YouTube uno de los primeros “buscadores”, como prueban sus elevadísimas cifras de uso y la repercusión que tienen sus vídeos más populares a la hora de crear tendencia, es una prueba del gran consumo audiovisual de la sociedad contemporánea, así como del potencial viral de los vídeos en la red.

Los factores que han contribuido al este cambio de rumbo en la creación y difusión de contenidos audiovisuales son diversos. Por un lado, la audiencia ha cambiado de hábitos en cuanto a la manera en la que los consumen -diferente medio, diferente frecuencia, diferente lugar-; por otro, el desarrollo tecnológico ha permitido que sean muchos los que pueden acceder a los medios necesarios para realizar un contenido audiovisual; y, finalmente, la naturaleza de internet está permitiendo que no haya barreras para que esos contenidos puedan llegar a todo el mundo.

Dentro de este tipo de alternativas de ocio audiovisual están cobrando gran importancia las web series, propuestas de ficción muy breves y realizadas con medios muy ajustados que, con grandes dosis de imaginación, consiguen suplir los problemas habituales de producciones televisivas creando productos de calidad.

Una de las razones del éxito de este formato es que la corta duración de sus capítulos se adapta a la perfección a una audiencia cuya atención es muy difícil fidelizar (*attention span* bajo), pues tiene acceso a una oferta muy amplia de entretenimiento y, por tanto, menos tiempo para dedicarle a cada contenido. Además, la propia red permite compartir con



Fig. 7.5. Plató escolar. Portada y página interior del proyecto.

facilidad este tipo de proyectos y llegar a una gran cantidad de públicos con intereses muy diversos, incrementando su repercusión mediática.

No podemos olvidar que internet y las redes sociales son un entorno natural para las generaciones más jóvenes. Son “nativos digitales”, algo que sus docentes no somos por cuestiones generacionales. Para ellos no se trataría de adaptarse a los nuevos tiempos, sino de emplear los medios de su ecosistema de una manera diferente y a través de un proyecto que les resulte interesante.

Plató escolar pretende ser un proyecto creativo que utilice estos cauces para indagar sobre los asuntos que interesan, por distintos motivos, a nuestros estudiantes, tanto en lo relativo a sus tiempos de escuela como fuera de ellos y que, al tiempo, facilite la expresión de su creatividad desde el medio audiovisual que, por otro lado, invade y forma parte inherente de sus vidas y su proceso de adquisición de conocimientos. Del mismo modo, deberá servir también para favorecer su implicación en las diferentes responsabilidades y tareas de un proyecto que tendrá

una expresión tangible muy concreta: la creación, el rodaje y la publicación de una serie web ambientada en el colegio y, si mis indagaciones no son erróneas, se trataría del primer proyecto de web serie escolar realizado en el territorio nacional.

Sin apuntes es el título provisional que tenía previsto para la web serie, que podría tratar sobre las preocupaciones que rodean a los alumnos durante su estancia en el colegio, aunque también sería posible aplicarlo a la exposición informal sobre asuntos de Historia de España³²⁸. El trabajo se dividiría en equipos diferentes: guionización, dirección, rodaje, interpretación, producción, *atrezzo* y difusión, y contaría con el asesoramiento de profesionales del medio a través de charlas-encuentros.

Plató escolar se diseñó para ser lanzado en 2013 desde la materia de Historia del Arte, aunque con la vocación de implicar e integrar en el a cualquier alumno procedente de los diversos itinerarios educativos que se imparten en el colegio. Por diferentes circunstancias, no fue posible ponerlo en marcha ese año, ni los dos siguientes. Al final, me da la impresión de que es un proyecto más de centro que de asignatura –al menos en las mías, pues el trabajo curricular sobre medios audiovisuales lo tengo ya cubierto con otros programas y su inclusión me haría tener que abandonar *Vidas imperfectas* o *Correspondencias*–, pero sigue ahí. Tal vez sea el momento de recuperarlo y, por qué no, aprovechar la inercia del recién creado Grupo de Teatro Rataplán en el seno del colegio.

7.4. Valladolid industrial (2014/2015-?).

El patrimonio industrial, tanto en su manifestación física como en la intangible, es uno de los elementos culturales más ricos y más cercanos a la sociedad en que se integra, además de un magnífico recurso desde el punto de vista educativo.

Pese a estas evidencias, aún supone un gran esfuerzo que toda la comunidad lo interprete como algo digno de protección, estudio y conservación, tal vez porque no ha tomado la suficiente distancia del mismo –a través de esa, tan arbitraria como absurda, categorización que distingue lo viejo de lo antiguo– o, quizá, porque participa de una errónea percepción de lo que es el patrimonio.

Ya el Comité de Ministros del Consejo de Europa, en la 443^a reunión de los Delegados de Ministros, acaecida el 13 de Septiembre de 1990, dedicó a este tipo de elementos patrimoniales una tratamiento específico –aunque, también se ocupa de ellos en otros con categorías más generales–; esa *Recomendación (90)20 Relativa a la protección y la*

³²⁸ Esta posibilidad se me mostró a través de un trabajo audiovisual que presentaron dos de mis alumnas del curso 2012–2013 para la asignatura de Historia de España.



Fig. 7.6. Valladolid industrial. Logotipo.

conservación del patrimonio técnico, industrial y de ingeniería civil en Europa es ya lo suficientemente antigua como para que se hubiese conseguido crear una conciencia favorable a la conservación integrada de este tipo de patrimonio.

El caso es que ahí están nuestras harineras, fábricas, silos, dársenas, talleres... ocupando un espacio – ahora privilegiado– en el centro de la ciudad, como fósiles de un pasado no tan lejano, y ofreciendo claves ocultas sobre la modificación de la estructura urbana, el cambio social y cultural o el desarrollo económico, aún sin ser demasiado tenidas en cuenta.

Precisamente de la presencia efectiva de ese legado, de la convivencia de la ciudadanía – de nuestros alumnos, sus padres y abuelos, sus vecinos– con esas estructuras arquitectónicas y su legado inmaterial, de la necesidad de dotarlo de valor mediante su significación y aprehensión, nació *Valladolid industrial*.

En su desarrollo, el proyecto se inspira en el Programa Pintia, aunque poniendo énfasis en los aspectos más sociológicos, antropológicos y etnográficos, e intentando apoyarse siempre en el empleo de actividades de patrimonialización como base fundamental del proceso de trabajo.

Respecto a su temporización, esta se ha visto alterada por una serie de circunstancias. En primer lugar, yo no preveía lanzarlo hasta el presente curso 2015-2016 –pues ya tenía bastante durante el 2014-2015 con atender mis obligaciones educativas y familiares y desarrollar la investigación de esta tesis doctoral–, por lo que nadie sabía de su existencia. Entonces tuvo lugar mi participación en el *II Congreso Internacional de Educación Patrimonial* (Madrid, 28-31 de octubre de 2014), en cuyo foro impartí una ponencia en la que presentaba buena parte de los proyectos educativos que forman parte del corpus de datos de la presente investigación.

Derivando en mi respuesta a una de las preguntas que me hicieron desde el público, el caso es que terminé por hablar de este proyecto en torno al patrimonio industrial como un proyecto para el futuro próximo y, nada más acabar mi intervención, tuve la oportunidad de conocer a Ana Schoebel, coordinadora nacional de las Jornadas Europeas del Patrimonio por parte del Instituto del Patrimonio Cultural de España, que me transmitió su interés en que el proyecto se pusiera en marcha durante el 2015, coincidiendo con el hecho de que se

iba a declarar Año Europeo del Patrimonio y que, como consecuencia, en su oficina se gestionaba la visibilidad internacional de proyectos que contribuyesen a difundirlo a través de una página web de la Unión Europea, para lo cual se ponía a mi disposición.

Me pareció un gran ocasión para dar a conocer el proyecto y al Colegio Safa-Grial y decidí adelantar la puesta en marcha del proyecto creando una *fase 0* que desarrollaron, en grupos, los casi 120 alumnos de la asignatura de Historia de España durante los dos últimos trimestres del curso 2014-2015.³²⁹

FICHA Nº 02		Valladolid Industrial	
GRUPO 2C			
Denominación principal	Antiguo Matadero municipal		
Denominación alternativa	Antiguo matadero		
Municipio	Valladolid	C.P.	47007
Dirección postal	Paseo de Zorrilla 99 B		
Cronología	<p>1926 concurso convocado para elegir al mejor de los proyectos</p> <p>1931 Se confirma el proyecto, también se paraliza en esos años debido a la falta de inversiones y las continuas reformas de las leyes sobre construcción</p> <p>1931 A finales de abril, Colomina firmó los primeros planos del Matadero, coincidiendo raramente con las semanas siguientes a la proclamación de la República</p>	Cierre	<p>Su cierre repentino en los años 80 hizo que este edificio estuviese inservible hasta que se convirtió en un centro cívico util para todo vallisoletano</p>
Actividad inicial	Como se tenía pensado en sus inicios iba a funcionar de Mercado con otros 2 mas que construirían por los años 20 del siglo pasado, pero no se materializó hasta el año 31		
Otros usos / uso actual	Actualmente funciona como centro cívico para toda Zona Sur la remodelación se llevo a cabo a mediados de los 90		
			
<p>Descripción</p> <p>El Antiguo matadero de Valladolid situado en el Paseo de Zorrilla no iba a ser situado inicialmente en ese lugar debido a la falta de inversión, con lo que helvo a instalarlo en solares mas baratos, es decir donde se encuentra hoy día. Hasta su cierre tenía doble function, matadero y Mercado de carnico, para no abaratar los costs de transporte</p>			

Fig. 7.7. Valladolid industrial. Ficha cumplimentada con la información obtenida por los alumnos.

Como ya he explicado, esta primera aproximación al tema consistió en delimitar patrimonio industrial existente en la ciudad mediante su catalogación en fichas y la realización de una serie de breves investigaciones monográficas, además de actividades de patrimonialización e identización como fueron los microrrelatos en torno a los bienes industriales y la intervención plástica sobre fotografías capturadas por los propios chicos que fueron objeto de la exposición *Analogizando* y del catálogo homónimo. Un resumen de esta fase del proyecto puede verse en la web de las *Jornadas Europeas del Patrimonio (European Heritage Days)*.³³⁰

Tanto la documentación histórica sobre nuestra riqueza patrimonial como aquella fotográfica y videográfica generada durante esta fase ha quedado consignada en el ordenador del aula para su tratamiento posterior por los nuevos alumnos que se incorporen al proyecto, en lo sucesivo.

³²⁹ Véase también el apartado 6.2. *Estructuras encubiertas. Proyectos educativos en los márgenes de los rumbos de este estudio: Souvenirs, Mujer Siglo XX, Encajados, Mimesis, A la hora. En el lugar, proyectos trimestrales de investigación.*

³³⁰ <http://www.europeanheritagedays.com/Country/Spain.html>

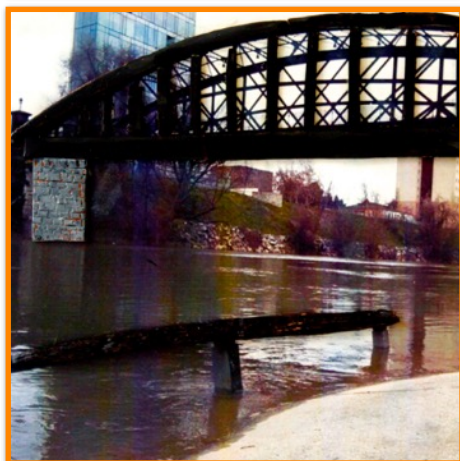
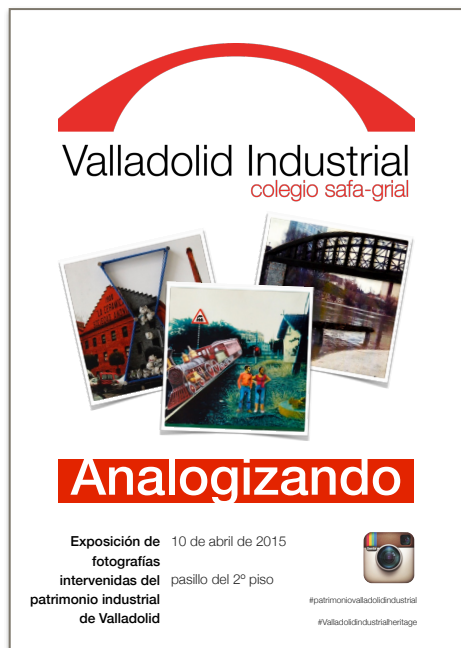


Fig. 7.8. Valladolid industrial. Catálogo de la exposición de fotografías intervenidas Analogizando y dos citas visuales a las piezas de los alumnos.

El gran cambio va a consistir en desplazar el objeto de interés de lo general a lo particular, pero apoyándonos en todo el trabajo realizado previamente; así, elegiremos uno o dos bienes patrimoniales o un sistema de ellos, si fuera el caso –los edificios del ferrocarril, los del Canal de Castilla, las harineras...–, y lo estudiaremos a fondo mediante un completo conjunto de actividades que se acercan a él de manera tanto directa como periférica:

Actividades formativas. Taller de rodaje y edición de documentales. Taller de trabajo en archivos históricos. Protocolo de citación en investigación bibliográfica. El trabajo de campo: entrevistas e historias de vida.

Actividades de documentación histórica. Investigación histórica en torno al edificio, la empresa y los sistemas de producción empleados. Investigación histórica en torno al movimiento obrero de la ciudad, así como del movimiento asociativo derivado de la empresa o relacionado con ella. Investigación sobre los anuncios publicitarios que se relacionen con el objeto de estudio (cartelería, cuñas radiofónicas, insertos en la prensa local...). Recopilación de recortes de prensa extraídos de las hemerotecas locales que hagan referencia al elemento de estudio, así como de documentos originales obtenidos del contacto con la gente relacionada con el objeto de estudio.

Actividades artísticas. Geolocalización de los principales bienes del patrimonio industrial y técnico en Valladolid y su provincia a través de un mapeo mediante fotografías subidas a Instagram/Google Earth. *Deconstruir + inventariar = Significar.* Lara Almarcegui como modelo. Intervenciones y proyectos artísticos de carácter efímero, realizados desde presupuestos próximos al arte *póvera*, al arte conceptual, al *land art* o al arte de acción. Proyectos fotográficos a partir de la metodología de investigación basada en las artes visuales.

Actividades de documentación gráfica. Reconstrucciones



Fig. 7.9. Valladolid industrial. Catálogo de la exposición de fotografías intervenidas *Analogizando*, portada y doble página interior.

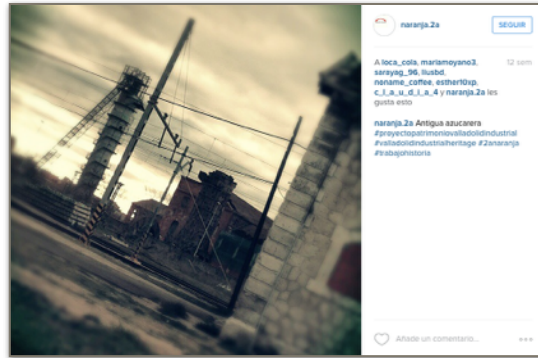
infográficas o fotogramétricas. Corpus de planos. Documentación fotográfica y videográfica.

Actividades de investigación antropológica. Entrevistas con los dueños y trabajadores de la empresa. Trabajo de campo en el barrio. Recolección de objetos significativos (herramientas, documentos, fotos de época). Investigación a cerca de los modos de vida.

Actividades de patrimonialización. Catalogación de elementos patrimoniales en fichas subjetivas –los datos requeridos en ellas no serán específicamente científicos, sino que buscarán una empatización entre el participante y la pieza, el cual tratará de hacerla suya a través de una aproximación literaria y/o artística–. Colección de relatos. Posibles cursos sobre los oficios impartidos por antiguos trabajadores. Producción de materiales utilizando técnicas y tecnologías del pasado. Trabajos plásticos (interpretación y *restilyng*). Etiquetado guerrilla de los principales bienes del patrimonio industrial local, mediante la colocación de un cartel brevemente descriptivo de los mismos y la inclusión de un código QR que conduzca a información adicional. Actualización de los anuncios publicitarios para su divulgación en medios actuales (valla publicitaria, diseño de adhesivo microperforado para autobús urbano, cuña radiofónica, anuncio para tv/internet, redes sociales).

Actividades de divulgación y visibilización. Rodaje de documentales y cortometrajes de ficción. Montaje de catálogos fotográficos. Diseño de un contenedor

7. Atisbando el horizonte.



7.10. Valladolid industrial. Tres entradas a las etiquetas del proyecto en Twitter –#Valladolidindustrialheritage y #proyectopatrimoniovalladolidindustrial–, con citas visuales a las fotografías tomadas por los alumnos.

virtual de información que sirva como medio de comunicación entre los miembros del proyecto, como lugar de intercambio de documentación, foro de exposición de los materiales elaborados y canal de difusión del objeto de estudio y del propio proyecto (blog, wiki, página web, perfil de Facebook o Instagram, canal de Youtube o Vimeo, hashtag de Twitter). Exhibición pública de los materiales recogidos y del arte final asociado a las actividades del proyecto en una exposición abierta al público en algún centro cultural municipal.

Pero la verdad es que el tiempo no ha pasado en balde desde que diseñara este proyecto y, por circunstancias ajenas a mi voluntad, *Valladolid Industrial* debe buscar ahora el modo de



Fig. 7.11. **Valladolid industrial.** Fotograma de uno de los testimonios documentales recogido por los alumnos, dentro de la actividad Con memoria –en esta ocasión obra del grupo C azul–.



Fig. 7.12. **Valladolid industrial.** Captura de la página web de las Jornadas Europeas del Patrimonio (European Heritage Days), donde se visibiliza el proyecto Valladolid industrial. Incluye cita visual a una de las piezas de los alumnos.

continuar adelante siguiendo un rumbo levemente distinto del previsto, pues había nacido para la materia de Historia Contemporánea de primero de bachillerato y, según parece, los cambios también llegan a mi horario de trabajo y no impartiré el presente curso esa materia.

En estos momentos estudio el modo de redirigirlo hacia los alumnos de segundo de bachillerato, con el problema añadido que iba a funcionar curricularizado como proyecto anual para un total de entre veinte y treinta alumnos pertenecientes al mismo grupo-clase, gestionado en comisiones de trabajo independientes, y ahora hablo de ciento veinte repartidos en cuatro grupos, a no ser que lo convierta en un proyecto extraescolar y voluntario, como lo fue el *Programa Pintia de Innovación Educativa*, en cuyo caso podría tratar de implicar a los alumnos de ambos cursos de bachillerato, así como a mis compañeros.

7.5. En [re]construcción –título provisional– (2015-2016).

En [re]construcción lo he diseñado para ser puesto en funcionamiento en colaboración con el Museo Patio Herreriano y trabajar los contenidos del currículo correspondientes al arte del siglo XX y XXI.

Consiste en un proyecto de investigación y contextualización en torno al arte contemporáneo, realizado desde del estudio de los ecosistemas culturales de las familias de mis alumnos de Historia del Arte y las identidades generacionales correspondientes a varios grupos de edad.

Una serie de encuentros y entrevistas realizadas por los estudiantes a sus mayores les ayudarán a obtener datos sobre la percepción del arte contemporáneo que existía en el seno de cada familia, incluso de cada generación. Procesada esta información, posteriormente, informantes y alumnos realizarán una visita para conocer la colección del MPH y establecer vínculos entre las obras que la componen y aquellas percepciones obtenidas a raíz de las charlas, poniendo especial atención en los fondos de la colección.

Hecho esto, aquellas obras que identifiquen mejor sus percepciones acerca del arte contemporáneo –entre siete y diez, como máximo– serán seleccionadas para montar una exposición dentro de la *Sala 0* del museo, que será comisariada por los propios estudiantes.

A partir de aquí, *En [re]construcción* continuará adelante manteniendo dos líneas de trabajo paralelas cuyo desarrollo sería llevado a cabo desde un grupo de discusión en el que participaremos los alumnos, Pablo Coca –coordinador de educación del MPH– y yo mismo.



Fig. 7.13. En [re]construcción (2015-2016). Logotipo provisional del proyecto.

La primera línea consistirá en realizar una contextualización de las obras elegidas mediante una selección de los objetos, fotografías, escritos u obras de arte que, aportados desde los patrimonios personales y familiares de los participantes, se expondrán, a modo de instalación, junto a cada una de ellas.

Simultáneamente al trabajo anterior, se irá diseñando el montaje de la exposición dando relevancia por igual a las obras y las instalaciones.

Contemplo la posibilidad de editar, al menos en PDF, un catálogo de la exposición que recoja tanto las obras del museo y las instalaciones realizadas en torno a ellas como el proceso de trabajo en equipo llevado a cabo, además de un breve documental montado a partir de las grabaciones de registro de las sesiones de trabajo, las entrevistas realizadas y la visita de los propios informantes a la exposición.

El desarrollo de este proyecto permitiría trabajar el arte español entre los años 40 o 50 y nuestros días y ponerlo en relación con los principales hechos históricos y movimientos culturales/artísticos acontecidos en nuestro país y en otras partes del mundo.

En el momento en que redacto estas líneas ya ha sido aprobada la realización de *En [re]construcción* por parte de Cristina Fontaneda, directora del Museo Patio Herreriano de Arte Contemporáneo Español, lo que significa que me reuniré con Pablo Coca en los próximos días para ir cerrando y matizando aspectos pendientes.

PARTE VI

DE VUELTA A CASA

8. OTRA VEZ EL MAPA SOBRE LA MESA. Nuevas líneas para mi acción pedagógica en educación patrimonial.

La mochila está **d e s h e c h a .**

La ropa,

limpia.

Los mapas, perfectamente doblados,

sin los pliegues **soñen** ni la cara en uso por delante.

Las fotos, en el álbum.

Los proyectos, conclusos,

pospuestos

o porvenir.

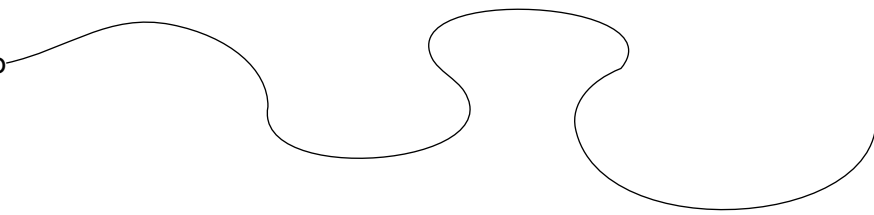
El texto de la investigación
lo cierro exhausto por la búsqueda
de ponerme en dud_
y de convencerme en los otros
convencerme
convencerme
mientras,
el caos instalado en la mesa de trabajo
–digno de otra tesis–
figura un paisaje **físico** cambiante,
que da primacía a un proyecto sobre otro
alterando los
niveles es
tra
ti
grá
fi
cos
del pasado con los del cariño y la curiosidad.

¿O, tal vez, es un retrato que el tiempo
me regala,
para hacerme recordar que
odio esta sensación de saberme [quieto],
que ordenar no es
previo⁵ el³ sino¹ orden⁴ descolocar²
abriéndose a posibles hallazgos olv dados.

Inestable,
sobre un cerro de preguntas,
asomado
al oráculo que no adivina
quién seré,
recompongo el equipaje de docente
con el traje nuevo de investigador,
las experiencia del educador patrimonial,
el conocimiento del historiador del arte
y la necesidad creativa del artista,
y echo a andar que, en lo que llegue
el próximo tren,



yo debo ir haciendo un nuevo camino



BIBLIOGRAFÍA, URLGRAFÍA Y TESIS DOCTORALES CONSULTADAS

BIBLIOGRAFÍA

Acaso, M. (2011). Del paradigma modernista al posmuseo: seis retos a partir del giro educativo (¿lo intentamos?). En Acaso, M. (Coord.) *Perspectivas. Situación actual de la educación en los museos de artes visuales*. Fundación Telefónica-Ariel.

Agra, M.J. (2007). Geografías personales: un lugar donde detenerse. En Calaf R., Fontal, O. y Valle, R.E. (Coords.), *Museos de arte y educación: construir patrimonios desde la diversidad* (pp. 305-318). Gijón: Trea.

Aguirre, I. (2000). *Teorías y prácticas en educación artística. Ideas para una revisión pragmatista de la experiencia estética*. Pamplona: Universidad pública de Navarra.

Aguirre, I. (2008). Nuevas ideas de arte y cultura para nuevas perspectivas en la difusión del patrimonio. En *El acceso al patrimonio cultural. Retos y debates* (pp. 67-118). Pamplona: Universidad Pública de Navarra.

Aguirre, I. (coord.) (2015) + q knsmidrs d imgns: Mapeando evaluando la investigación sobre jóvenes productores de cultura visual. mor thN img cnsMrs: Mapping and Evaluating Research on Young People as Visual Culture Producers. Pamplona: Pamiela-Edarte (UPNA).

Aiestaran, O., Ugalde, A.I. e Ibáñez, A. (2013). Metodologías activas con Google Earth. Un complemento deseable en la enseñanza de la geografía en 2º de bachillerato. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia* (73), 18-25.

Akoschky, J., Brandt, E., Calvo, M., Chapato, M.E., Harf, R., Kalmar, D., Spravkin, M., Terigi, F. y Wiskitski, J. (1998). *Artes y escuela. Aspectos curriculares y didácticos de la educación artística*. Barcelona: Paidós.

- Alaminos, A. (1993). Gráficos. *Cuadernos metodológicos* (7). Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Alcaide, E. ¿Obstáculos en el arte contemporáneo? En Fernández, O. y del Río, V. (Eds.) *Estrategias críticas para una práctica educativa en el arte contemporáneo* (pp. 74-85). Valladolid.
- Alonso, J.L. (2006). La gestión del patrimonio etnográfico. En Abad, L. (Coord.), *El patrimonio cultural como factor de desarrollo: estudios multidisciplinares* (pp. 343-358). Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.
- Alonso-Sanz, A. (2013). Migraciones metodológicas en educación artística. En Huerta, R. y de la Calle, R. (Eds.). *Patrimonios migrantes*. (pp. 107-114). Valencia.
- Álvarez Álvarez, C. (2008). La etnografía como modelo de investigación en educación. *Gazeta de Antropología*, 24(1), artículo 10. Recuperado de http://www.ugr.es/~pwlac/G24_10Carmen_Alvarez_Alvarez.html
- Álvarez Areces, M.A. (2006). Musealización de espacios industriales: el patrimonio olvidado. En Calaf, R. y Fontal, O. (Coords.). *Miradas al patrimonio* (pp. 327-362). Gijón: Trea.
- Álvarez Rodríguez, D. (2003) De la copia de láminas al ciberespacio. La educación artística en el sistema escolar y en el conjunto de las instituciones sociales: las artes visuales en la escuela, los museos, el patrimonio y los medios de comunicación de masas. En Marín Viadel, R. (Coord.). *Didáctica de la educación artística para Primaria* (pp. 183-227). Madrid: Pearson Educación.
- Alvira Martín, F. (2004). La encuesta: una perspectiva general metodológica. *Cuadernos metodológicos* (35). Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Angrosino, M.(2012). *Etnografía y observación participante en Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.
- Arriaga, A. (2008) Educación en museos y prácticas de interpretación de las obras de arte. En *Aprendiendo con arte* (pp. 101-112). Patrimonio y Sociedad. Pamplona: Cederna-Garalur.
- Aranburu, J.J. (2011). Redes sociales y museos participativos: la irrupción de las tecnologías 2.0 en la sociedad y su aplicación en los museos a través del caso de Arazi. En Ibáñez Etxeberria, A. (Ed.). *Museos, redes sociales y tecnología 2.0*. (pp. 103-124). Zarauz: Universidad del País Vasco.
- Asensio, M. (2001). El marco teórico del aprendizaje informal. *Íber, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia* (27), 17-40.

- Asensio, M. y Pol, E. (2002). *Nuevos escenarios en educación. Aprendizaje informal sobre el patrimonio, los museos y la ciudad*. Buenos Aires: Aique.
- Asensio, M., Asenjo, E. y Rodríguez-Moneo, M. (2011). De la discusión teórica de los tipos de aprendizaje informal y motivado, dos etiquetas distintas y un solo aprendizaje verdadero. En Asensio, M. y Asenjo, E. (Eds.) *Lazos de luz azul. Museos y tecnologías 1, 2 y 3.0*. (pp. 49-78). Barcelona: UOC.
- Asensio, M., Asenjo, E. y Ibáñez Etxeberria, A. (2011). Sitios web y museos. No las aplicaciones para el aprendizaje informal. En Ibáñez Etxeberria, A. (Ed.). *Museos, redes sociales y tecnología 2.0*. (pp. 9-26). Zarauz: Universidad del País Vasco.
- Atkinson, T. y Claxton, G. (2002). *El profesor intuitivo*. Barcelona: Octaedro.
- Ávila, S. (2002). Reflexiones sobre prácticas artísticas patrimoniales. *EARL. Educación Artística Revista de Investigación* (2) 44-47. Institut Universitari de Creativitat i Innovacions Educatives. Universitat de València.
- Balboa, T. (2011). Proyectos educativos con adolescentes (no sobre o para adolescentes). En Acaso, M. (Coord.) *Perspectivas. Situación actual de la educación en los museos de artes visuales* (pp. 80-83). Fundación Telefónica-Ariel.
- Ballart, J. (1997). *El patrimonio histórico y arqueológico: valor y uso*. Barcelona: Ariel.
- Banks, M. (2010). *Los datos visuales en Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.
- Barone, T. y Eisner, E. (2006) Arts-Based Educational Research. En Green, J., Grego, C. y Belmore, P. (eds.). *Handbook of Complementary Methods in Educational Research*. (pp 95-109). Mahwah, New Jersey: AERA
- Barroso Villar, J. (2004). El discurso museográfico y la comunicación del patrimonio. En Calaf, R. y Fontal, O. (Coords.). *Comunicación educativa del patrimonio: referentes, modelos y ejemplos* (pp. 51-65). Gijón: Trea.
- Batalloso Navas, J.M. *Educación y transdisciplinariedad: aproximación a la práctica*. <http://www.uvirtual.net/spuv/node/232>
- Batanero, M. (2001). Espacios de referencia para el concepto de identidad. En Estepa, J. Frieria, F. y Piñeiro, R. (Coords.). *Identidades y territorios. Un reto para didáctica de las ciencias sociales* (pp. 323-338). Oviedo: KRK.
- Batllori, R. (2001). Identidad y conocimiento del medio desde una perspectiva cultural. En Estepa, J. Frieria, F. y Piñeiro, R. (Coords.). *Identidades y territorios. Un reto para didáctica de las ciencias sociales* (pp. 323-338). Oviedo: KRK.

- Bauman, Z. (2007). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa.
- Bazdresch, M. (2003). Intuiciones educativas. *Sinéctica* (22), 1-2.
- Beck, L. y Cable, T. (1998). *Interpretation for the 21th Century-Fifteen Guiding Principles for Interpreting Nature and Culture*. Champagne, Eire: Sagamore Publishing.
- Bellavista, J., Guardiola, E., Méndez, A. y Bordons, M. (1997). Evaluación en la investigación. *Cuadernos Metodológicos* (23). Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Beltrán Mir, C.L. (2007). ¿Pueden los museos de arte ofrecer ocasiones educativas en la cultura contemporánea? En Calaf R., Fontal, O. y Valle, R.E. (Coords.), *Museos de arte y educación: construir patrimonios desde la diversidad* (pp. 53-74). Gijón: Trea.
- Benejam, P. (2003). Los objetivos de las salidas. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia* (36), 7-12.
- Bergala A. (2006). Erice-Kiarostami: los caminos de la creación En Bergala, A. y Balló, J. (coord.). Erice-Kiarostami. *Correspondencias* (pp. 10-21). Centro de Cultura Contemporánea de Barcelona / Instituto de Ediciones de la Diputación de Barcelona,
- Bicknell, T. (2011). Digital asset management strategies for multi-platform content delivery. En Ibáñez Etxeberría, A. (Ed.). *Museos, redes sociales y tecnología 2.0.* (pp. 87-101). Zarauz: Universidad del País Vasco.
- Bitartean (2008). Bitartean. Arte y educación. En *Patrimonio y sociedad. Aprendiendo con arte* (pp. 9-14). Pamplona: Cederna-Garalur.
- Blández, J. (1996). *La investigación-acción: Un reto para el profesorado. Guía práctica para grupos de trabajo, seminarios y equipos de investigación*. Barcelona: Inde Publicaciones.
- Boj, C. (2011). Aulas contemporáneas. Arte y cultura visual en los centros escolares. En Acaso, M. (Coord.) *Perspectivas. Situación actual de la educación en los museos de artes visuales* (pp. 115-117). Fundación Telefónica-Ariel.
- Bolívar, A. (1995). El conocimiento de la enseñanza. *Epistemología de la investigación curricular*. Granada: Force/Universidad de Granada.
- Brandt, E. (1998). Notas acerca de la evaluación en las disciplinas artísticas: el caso de la educación plástica. En Akoschky, J., Brandt, E., Calvo, M., Chapato, M.E., Harf, R., Kalmar, D., Spravkin, M., Terigi, F. y Wiskitski, J. *Artes y escuela. Aspectos curriculares y didácticos de la educación artística* (pp. 259-279). Barcelona: Paidós.

- Buesa, D. (2001). Patrimonio cultural y ciencias sociales: Aspectos didáctico-prácticos para la enseñanza secundaria. *Aspectos didácticos de las ciencias sociales* (pp. 171-200). Zaragoza: ICE de la Universidad de Zaragoza.
- Caja, J. (Coord.), Berrocal, M., Fernández, J.C., Fosati, A., González J.M., Moreno, F.M. y Segurado, B. (2001). *La educación visual y plástica hoy. Educar la mirada, la mano y el pensamiento*. Barcelona: Graó.
- Calaf, R. (2003). Arte alternativo. Una mirada pedagógica. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. (37), 65-76.
- Calaf, R. (2006). Cruzar miradas. En Calaf, R. y Fontal, O. (Coords.). *Miradas al patrimonio* (pp. 23-49). Gijón: Trea.
- Calaf, R. (Coord). (2003). *Arte para todos. Miradas para enseñar y aprender el patrimonio*. Gijón: Trea.
- Calaf, R. y Fontal, O. (2003). Arte y cultura en el espacio carcelario: entre lo cotidiano y lo excepcional. En Calaf, R. (Coord). *Arte para todos. Miradas para enseñar y aprender el patrimonio* (pp. 79-98). Gijón: Trea.
- Calaf, R. (2003). Aprender arte en la ciudad: sensibilizar hacia el respeto y la valoración del patrimonio urbano. En Calaf, R. (Coord). *Arte para todos. Miradas para enseñar y aprender el patrimonio* (pp. 103-136). Gijón: Trea.
- Calaf, R. y Fontal, O. (Coords.). (2004). *Comunicación educativa del patrimonio: referentes, modelos y ejemplos*. Gijón: Trea.
- Calaf, R. (2004). Una mirada pedagógica para comprender la ciudad como contenedor de patrimonio: Jardines y parques. En Calaf, R. y Fontal, O. (Coords.). *Comunicación educativa del patrimonio: referentes, modelos y ejemplos*. (pp. 157-177). Gijón: Trea.
- Calaf, R. (2007). Cuando no es posible ir al museo: la memoria del paisaje como ejercicio de patrimonialización. En Calaf, R., Fontal, O. y Valle, R.E. (Coords.). *Museos de arte y educación: construir patrimonios desde la diversidad* (pp. 339-360). Gijón: Trea.
- Calaf, R. (2009). *Didáctica del patrimonio. Epistemología, metodología y estudio de casos*. Gijón: Trea.
- Calaf, R. (Coord.). (2003). *Arte para todos. Miradas para enseñar y aprender el patrimonio*. Gijón: Trea.
- Calaf, R. (2006). Cruzar miradas. En Calaf, R. y Fontal, O. (Coords.). *Miradas al patrimonio* (pp. 73-87). Gijón: Trea.

- Calaf, R. y Fontal, O. (2007). Metáforas para conceptualizar el patrimonio artístico y su enseñanza. En Huerta, R. y de la Calle, R. (Coords.) *Espacios estimulantes. Museos y educación artística* (pp. 67-91). Valencia: PUV.
- Calaf, R. y Fontal, O. (2010). *Cómo enseñar arte en la escuela*. Madrid: Síntesis.
- Calaf, R. y Suárez, M.A. (2011). Aprender en museos y espacios de patrimonio. *Patrimonio Cultural de España* (5), 109-120. Madrid.
- Calbó, M. (2006). Propuestas Multisensoriales, multiculturales, interdisciplinares: puntos de partida para la educación estética. *Aula de innovación educativa* (151), 10-14. Barcelona.
- Calbó i Angrill, M. (2006). Dando vueltas a la alfabetización y la sensibilidad: competencias del profesorado y funciones socioculturales de la educación con el patrimonio. En Calaf, R. y Fontal, O. (Coords.). *Miradas al patrimonio* (pp. 73-87). Gijón: Trea.
- Calbó i Angrill, M., Juanola i Terradellas, R., y Vallès i Villanueva, J. (2011). *Visiones interdisciplinarias en educación del patrimonio. Artes, cultura, ambiente*. Girona: Documenta Universitaria.
- de la Calle, R. (2013). Transvisibilidad y lenguajes migrantes en las poéticas artísticas de la globalización. En Huerta, R. y de la Calle, R. (Eds.). *Patrimonios migrantes* (pp. 27-38). Valencia.
- Callejo, J. (2002). Observación, entrevista y grupo de discusión: el silencio de tres prácticas de investigación. *Revista Española de Salud Pública*, 76 (5), 409-422.
- Calvo, M. (1998). La educación por el arte. En Akoschky, J., Brandt, E., Calvo, M., Chapato, M.E., Harf, R., Kalmar, D., Spravkin, M., Terigi, F. y Wiskitski, J. *Artes y escuela. Aspectos curriculares y didácticos de la educación artística* (pp. 281-311). Barcelona: Paidós.
- Campbell, D. y Stanley, J. (2011). *Diseños experimentales y cuasiexperimentales en la investigación social*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Camps, R. (2002). El museo como instrumento de legitimación en la construcción de identidades. *EARI. Educación Artística Revista de Investigación* (2) 170-174. Institut Universitari de Creativitat i Innovacions Educatives. Universitat de València.
- Candau, J. (2008). *Memoria e identidad*. Buenos aires: Del Sol.
- Capriotti, P. (2008). La planificación estratégica de la comunicación del patrimonio cultural. En Mateos Rusillo, S.M. (Coord.) *La comunicación global del patrimonio cultural* (pp. 133-154). Gijón: Trea.
- Carbonell Sebarroja, J. (2015). *Pedagogías del siglo XXI*. Barcelona: Octaedro.

- Carreras, C. (2008). Comunicación y educación no formal en los centros patrimoniales ante el reto del mundo digital. En En Mateos Rusillo, S.M. (Coord.) *La comunicación global del patrimonio cultural* (pp. 309-337). Gijón: Trea.
- Carter, K. y Doyle, W. (1987). Teachers' knowledge structures and comprehension processes. En J. Calderhead (ed.). *Exploring teachers'thinking*. Londres: Cassell, (pp. 147-160).
- Castells, M., Fernández-Ardèvol, M., Linchuan Qiu, J. y Sey, A. (2007). Comunicación móvil y sociedad. Una perspectiva global. Recuperado de www.eumed.net/libros/2007c/312/
- del Castillo, L., González, G.I., Herrero, A.I. y de Castro, P. (2014). Obituario. Tres historias de vida y muerte en el mundo vacceo. *Vaccea Anuario 2013*. (7) 49-51.
- de Castro, P. y Díez, T. (2010). Obituario. Programa Pintia de Innovación Educativa. *Vaccea Anuario 2009*. (3) 42-47.
- Chapato, M.E. (1998). El lenguaje teatral en la escuela. En Akoschky, J., Brandt, E., Calvo, M., Chapato, M.E., Harf, R., Kalmar, D., Spravkin, M., Terigi, F. y Wiskitski, J. *Artes y escuela. Aspectos curriculares y didácticos de la educación artística* (pp. 133-171). Barcelona: Paidós.
- Clementino, de Souza , E. (2014). Indagación (auto)biográfica: contar experiencias, escritura, narrativa y formación. En Menna Barreto, M.H. y Bolívar, A. (Organizadores) *La investigación (auto)biográfica en educación. Miradas cruzadas entre Brasil y España* (pp. 34-57). Porto Alegre: Edipucrs.
- Coca, P. Iconosfera. Un viaje por la imagen. En Fernández, O. y del Río, V. (Eds.) *Estrategias críticas para una práctica educativa en el arte contemporáneo* (pp. 86-97). Valladolid.
- Coca, P. (2015). *El comisariado educativo como modelo de gestión de espacios expositivos en museos de arte contemporáneo*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Valladolid.
- Colectivo El Punto Rojo (2014). Somos una empresa de mudanzas: recogemos movidas creativas, las trasladamos a otros puntos de la geografía visual con total limpieza y profesionalidad, no dejamos flecos... *Her&Mus. Heritage & Museography* VI (11), 90-93.
- Coller, X. (2005). Estudio de Casos. *Cuadernos Metodológicos* (30). Madrid: Centro de Investigaciones sociológicas.
- Coma, L. y Martín, C. (2014). ¿En las apps y el m-Learning se halla el futuro de la didáctica del patrimonio y el turismo cultural? En Santacana, J. y López, V. (Coords.). *Educación,*

tecnología digital y patrimonio cultural. Para una educación inclusiva (pp. 167-176). Gijón: Trea.

Coma, L., Llonch, M. y Santacana, J. (2014). ¿La escuela y el museo contra el futuro? En Santacana, J. y Coma, L. (Coords). *El m-learning y la educación patrimonial* (pp. 37-46). Gijón: Trea.

Conelly, M. y Clandinin, J. (1995). Relatos de Experiencia e Investigación Narrativa. En Larrosa, J. et alt. (1995). *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación* (pp. 11-59). Barcelona: Laertes.

Connor, S. (1996). *Cultura posmoderna: introducción a las teorías de la contemporaneidad*. Madrid: Akal.

Correa, J.M., Ibáñez, A. y Jiménez, E. (2006). Lurquest: Aplicación de tecnología «m-learning» al aprendizaje del patrimonio. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia* (50), 109-123.

Crespo, J.L. (2002). Cuando el docente es un artista. *EARI. Educación Artística Revista de Investigación* (2), 76-81. Institut Universitari de Creativitat i Innovacions Educatives. Universitat de València.

Cristòfol-A. Trepal. Didácticas de la historia del arte. Criterios para una fundamentación teórica. Repensar el arte en la enseñanza. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia* (37).

Cucó Giner, J. (2004). *Antropología urbana*. Barcelona: Ariel.

Csikszentmihalyi, M. (1998). *Creatividad, el flujo y la psicología del descubrimiento y la invención*. Barcelona: Paidós.

Cuenca, J.M. (2014). El papel del patrimonio en los centros educativos: hacia la socialización patrimonial. *Tejuelo* (19), 76-96.

Cuenca, J.M. y Estepa, J. (2006). La mirada de los maestros, profesores y gestores del patrimonio: investigación sobre concepciones acerca del patrimonio y su didáctica. En Calaf, R. y Fontal, O. (Coords.). *Miradas al patrimonio* (pp. 51-71). Gijón: Trea.

Cuenca, J.M. y Domínguez, C. (2000). La difusión del patrimonio urbano: el diseño de programas y actividades desde la perspectiva didáctica. En Martín de la Cruz, J.C. (Coord.). *Actas del I Congreso Internacional Las Ciudades Históricas, Patrimonio y Sociabilidad. Córdoba, 15-17 abril* (pp. 54-60). Córdoba: Monte de Piedad y Caja de Ahorros de Córdoba.

Cuenca, J.M. y Domínguez, C. (2001). La didáctica de las ciencias sociales en los programas de difusión del patrimonio urbano: los museos de ciudad. En *Museo y patrimonio en la didáctica de las ciencias sociales* (pp. 157-175). Huelva: Universidad de Huelva.

Cuenca, J.M. y González, J.M. (2009). *La musealización del patrimonio*. Huelva: Universidad de Huelva.

Cuenca, J.M. y Martín, M. (2009). La comunicación del patrimonio desde propuestas de educación no formal e informal. En Cuenca, J.M. y González, J.M. (2009). *La musealización del patrimonio* (pp. 34-46). Huelva: Universidad de Huelva.

Cuenca López, J.M., Estepa Giménez, J. y Martín Cáceres, M.J. (2011). El patrimonio cultural en la educación reglada. *Patrimonio Cultural de España* (5), 45-58. Madrid.

Deleuze, G. y Guattari, F. (2010). *Rizoma. Introducción*. Valencia: Pre-Textos.

Delors, J., et als. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación del siglo XXI*. Madrid: Santillana. Ediciones UNESCO. Recuperado de http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF

Domingo Segovia, J. (2014). La teoría fundamentada del profesorado desde un enfoque biográfico-narrativo. Fundamentación, procesos y herramientas. En Menna Barreto, M.H. y Bolívar, A. (Organizadores) *La investigación (auto)biográfica en educación. Miradas cruzadas entre Brasil y España* (pp. 110-141). Porto Alegre: Edipucrs.

Doyle, W. (1985). La investigación sobre el contexto del aula: Hacia un conocimiento básico para la práctica y la política de formación del profesorado. *Revista de Educación* (277) 29-42.

Eco, U. (1984). *Obra abierta*. Barcelona: Ariel.

Efland, A. Freedman, K. Stuhr, P. (2003). *La educación en el arte posmoderno*. Barcelona: Paidós.

Eisner, E. (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Paidós.

Eisner, E.W. (2004). *El arte y la creación de la mente. El papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*. Barcelona: Paidós.

Eisner, E.W. (2008). Persistent tensions in arts-based research. En Cahnmann-Taylor, M. y Siegesmund, R. (Eds.). *Arts-Based Research an Policy in Art Education: Foundations for practice* (pp. 16-26). New York: Routledge.

Eisner, E.W. (2004). *El arte y la creación de la mente. El papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*. Barcelona: Paidós.

Elliott, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.

Escaño, C. (2002). Desarrollando una P2Pedagogía artística. Propuesta educativa horizontal desde una pedagogía crítica, artística y mediática: desarrollo del proyecto web documental basado en relaciones pedagógicas P2P. *EARI. Educación Artística Revista de Investigación* (2), 17-30. Institut Universitari de Creativitat i Innovacions Educatives. Universitat de València.

Escaño González, C. (2003). Lágrimas en la lluvia. Debate sobre la Educación Artística y la posmodernidad. En Marín Viadel, R. (Coord.). *Didáctica de la educación artística para Primaria* (pp. 395-444). Madrid: Pearson Educación.

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), 93-106.

Estepa, J. y Cuenca, J.M. (1998). La enseñanza de valores a través del patrimonio. En *Los valores y la didáctica de las ciencias sociales: Actas del IX Simposium de Didáctica de las Ciencias Sociales: Lleida 1-4 abril* (pp. 327-336). Lleida: Universitat de Lleida.

Estepa, J. y Cuenca, J.M. (2004). La didáctica del patrimonio en Internet: análisis de páginas webs elaboradas por centros de interpretación del patrimonio cultural. En Vera, M.I. y Pérez, D. (Coords.). *Formación de la ciudadanía: las TICs y los nuevos problemas*. Alicante: Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales. Recuperado de http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/9766/La_didactica_del_patrimonio.pdf?sequence=2

Estepa Jiménez, J. y Cuenca López, J.M. (2006). La mirada de los maestros, profesores y gestores del patrimonio. Investigación sobre concepciones acerca del patrimonio y su didáctica. En Calaf, R. y Fontal, O. (Coords.). *Miradas al patrimonio* (pp. 73-87). Gijón: Trea.

Estepa, J., Ferreras, M. López, I. y Morón, M. (2011). Análisis del patrimonio presente en los libros de texto: obstáculos, dificultades y propuestas. *Revista de educación* (355), 227-228.

Estepa, J., Jiménez, R., Martín Cáceres, M., Wamba, A.M. y Cuenca, J.M. (2012). La educación patrimonial: ¿qué y cómo se enseña en el museo y en la escuela? En Peinado, A. (Coord.). *Actas del I Congreso Internacional El cultural y natural como motor de desarrollo: investigación e innovación: Jaén 26-28 de enero* (pp. 1274-1286). Jaén: Universidad Internacional de Andalucía.

- Estepa, J., Ávila, R.M. y Ferreras, M. (2013). Concepciones del profesorado de primaria y secundaria acerca del patrimonio y su enseñanza y aprendizaje. En Estepa, J. (Ed.) *La educación patrimonial en la escuela y el museo: investigación y experiencias* (pp. 41-59). Huelva: Universidad de Huelva.
- Falcón, M. (2009). La importancia de la educación estética en la formación de la persona. *Ariel* (3), 72-76.
- Feliu Torruella, M. y Hernández Cardona, F.X. (2011). *12 ideas clave. Enseñar y aprender historia*. Barcelona: Graó.
- Fernández, J.C. (2001). La educación visual en educación secundaria. En Caja, J. (Coord.), Berrocal, M., Fernández, J.C., Fosati, A., González J.M., Moreno, F.M. y Segurado, B.. *La educación visual y plástica hoy. Educar la mirada, la mano y el pensamiento* (pp.159-206). Barcelona: Graó.
- Fernández, O. (2007). El lugar de la palabra, el departamento de investigación y educación del MPH. En Fernández, O. y del Río, V. (Eds.) *Estrategias críticas para una práctica educativa en el arte contemporáneo* (pp. 19-24). Valladolid.
- Fernández Cruz, M. (2014). Modelo (auto)biográfico-narrativo de formación y el desarrollo profesional docente. En Menna Barreto, M.H. y Bolívar, A. (Organizadores) *La investigación (auto)biográfica en educación. Miradas cruzadas entre Brasil y España* (pp. 58-84). Porto Alegre: Edipucrs.
- Fernández Martín, J.J. y San José Alonso, J. (2008). Nuevas Tecnologías y Patrimonio Industrial. Levantamiento fotogramétrico de la Fábrica de Harinas de San Antonio. *Lámpara: patrimonio industrial* (1) 43-50.
- Fernández de la Paz, E. (2002). El concepto de patrimonio cultural desde la perspectiva de la antropología. En Iglesias, J.M. (Ed.). *Actas de los XII cursos Monográficos sobre el Patrimonio Histórico. Santander 9-12 julio*. Santander: Universidad de Cantabria; Reinosa: Ayuntamiento de Reinosa.
- Fernández Villalvilla, A., Fontal, O. y Calaf, R. (2003). Aprender el arte en la escuela: el Humanities Project guía la experiencia con escolares de 8-10 años. En Calaf, R. (Coord). *Arte para todos. Miradas para enseñar y aprender el patrimonio* (pp. 19-48). Gijón: Trea.
- Ferreras Listán, M. (2015). *El patrimonio como contenido de enseñanza. Análisis de concepciones y de recursos didácticos*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Huelva.
- Ferres, J. (1994). *Vídeo y educación*. Barcelona: Paidós.

Flecha, R. (1997). Aprendizaje dialógico y participación social. Comunidades de aprendizaje. Rescatado de <http://www.concejoeducativo.org/alternat/flecha.htm>

Fontal, O. (2003). *La educación patrimonial: teoría y práctica para el aula, el museo de Internet*. Gijón: Trea.

Fontal, O. (2003). La posmodernidad: un contexto para interpretaciones artísticas y educativas. En Calaf, R. (Coord). *Arte para todos. Miradas para enseñar y aprender el patrimonio* (pp. 9-13). Gijón: Trea.

Fontal, O. (2003). Enseñar y aprender patrimonio en el museo. En Calaf, R. (Coord). *Arte para todos. Miradas para enseñar y aprender el patrimonio* (pp. 49-78). Gijón: Trea.

Fontal, O. (2004). La dimensión contemporánea de la cultura. Nuevos planteamientos para el patrimonio cultural y su educación. En Calaf, R. y Fontal, O. (Coords.). *Comunicación educativa del patrimonio: referentes, modelos y ejemplos* (pp. 81-104) Gijón: Trea.

Fontal, O. (2004). Introducción. Patrimonio: una realidad con muchas miradas. En Calaf, R. y Fontal, O. (Coords.). *Comunicación educativa del patrimonio: referentes, modelos y ejemplos* (pp. 17-19) Gijón: Trea.

Fontal, O. (2004). Introducción. El patrimonio: una realidad con muchas “miradas”. En Calaf, R. y Fontal, O. (Coords.). *Comunicación educativa del patrimonio: referentes, modelos y ejemplos* (pp. 17-19). Gijón: Trea.

Fontal, O. (2004). La dimensión contemporánea de la cultura. Nuevos planteamientos para el patrimonio cultural y su educación. En Calaf, R. y Fontal, O. (Coords.). *Comunicación educativa del patrimonio: referentes, modelos y ejemplos* (pp. 81-104). Gijón: Trea.

Fontal, O. (2006). Claves del patrimonio cultural del presente y desde el presente para abordar su enseñanza. *Pulso*, (29) 9-31.

Fontal, O. (2007). ¿Se están generando nuevas identidades? Del museo contenedor al museo Patrimonial. En Calaf, R. y Fontal, O. y Valle, R.E. (Coords.). *Museos de arte y educación: Construir patrimonios desde la diversidad* (pp. 27-52). Gijón: Trea.

Fontal, O. (2007). El patrimonio cultural del entorno próximo: un diseño de sensibilización para secundaria. *Enseñanza de las ciencias sociales*, (6), 31-47.

Fontal, O. (2008). La importancia de la dimensión humana en la didáctica del patrimonio. En Mateos, S. (Coord.), *La comunicación global del patrimonio cultural* (pp. 79-110). Gijón: Trea.

- Fontal, O. (2008). Hacia una educación artística patrimonial. En *El acceso al patrimonio cultural. Retos y debates*. Cuadernos de la cátedra Jorge Oteiza (pp. 31-66). Pamplona: Cátedra Jorge Oteiza/Universidad Pública de Navarra.
- Fontal, O. (2008). Reflexiones en torno a una educación artística de carácter “cultural-patrimonial” en los museos de arte. En *Patrimonio y sociedad. Aprendiendo con arte* (pp. 51-68). Pamplona: Cederna-Garalur.
- Fontal, O. (2008). La importancia de la dimensión humana en la didáctica del patrimonio. En En Mateos Rusillo, S.M. (Coord.) *La comunicación global del patrimonio cultural* (pp. 79-109). Gijón: Trea.
- Fontal, O. (2009). Los museos de arte: un campo emergente de investigación e innovación para la enseñanza del arte. *REIFOP*, 4(12), 75-88.
- Fontal, O. (2011). Siete claves para plantear, con criterio, el diseño de estrategias didácticas en la salas de los museos de arte. En Acaso, M. (coordinadora) *Perspectivas. Situación actual de la educación en los museos de artes visuales* (pp. 58-63). Fundación Telefónica-Ariel.
- Fontal, O. (Coord.). (2013). *La educación patrimonial. Del patrimonio a las personas*. Gijón: Trea.
- Fontal, O. (2013). Estirando hasta dar vuelta al concepto de patrimonio. En Fontal, O. (Coord.). *La educación patrimonial. Del patrimonio a las personas* (pp. 9-22). Gijón: Trea.
- Fontal, O. (2013). El patrimonio en la escuela: más allá del patrimonio como contenido curricular. En Fontal, O. (Coord.). *La educación patrimonial. Del patrimonio a las personas* (pp. 23-44). Gijón: Trea. xxxxxx
- Fontal, O. (2013). Mirando al mundo: referentes internacionales en educación patrimonial. En Fontal, O. (Coord.). *La educación patrimonial. Del patrimonio a las personas* (pp. 73-92). Gijón: Trea.
- Fontal, O. (2013). Ausencias y emergencias en educación patrimonial. En Fontal, O. (Coord.). *La educación patrimonial. Del patrimonio a las personas* (pp. 127-143). Gijón: Trea.
- Fontal, O. y Marín, S. (2002). Enfoques y modelos de educación patrimonial en programa significativos de OEPE. *EARI. Educación Artística Revista de Investigación* (2), 91-96. Institut Universitari de Creativitat i Innovacions Educatives. Universitat de València.

Fontal, O. y Valle, R.E. (2007). Del museo al aula: disfrutar la cultura desde la diversidad. En Calaf, R. y Fontal, O. y Valle, R.E. (Coords.). *Museos de arte y educación: Construir patrimonios desde la diversidad* (pp. 361-385). Gijón: Trea.

Fontal, O. y Vallés, J. (2013). Mucho más que... Ampliando horizontes para la educación patrimonial. En Huerta, R. y de la Calle, R. (Coords.) *Patrimonios migrantes* (pp. 149-158). Valencia: Universitat de València, Servei de Publicacions.

Fontal, O., Fernández, H. y Cuenca, J.M. (2011). Situación general de las plataformas web en educación del patrimonio cultural. En Asensio, M. y Asenjo, E. (Eds.) *Lazos de luz azul. Museos y tecnologías 1, 2 y 3.0.* (pp. 101-114). Barcelona: UOC.

Fontal, O., Marín Cepeda, S. y Pérez López, S. (2013). Internet como medio y contexto para la educación patrimonial: ¿Y contenido patrimonial en sí mismo? En Fontal, O. (Coord.). *La educación patrimonial. Del patrimonio a las personas* (pp. 107-126). Gijón: Trea.

Freedman, K. (1992). La enseñanza del tiempo y del espacio: comprensión de la historia del arte y de la herencia artística. *Revista de educación* (298), 81-88.

Freedman, K. (2003). Enseñando Cultura Visual: Educación Artística y la formación de la identidad. *Revista del Boletín de Educación de las Artes Visuales* (15). Recuperado de http://aplicaciones.colombiaaprende.edu.co/red_privada/sites/default/files/KFreedman20Boletin1.pdfEducar_en_artes_visuales.PDF

Focault, M. (2005). *Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas*. México: Siglo XXI.

Freire, P. (1975). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI editores.

Garaigorta, Ch. (2011). ¿Yo pienso o me piensan? En Acaso, M. (Coord.) *Perspectivas. Situación actual de la educación en los museos de artes visuales* (pp. 64-69). Fundación Telefónica-Ariel.

García Canclini, N. (1999). Los usos sociales del patrimonio cultural. En Aguilar Criado, E. (Ed.) *Patrimonio Etnológico. Nuevas perspectivas de estudio* (pp. 16-33). Granada: Comares.

García Estrada, M. y Cascajero Garcés, A. (2001). Identidades y educación. En Estepa, J. Frieria, F. y Piñeiro, R. (Coords.). *Identidades y territorios. Un reto para didáctica de las ciencias sociales* (pp. 323-338). Oviedo: KRK.

García, M. La experiencia estética como medio de formación del alumnado de enseñanza secundaria y la promoción de canales de aprendizaje como el concurso "Iconosfera ". En

- Fernández, O. y del Río, V. (Eds.) *Estrategias críticas para una práctica educativa en el arte contemporáneo* (pp. 201-203). Valladolid.
- García García, J.L. (1998). De la cultura como patrimonio al patrimonio cultural. *Política y sociedad* (27), 9-20.
- García Fernández, J. (2013). *La cultura digital para la puesta en valor del Patrimonio: generación de productos patrimoniales con alcance educativo*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Valladolid.
- García Valecillo, Z. (2009). ¿Cómo acercar los bienes patrimoniales a los ciudadanos? Educación patrimonial, un campo emergente en la gestión del patrimonio cultural. *Pasos, Revista de Turismo y Patrimonio Cultural*, 7 (2), 271-280.
- Gardner, H. (1987). *La teoría de las inteligencias múltiples*. México:, Fondo de Cultura.
- Gardner, H. (1993). *Arte, mente y cerebro. Una aproximación cognitiva a la creatividad*. Barcelona: Paidós.
- Gardner, H. (1994). *Educación artística y desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Garrote Mestre, L. (2013). Mirando al futuro a través de los ojos de los jóvenes. *Patrimonio* (49), 4-8. Valladolid: Fundación del Patrimonio Histórico de Castilla y León.
- Goetz, J.P. y LeCompte M.D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Gómez Redondo, C. (2002). Procesos de patrimonialización en el arte contemporáneo. *EARI. Educación Artística Revista de Investigación* (2), 108-112. Institut Universitari de Creativitat i Innovacions Educatives. Universitat de València.
- Gómez Redondo, M.C. (2013). *Procesos de patrimonialización en el arte contemporáneo: diseño de un artefacto educativo para la identificación*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Valladolid.
- González Méndez, M. (1999). *Investigación y puesta en valor del patrimonio histórico: planteamientos y propuestas desde la arqueología del paisaje*.(Tesis inédita de doctorado) Universidad de Santiago de Compostela. Santiago de Compostela.
- González-Montfort, N. (2011). La presencia del patrimonio cultural en los currícula de educación infantil, primaria y secundaria obligatoria en España. *Patrimonio Cultural de España* (5), 59-74. Madrid.

De Gonzalo, M. y Pérez Prieto, P. La intención. Un proyecto sobre educación y para una alfabetización audiovisual. En Fernández, O. y del Río, V. (Eds.) *Estrategias críticas para una práctica educativa en el arte contemporáneo* (pp. 134-145). Valladolid.

Graeme Chalmers, F. (2003). *Arte, educación y diversidad cultural*. Barcelona: Paidós. (1ª ed 1996).

Greene, M. (2005). *Liberar la imaginación. Ensayos sobre educación, arte y cambio social*. Barcelona: Graó.

Grevtsova, I. y Santacana, J. (2014). El uso de los medios digitales en el campo de los monumentos del pasado: una aproximación desde la didáctica. En Santacana, J. y López, V. (Coords.). *Educación, tecnología digital y patrimonio cultural. Para una educación inclusiva* (pp. 97-107). Gijón: Trea.

Grevtsova, I. (2014). Los medios digitales al servicio de la educación patrimonial urbana. En Santacana, J. y López, V. (Coords.). *Educación, tecnología digital y patrimonio cultural. Para una educación inclusiva* (pp. 108-118). Gijón: Trea.

Grevtsova, I. (2014). Algunos ejemplos del uso de los QR en el patrimonio urbano. En Santacana, J. y Coma, L. (Coords.). *El m-learning y la educación patrimonial* (pp. 47-61). Gijón: Trea.

Guasch, O. (1997). Observación participante. *Cuadernos metodológicos* (20). Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.

Guerrero Muñoz, J. (2014). El valor de la auto-etnografía como fuente para la investigación social: del método a la narrativa. *Azarbe. Revista internacional de trabajo social y bienestar* (3) 237-242.

Halbwachs, M. (2004). *Los marcos sociales de la memoria*. Barcelona: Anthropos.

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

Harf, R., Kalmar, D. y Wiskitski, J. (1998). La expresión corporal va a la escuela. En Akoschky, J., Brandt, E., Calvo, M., Chapato, M.E., Harf, R., Kalmar, D., Spravkin, M., Terigi, F. y Wiskitski, J. *Artes y escuela. Aspectos curriculares y didácticos de la educación artística* (pp. 209-258). Barcelona: Paidós.

Harris, M. (2001). *Antropología cultural*. Madrid: Alianza.

Harris, M. (2003). *El desarrollo de la teoría antropológica. Una historia de las teorías de la cultura*. Madrid: Siglo XXI.

- Hargreaves, A. (1997). La investigación en la edad posmoderna. *Revista de educación*, 1(312), 111-130.
- Hernández Cardona, F.X. (2004). Didáctica e interpretación del patrimonio. En Calaf, R. y Fontal, O. (Coords.). *Comunicación educativa del patrimonio: referentes, modelos y ejemplos* (pp. 35-49). Gijón: Trea.
- Hernández, F. (2000) *Educación y cultura visual*. Barcelona: Octaedro.
- Hernández Hernández, F. (2002). La educación de las artes visuales desde los estudios de cultura visual. *Cuadernos de pedagogía* (312), 52-55.
- Hernández Hernández, F. (2008). La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación en educación. *Educatio Siglo XXI* (26), 85-118
- Huerta, R. (2013). La identidad como geografía liminar. Nuevas ideas para la educación en artes visuales. *Aula de innovación educativa* (220), 12-17.
- Huerta, R. (2013). Innovando en educación patrimonial. La creación del concepto de patrimonios migrantes. En Huerta, R. y de la Calle, R. (Eds.). *Patrimonios migrantes* (pp. 9-26). Valencia.
- Ibáñez Etxeberría, A. (2010). Didáctica de la Historia y multimedia expositiva. *Clío* (36).
- Ibáñez Etxeberría, A. (Ed.). (2011). *Museos, redes sociales y tecnología 2.0*. Zarauz: Universidad del País Vasco.
- Ibáñez Etxeberría, A., Asenjo, E. y Correa, J.M. (2011). Mobile learning y patrimonio: aprendiendo historia con mi teléfono, mi GPS y mi PDA. En Ibáñez Etxeberría, A. (Ed.). *Museos, redes sociales y tecnología 2.0*. (pp. 59-88). Zarauz: Universidad del País Vasco.
- Ibáñez Etxeberría, A., Gillate, A. y Vicent, N. (2011). Educación y memoria viva: los programas intergeneracionales. En Alba, N. García, F. y Santiesteban, A. (Coords.). *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales* (pp. 63-70). Sevilla: Diada.
- Ibáñez, A. y Vincent, N. (2012). El uso de las nuevas tecnologías y el patrimonio en el ámbito escolar. *Aula de Innovación Educativa*. (208), 22-27.
- Ibáñez, A., Vincent, N. y Asensio, M. (2012). Aprendizaje informal, patrimonio y dispositivos móviles. Evaluación de una experiencia en educación secundaria. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*. (26), 3-18
- Irwing, R.L. (2004). A/R/Tography. A metonymic Métissage. En Irwing, R.L. y De Cosson A. (eds.) *A/R/Tography: Rendering Self Through Arts-Based Living Inquiry*. Vancouver BC:

Pacific Educational Press. Recuperado de http://www.jstor.org/stable/25475810?seq=1#page_scan_tab_contents

Irwin, R. L., Beer, R., Springgay, S., Grauer, K, Gu, X., & Bickel, B. (2006). The rhizomatic relations of a/r/tography. *Studies in Art Education*. 48(1), 70-88.

Jiménez Pérez, R., Cuenca López, J.M. y Ferreras Listán, M. (2013). Relaciones entre las concepciones del profesorado y los gestores en la educación patrimonial. En Estepa, J. (Ed.) *La educación patrimonial en la escuela y el museo: investigación y experiencias* (pp. 61-80). Huelva: Universidad de Huelva.

Juanola, R. y Calbó, M. (2004). Hacia modelos globales en educación artística. En Calaf, R. y Fontal, O. (Coords.). *Comunicación educativa del patrimonio: referentes, modelos y ejemplos* (pp. 105-136). Gijón: Trea.

Juanola, R. (2011). Una cartografía de los museos y la educación: territorios para ubicar los modelos educativos. En Acaso, M. (Coord.) *Perspectivas. Situación actual de la educación en los museos de artes visuales* (pp. 42-51). Fundación Telefónica-Ariel.

Juanola, R. (2006). Lo que no es nuevo puede ser actual: Hacia distintos puntos de mira de la didáctica del arte. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia* (49), 26-37.

Juchnowicz, S. y Abad, M. (2011). Itinerarios, inalámbricos, interactivos, in situ. Un modelo de difusión cultural basado en el uso de las tics. En Asensio, M. y Asenjo, E. (Eds.) *Lazos de luz azul. Museos y tecnologías 1, 2 y 3.0.* (pp.193-206). Barcelona: UOC.

Kemmis, S. y McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes.

Labado, P.J. (2003). ¿Qué es patrimonio? Educar para conservar y proteger. En Ballesteros, E. et al. (Coords.). *El patrimonio y la didáctica de las ciencias sociales* (pp. 19-29). Cuenca: Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales.

Latorre, A., del Rincón, D. y Arnal, J. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: GR92.

Lamata, R. La creatividad como puente entre el arte y la vida. En Fernández, O. y del Río, V. (Eds.) *Estrategias críticas para una práctica educativa en el arte contemporáneo* (pp. 146-165). Valladolid.

López, V., Martínez, T. y Santacana, J. (2014). Aplicaciones: ¿también instrumentos educativos para descalificar el mundo de los museos y la cultura? En Santacana, J. y

López, V. (Coords.). *Educación, tecnología digital y patrimonio cultural. Para una educación inclusiva* (pp. 71-84). Gijón: Trea.

López, V. (2014). M-learning, ¿La nueva forma de aprendizaje del siglo XXI? En Santacana, J. y López, V. (Coords.). *Educación, tecnología digital y patrimonio cultural. Para una educación inclusiva* (pp. 85-96). Gijón: Trea.

López, V. (2014). Cambio hacia una nueva inteligencia y sus secuelas. En Santacana, J. y Coma, L. (Coords.). *El m-learning y la educación patrimonial* (pp. 47-61). Gijón: Trea.

López Fernández Cao, M., Martínez, M y Rigo, C. (1995). La educación artística como un medio para lograr el desarrollo humano. *En pie de paz* (42), 49-51.

López Fernández Cao, M. y Díez del Corral, P. (1996). Educación artística y movimientos sociales. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado* (24), 83-98.

López Fernández Cao, M. (2002). El lugar de la memoria. El lugar del otro: la mirada como eje articulador de la experiencia. Una propuesta didáctica. *Pulso* (25), 199-216.

López Fernández-Cao, M. (2007). Las fronteras: aproximación cartográfica a la educación artística. En Calaf, R., Fontal, O. y Valle, R.E. (Coords.). *Museos de arte y educación: construir patrimonios desde la diversidad* (291-303). Gijón: Trea.

López Fernández Cao, M. (2008). Cognición y emoción: el derecho a la experiencia a través del arte. *Pulso* (31), 221-232.

López Fernández Cao, M. (2011). *Memoria, ausencia de identidad*. El arte como terapia. Madrid: Eneida.

López Fernández Cao, M (2015). *Para qué el arte*. Madrid: Fundamentos.

Lledó, G. (2007). ¿Cómo ven los espectadores el arte contemporáneo? Ahora que la señoritas de Aviñón van a cumplir 100 años. En Calaf, R., Fontal, O. y Valle, R.E. (Coords.) *Museos de arte y educación: construir patrimonios desde la diversidad* (pp. 103-118). Gijón: Trea.

Llull, J. (2005). Evolución del concepto de la significación social del patrimonio cultural. *Arte, individuo y sociedad* (17), 175-204.

Luzán, J. Fantasías de mujer. *Diario El País*. 6 abril de 2008. http://elpais.com/diario/2008/04/06/eps/1207463216_850215.html

Maeso Rubio, F. (2003) Todo el mundo es un artista. Creatividad, imaginación, percepción visual Y otras conductas artísticas. En Marín Viadel, R. (Coord.). *Didáctica de la educación artística para Primaria* (pp. 107-141). Madrid: Pearson Educación.

Maeso Rubio, F. y Roldán Ramírez, J. (2003). Este es el color de mis sueños. Las disciplinas artísticas clásicas: el dibujo, la pintura, la escultura y las nuevas formas de arte. En Marín Viadel, R. (Coord.). *Didáctica de la educación artística para Primaria* (pp. 275-316). Madrid: Pearson Educación.

Maffesoli, M. (2004). *El tiempo de las tribus. El ocaso del individualismo en las sociedades posmodernas*. México: Siglo XXI editores.

Manonelles, L. (2006). Proyectos artísticos e intervención social. En *Actas XVI Jornadas DEAC 2010: Valencia 28-30 mayo* (pp. 241-247). Valencia: IVAM.

Maquet, J. (1986). *La experiencia estética. La mirada de un antropólogo sobre el arte*. Madrid: Celeste.

Marco Tello, P. (2007). El diálogo entre el museo y la formación de maestros. En Calaf, R., Fontal, O. y Valle, R.E. (Coords.). *Museos de arte y educación: construir patrimonios desde la diversidad* (pp. 387-406). Gijón: Trea.

Marcos, J. (2010). El patrimonio como representación colectiva. La intangibilidad de los bienes culturales. *Gazeta de Antropología* (26/1). Rescatado de http://www.ugr.es/~pwlac/G26_19Javier_Marcos_Arevalo.html

Martí, E. y Rickenmann, R. *Escuela museos. De la necesaria diferencia entre mediación cultural y enseñanzas artísticas*.

Marín Cepeda, S. y Pérez López, S. (2013). Programas singulares de educación patrimonial: investigar para innovar. En Fontal, O. (Coord.). *La educación patrimonial. Del patrimonio a las personas* (pp. 45-56). Gijón: Trea.

Marín Cepeda, S. (2013). Patrimonios (in)accesibles: la educación del patrimonio orientada a la normalización. En Fontal, O. (Coord.). *La educación patrimonial. Del patrimonio a las personas* (pp. 93-106). Gijón: Trea.

Marín Viadel, R. (Coord.). (2003). *Didáctica de la educación artística para Primaria*. Madrid: Pearson Educación.

Marín Viadel, R. (2003) Buscar y encontrar. La investigación en educación artística. En Marín Viadel, R. (Coord.). *Didáctica de la educación artística para Primaria* (pp. 447-498). Madrid: Pearson Educación.

Marín Viadel, R. (2003) Utopías visuales y educativas. La educación artística como aprendizaje de la libertad personal y colectiva en una sociedad mejor para todas las

personas. En Marín Viadel, R. (Coord.). *Didáctica de la educación artística para Primaria* (pp. 499-541). Madrid: Pearson Educación.

Marín Viadel, R. (Ed.) (2005). *Investigación en Educación Artística: Temas, métodos y técnicas de indagación sobre el aprendizaje y la enseñanza de las artes y culturas visuales*. Granada: Universidad de Granada y Universidad de Sevilla.

Marín Viadel, R. (2011). Las Metodologías Artísticas de Investigación y la Investigación Educativa Basada en las Artes Visuales (sobre el paisaje de la Depresión Cuadrada de Bruce Nauman). En Roldán, J. y Marín Viadel, R. (2011). *Metodologías artísticas de investigación en educación* (pp. 14-39). Málaga: Ediciones Aljibe.

Marín Viadel, R., Mena de Torres, J., Molinet Medina, X. y Pérez Cuesta, G. (2011). Comentarios visuales sobre una fotografía de Eve Arnold. En Roldán, J. y Marín Viadel, R. (2011). *Metodologías artísticas de investigación en educación* (pp. 112-135). Málaga: Ediciones Aljibe.

Marín Viadel, R. (2011). Criterios de calidad en las Investigaciones Educativas basadas en las Artes Visuales. En Roldán, J. y Marín Viadel, R. *Metodologías artísticas de investigación en educación* (pp. 234-249). Málaga: Ediciones Aljibe.

Marín Viadel, R. (2011). La investigación en Educación Artística. *Educatio Siglo XXI*. 29 (1), 211-230.

Martín, M. (2006). La interpretación del patrimonio y la gestión de los recursos culturales. En Calaf, R. y Fontal, O. (Coords.). *Miradas al patrimonio* (pp. 203-214). Gijón: Trea.

Martín, C. (2014). La telefonía móvil y los descodificadores de códigos: un recurso para la museografía nómada. En Santacana, J. y Coma, L. (Coords). *El m-learning y la educación patrimonial* (pp. 61-74). Gijón: Trea.

Martín Cáceres, M., Cuenca, J. M. y Estepa, J. (2010). La didáctica del patrimonio. Metodología y resultados de la investigación en el ámbito educativo formal, no formal e informal. En Ávila, R. M., Rivero, M.P. y Domínguez, P.L. (Coords.). *Metodología de investigación en didácticas de las ciencias sociales* (pp. 641-645). Zaragoza: Institución Fernando el católico.

Martínez, P. (2011). La educación como práctica estética... Y algunas notas sobre el trabajo en el CA2M. En Acaso, M. (Coord.) *Perspectivas. Situación actual de la educación en los museos de artes visuales* (pp. 69-72). Fundación Telefónica-Ariel.

Martínez, P. (2015). *Programa educativo CA2M. 2015-2016*. Madrid: Centro de Arte Dos de Mayo/Comunidad de Madrid.

- Martínez, T. y López, V. (2014). La tecnología móvil: de medio de comunicación a instrumento educativo y de inclusión. En Santacana, J. y López, V. (Coords.). *Educación, tecnología digital y patrimonio cultural. Para una educación inclusiva* (pp. 39-46). Gijón: Trea.
- Martínez, T. y Santacana, J. (2014). De educación patrimonial basados en telefonía móvil. El patrimonio cultural. En Santacana, J. y Coma, L. (Coords). *El m-learning y la educación patrimonial* (pp. 75-108). Gijón: Trea.
- Massó, E. (2006). La identidad cultural como patrimonio inmaterial: relaciones dialécticas con el desarrollo. *Theoría* (001) 15, 89-99.
- Mateos Rusillo, S.M. (Coord.). (2008). *La comunicación global del patrimonio cultural* (pp. 19-47). Gijón: Trea.
- Mateos Rusillo, S.M. (2008). Hacia una comunicación global del patrimonio cultural, o cómo potenciar su uso fomentando su preservación. En Mateos, S. (Coord.) *La comunicación global del patrimonio cultural* (pp. 19-47). Gijón: Trea.
- Mateos, S.M. (2008). La interpretación del patrimonio: su lugar y papel en la difusión de los bienes culturales. En *Patrimonio y sociedad. Aprendiendo con arte* (pp. 93-99). Pamplona: Cederna-Garalur.
- McEwan, H. y Egan, K. (comp.) (1995). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Teachers College Press, Columbia University/Amorrortu editores.
- McFee, J.K. (1986). Cross-cultural inquiry into the social meaning of art: Implications for art education. *Journal of Multicultural and Cross-Cultural Research in Art Education*, 4(1), 6-16.
- McKerman, J. (1999). *Investigación-acción y curriculum. Métodos y recursos para profesionales reflexivos*. Madrid: Morata.
- McMillan, J.H. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. Madrid: Pearson Educación.
- Mélich, J.C. (1996). *Antropología simbólica y acción educativa*. Barcelona: Paidós.
- Menna Barreto, M.H. y Bolívar, A. (Organizadores) (2014). *La investigación (auto)biográfica en educación. Miradas cruzadas entre Brasil y España*. Porto Alegre: Edipucrs.
- Menna Barreto, M.H. y Bolívar, A. (2014). Trayectorias epistemológicas y prácticas de la investigación (auto)biográfica en educación en Brasil y España. En Menna Barreto, M.H. y Bolívar, A. (Organizadores) *La investigación (auto)biográfica en educación. Miradas cruzadas entre Brasil y España* (pp. 8-29). Porto Alegre: Edipucrs.

- Menna Barreto, M.H. (2014). Fuentes visuales y audiovisuales en la investigación (auto)biográfica. Notas teóricas y metodológicas. En Menna Barreto, M.H. y Bolívar, A. (Organizadores) *La investigación (auto)biográfica en educación. Miradas cruzadas entre Brasil y España* (pp. 142-175). Porto Alegre: Edipucrs.
- Méndez-Reyes, J. (2008). Memoria individual y memoria colectiva: Paúl Ricoeur. *Ágora* (22), 121-130.
- De Miguel Díaz, M. (2015). Ideología y pedagogía empírica: cuestiones para un debate. *Revista de Investigación Educativa*, 33(2), 269-287.
- Miralles Martínez, P., Molina Puche, S. y Ortuño Molina, J. (2011). La Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. *Educatio Siglo XXI: Revista de la Facultad de Educación*, 29 (1), 149-173.
- Miró, M. (1997). Interpretación, identidad y territorio. Una reflexión sobre el uso social del patrimonio. *Boletín del Instituto Andaluz del Patrimonio Histórico* (18), 33-37.
- Mirzoeff, N. (2003). *Una introducción a la cultura visual*. Barcelona: Paidós.
- Mitrando, A. *Creatividad, personalidad y educación*. La Habana: Pueblo y educación.
- Monaci, S. (2008). Nuevos medios y patrimonio cultural: proceso de remediación. En En Mateos Rusillo, S.M. (Coord.) *La comunicación global del patrimonio cultural* (pp. 309-337). Gijón: Trea.
- Moraes, M.C. (2010). Transdisciplinariedad y educación. Rizoma Freiriano (6). Recuperado de <http://www.rizoma-freireano.org/index.php/transdisciplinariedad-y-educacion--maria-candida-moraes>
- Morales, J., Bayod, MC., López, R., Prats, J. y Buesa, D. (2001). *Aspectos didácticos de las ciencias sociales*. Zaragoza: ICE de la Universidad de Zaragoza.
- Morales, J. (2008). El sentido y metodología de la interpretación del patrimonio. En En Mateos Rusillo, S.M. (Coord.) *La comunicación global del patrimonio cultural* (pp. 53-77). Gijón: Trea.
- Moreno, F. (dir.) (1999). *El Patrimonio Cultural en el Consejo de Europa. Textos, conceptos y concordancias*. Madrid: Hispania Nostra / Boletín Oficial del Estado.
- Morin, E. (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Morin, E. (1996). *La transdisciplinariedad. Manifiesto*. Sonora: Multiversidad Mundo Real Edgar Morin, A.C.

Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación de futuro*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001177/117740so.pdf>

Morin, E. (2000). *La mente bien ordenada*. Barcelona. Seix Barral.

Naismith, L., Vavoula, G.N., y Sharples, M. (2004). *Literature review in mobile technologies and learning*. Futurelab series. Report 11. 7. Recuperado de http://www2.futurelab.org.uk/resources/documents/lit_reviews/Mobile_Review.pdf

Nave, E. (2013). *A la hora. En el lugar*. Madrid: PHREE.

Olaiz, I, y Soria, F. (2009). El educador como mediador de un aprendizaje reflexivo. *Actas I Congreso Internacional los museos en la educación. La formación de los educadores* (pp. 311-315). Madrid: Museo Thyssen-Bornemisza.

Palacios, J. (1996). *La cuestión escolar. Críticas y alternativas*. Barcelona: Laia.

Palacios, A. (2009). El arte comunitario: origen y evolución de las prácticas artísticas colaborativas. *Arteterapia: papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social* (4), 109-127.

Panofsky, E. (1973). *La perspectiva como forma simbólica*. Barcelona: Tusquets. (original en Leipzig-Berlín, 1927).

Parsons, M.J. (2002.. Primera edición: 1987). *Cómo entendemos el arte. Una perspectiva cognitivo-evolutiva de la experiencia estética*. Barcelona: Paidós.

Pastrana, B. Educación artística. Museo y escuela. En Fernández, O. y del Río, V. (editores) *Estrategias críticas para una práctica educativa en el arte contemporáneo* (pp. 60-73). Valladolid.

Pérez Serrano, G. (2001). Aprender a largo de la vida. Desafío de la sociedad actual. *Ágora digital* (1). Recuperado de <http://es.scribd.com/doc/79410638/Aprender-a-lo-largo-de-la-Vida-Gloria-Perez-Serrano#scribd>

Pérez García, C. y Alagarda Carratalà, M. (2011). La educación como medida de protección del patrimonio cultural. Ampliación del concepto de conservación preventiva. *Patrimonio Cultural de España* (5), 151-166. Madrid.

Pérez Gómez, A.I. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.

Pérez López, S. (2013). Interpatrimonios: relaciones e interrelaciones en/con la educación patrimonial. En Fontal, O. (Coord.). *La educación patrimonial. Del patrimonio a las personas* (pp. 57-72). Gijón: Trea.

- James Popham, W. (2013). *Evaluación trans-formativa. El poder transformador de la evaluación formativa*. Madrid: Narcea.
- Prats, J. (2001). Valorar el patrimonio histórico desde la educación: factores para una mejor utilización de los bienes patrimoniales. *Aspectos didácticos de las ciencias sociales* (15), 157-171. Zaragoza: ICE de la Universidad de Zaragoza.
- Prats, J. (2008). Histórica versus historia enseñada. *Íber, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia* (55), 5-8.
- Prats, Ll. (2004). *Antropología y patrimonio*. Barcelona: Ariel.
- Proctor, N. (2011). From headphones to microphones: Mobile social media in the museum as distributed network. En Ibáñez Etxeberría, A. (Ed.). *Museos, redes sociales y tecnología 2.0*. (pp. 27-57). Zarauz: Universidad del País Vasco.
- Ponce Gea, A.I., Molina Puche, S. y Ortuño Molina, J. (2015). La ausencia de lo patrimonial en la formación de maestros: un estudio en el grado de Educación Primaria en la Universidad de Murcia. En Hernández Carretero, A., García Ruiz, C. y de la Montaña Conchiña, J.L. (Coords.). *Una enseñanza de las ciencias sociales para el futuro: Recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas*. (pp. 567-575). Cáceres: Universidad de Extremadura.
- Pujadas, J.J. (2002). El método biográfico: el uso de las historias de vida en ciencias sociales. *Cuadernos metodológicos* (5). Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Quinquer, D. (2004). Métodos para enseñar ciencias sociales: interacción cooperación y participación. *Íber*, (40). 5-6 / 7-22.
- Ramírez, J.A. (1989). La historia del arte en el bachillerato. Problemática epistemológica y núcleos conceptuales básicos. En Carretero, M., Pozo, J.I. y Asensio, M. (Compiladores) *La enseñanza de las Ciencias Sociales* (pp. 61-74). Madrid: Visor.
- Ramoneda, J. (2006). La doble infancia del cine. En Bergala, A. y Balló, J. (coord.). *Erice-Kiarostami. Correspondencias* (p.5). Barcelona: Centro de Cultura Contemporánea de Barcelona / Instituto de Ediciones de la Diputación de Barcelona.
- Rickenmann, R. (2013). Escuela-museos. De la necesaria diferencia entre mediación cultural y enseñanzas artísticas. En Huerta, R. y de la Calle, R. (Eds.) *Patrimonios migrantes* (pp. 133-148). Valencia.

- Rickenmann, R. (2008). Arte, patrimonio y experiencia estética. Hacia una reconcepción de las enseñanzas artísticas basada en el análisis de la mediación docente. En *El acceso al patrimonio cultural. Retos y debates*. Pamplona: Universidad pública de Navarra.
- Del Río, V. (2007). La educación artística ante el fraude del conocimiento. En Fernández, O. y del Río, V. (Eds.) *Estrategias críticas para una práctica educativa en el arte contemporáneo* (pp. 25-39). Valladolid.
- Rivero Gracia, M.P. (2011). Materiales digitales para la enseñanza de las Ciencias Sociales. En Prats, J. (Coord.) *Geografía e Historia. Investigación, innovación y buenas prácticas (185-202)*. Barcelona: Grao.
- Rivero Gracia, M.P. (2012). M-learning para la enseñanza del patrimonio en las salidas escolares. *Tour&Her* (1) 56-62.
- Rodrigo, J. Pedagogía crítica y educación museos. Marcos para una educación artística desde las comunidades. En Fernández, O. y del Río, V. (Eds.) *Estrategias críticas para una práctica educativa en el arte contemporáneo* (pp. 118-133). Valladolid.
- Rodrigo, M. (1998). Las estrategias identitarias entre el ser y el hacer. *Afers internacionals* (43-44), 11-15.
- Rodrigo, M. (2009). La identidad como patchwork. *IC Revista científica de información y comunicación* (6), 285-305.
- Rodríguez Palmero, M.L. (2010). *La teoría del aprendizaje significativo en la perspectiva de la psicología cognitiva*. Barcelona: Octaedro.
- Roldán, J. (2003) Emociones reconocidas. Formación, desarrollo y educación de las experiencias estéticas. En Marín Viadel, R. (Coord.). *Didáctica de la educación artística para Primaria* (pp. 143-179). Madrid: Pearson Educación.
- Roldán, J. (2003) El discreto encanto de los tiempos modernos. Las disciplinas artísticas en las sociedades industriales: el diseño, la fotografía, el cine y las nuevas tecnologías informáticas. En Marín Viadel, R. (Coord.). *Didáctica de la educación artística para Primaria* (pp. 317-357). Madrid: Pearson Educación.
- Roldán, J. y Marín Viadel, R. (2011). *Metodologías artísticas de investigación en educación*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Roldán, J. (2011). Las Metodologías Artísticas de Investigación basadas en la fotografía. En Roldán, J. y Marín Viadel, R. (2011). *Metodologías artísticas de investigación en educación* (pp. 40-63). Málaga: Ediciones Aljibe.

- Roldán, J. y Marín Viadel, R. (2011). Estructuras narrativas y argumentales en investigación: Fotografías independientes, Series fotográficas y FotoEnsayos. En Roldán, J. y Marín Viadel, R. (2011). *Metodologías artísticas de investigación en educación* (pp. 64-89). Málaga: Ediciones Aljibe.
- Roldán, J. y Marín Viadel, R. (2011). La narración fotográfica basada en el montaje cinematográfico. En Roldán, J. y Marín Viadel, R. (2011). *Metodologías artísticas de investigación en educación* (pp. 90-113). Málaga: Ediciones Aljibe.
- Roldán, J. y Genet, R. (2011). FotoDiálogos: preguntas y respuestas visuales para el aprendizaje de los conceptos fotográficos. En Roldán, J. y Marín Viadel, R. (2011). *Metodologías artísticas de investigación en educación* (pp. 162-195). Málaga: Ediciones Aljibe.
- Romero Vergara, J.I. (1989). *Hombre, barro y fuego en las tierras vallisoletanas*. Valladolid: Caja España. Obra Social.
- Romero Vergara, J.I. (2011). *Historia del Colegio Marista Centro Cultural Vallisoletano*. Zaragoza: Edelvives. Zaragoza.
- Romo, M. (1996). *Psicología de la creatividad*. Madrid: Paidós.
- Sánchez de Serdio, A. (2011). Las paradojas de la pedagogía crítica o la resistencia de la realidad. En Acaso, M. (Coord.) *Perspectivas. Situación actual de la educación en los museos de artes visuales* (pp. 55-58). Fundación Telefónica-Ariel.
- Santacana, J. y Coma, L. (Coords.) (2014). *El m-learning y la educación patrimonial*. Gijón: Trea.
- Santacana, J. y Coma, L. (2014). La apuesta digital. En Santacana, J. y Coma, L. (Coords). *El m-learning y la educación patrimonial* (pp. 11-18). Gijón: Trea.
- Santacana, J. y Grevtsova, I. (2014). Algunos consejos y una reflexión sobre lo que no debería ser. En Santacana, J. y Coma, L. (Coords). *El m-learning y la educación patrimonial* (pp. 11-18). Gijón: Trea.
- Santacana, J., Coma, L. y López, V. (2014). En el disparador digital. En Santacana, J. y Coma, L. (Coords). *El m-learning y la educación patrimonial* (pp. 19-24). Gijón: Trea.
- Santacana, J., Coma, L. y Llonch, M. (2014). Cambio hacia una nueva inteligencia y sus secuelas. En Santacana, J. y Coma, L. (Coords). *El m-learning y la educación patrimonial* (pp. 25-37). Gijón: Trea.

- Santacana, J. y López, V. (Coords.) (2014). *Educación, tecnología digital y patrimonio cultural. Para una educación inclusiva*. Gijón: Trea.
- Santacana, J. y López, V. (2014). El presente educativo ante un futuro incierto. En Santacana, J. y López, V. (Coords.). *Educación, tecnología digital y patrimonio cultural. Para una educación inclusiva* (pp. 9-10). Gijón: Trea.
- Santacana, J. y Salles, N. (2014). En el umbral del milenio: de las teorías del déficit a las de la exclusión. En Santacana, J. y López, V. (Coords.). *Educación, tecnología digital y patrimonio cultural. Para una educación inclusiva* (pp. 11-38). Gijón: Trea.
- Santacana, J. y Martínez, T. (2014). Cerebro, inteligencia, educación y revolución digital. En Santacana, J. y López, V. (Coords.). *Educación, tecnología digital y patrimonio cultural. Para una educación inclusiva* (pp. 47-52). Gijón: Trea.
- Santacana, J., López, V. y Llonch, N. (2014). La pérdida de primacía de la museografía y de la escuela: el m-learning como concepto y como realidad. En Santacana, J. y López, V. (Coords.). *Educación, tecnología digital y patrimonio cultural. Para una educación inclusiva* (pp. 53-70). Gijón: Trea.
- Santacana, J. y Grevtsova, I. (2014). Funciones de la iconografía digital didáctica en el campo del patrimonio y de la arqueología. En Santacana, J. y López, V. (Coords.). *Educación, tecnología digital y patrimonio cultural. Para una educación inclusiva* (pp. 119-126). Gijón: Trea.
- Santiago, R. y Navaridas, F. (2012): La web 2.0 en escena. *Pixel-Bit: Revista de medios y educación* (41), 19-30.
- Sarabia, B. y Zarco, J. (2007). Metodología cualitativa en España. *Cuadernos metodológicos* (22). Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Saravia, M.T. Mirada cómplice. En Fernández, O. y del Río, V. (Eds.) *Estrategias críticas para una práctica educativa en el arte contemporáneo* (pp. 42-59). Valladolid.
- Saura Pérez, A. (2002). E@: educación artística 3.0. *EARI. Educación Artística Revista de Investigación* (2), 77-86. Institut Universitari de Creativitat i Innovacions Educatives. Universitat de València.
- Schwanitz, D. (2002). *La cultura. Todo lo que hay que saber*. Madrid: Taurus-Santillana.
- Segura, C. (2006). La web 2.0: redes sociales y otras herramientas educativas 2.0. en el museo. En *Actas XVI Jornadas DEAC 2010: Valencia 28-30 mayo* (pp. 355-362). Valencia: IVAM.

- Silverman, D. (2000). *Doing qualitative research: A practical handbook*. London: Sage.
- Sola Pizarro, B. (2007). Reinventar la práctica. Experimentar la teoría. En Calaf, R., Fontal, O. y Valle, R.E. (Coords.). *Museos de arte y educación: construir patrimonios desde la diversidad* (pp. 251-262). Gijón: Trea.
- Spravkin, M. (1998). Enseñar Plástica en la escuela: conceptos, supuestos y cuestiones. En Akoschky, J., Brandt, E., Calvo, M., Chapato, M.E., Harf, R., Kalmar, D., Spravkin, M., Terigi, F. y Wiskitski, J. *Artes y escuela. Aspectos curriculares y didácticos de la educación artística* (pp. 93-131). Barcelona: Paidós.
- Springgay, S. (2002). Arts-based research as an uncertain text. *The Alberta Journal of Educational Research*, 48(3) 1-30.
- Stake, R.E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Stake, R.E. (2006). *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*. Barcelona: Graó.
- Suárez, M.A., Gutierrez, S., Calaf, R., San Fabián, J.L. (2013). La evaluación de la acción educativa museal: una herramienta para el análisis cualitativo. *Clio* 39, ISSN 1139-6237. <http://clio.rediris.es>.
- Suárez Pazos, M. (2002). Algunas reflexiones sobre la investigación-acción colaboradora en la educación. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 1(1) 40-56.
- Subdirección de Educación e interpretación Museo Guggenheim Bilbao. (2007). Aprendiendo a través del arte. El proceso creativo como herramienta metodológica. En Calaf, R., Fontal, O. y Valle, R.E. (Coords.) *Museos de arte y educación: construir patrimonios desde la diversidad* (pp. 219-236). Gijón: Trea.
- Sullivan, G. (2004). *Art Practice as Research Inquiry in the Visual Arts*. New York: Teachers College, Columbia University.
- Terigi, F. (1998). Reflexiones sobre el lugar de las artes en el curriculum escolar. En Akoschky, J., Brandt, E., Calvo, M., Chapato, M.E., Harf, R., Kalmar, D., Spravkin, M., Terigi, F. y Wiskitski, J. *Artes y escuela. Aspectos curriculares y didácticos de la educación artística* (pp. 13-91). Barcelona: Paidós.
- Torregrosa, A. y Falcón, M. (2013). Patrimonios instintivos. En Huerta, R. y de la Calle, R. (Eds.). *Patrimonios migrantes* (pp. 125-132). Valencia.

- Trigo Martínez, C. (2007). Acerca de la relación de comunicación entre el arte contemporáneo y los públicos. En Calaf, R., Fontal, O. y Valle, R.E. (Coords.) *Museos de arte y educación: construir patrimonios desde la diversidad* (pp. 175-187). Gijón: Trea.
- Trilla, J. (1986). *La educación informal*. Barcelona: PPU.
- UNESCO (2003). Convención para la salvaguardia del patrimonio cultural inmaterial. París.
- Valle Flórez, R.E. (2007). Educación y arte contemporáneo: ¿nuevas presencias? En Calaf, R., Fontal, O. y Valle, R.E. (Coords.) *Museos de arte y educación: construir patrimonios desde la diversidad* (pp. 83-101). Gijón: Trea.
- Vallès, J. y Vayreda, M. (2007). Efímeramente una instalación: una propuesta educativa entre la tradición y la posmodernidad. En Calaf, R., Fontal, O. y Valle, R.E. (Coords.). *Museos de arte y educación: construir patrimonios desde la diversidad* (pp. 437-453). Gijón: Trea.
- Vallés Villanueva, J. y Vayreda Puigbert, M. (2008). Experiencias en la educación del patrimonio. construyendo puentes para un futuro inclusivo. En *Patrimonio y sociedad. Aprendiendo con arte* (pp. 69-84). Pamplona: Cederna-Garalur.
- Vallès, J. y Pérez, S. (2012). ¡Oye, el patrimonio es nuestro!. *Aula de innovación educativa* (208), 14-17.
- Valles, M.S. (2009). *Entrevistas cualitativas*. Cuadernos metodológicos (32). Madrid: CIS.
- Velasco, H. y Díaz de Rada, A. (1997). *La lógica de la investigación etnográfica*. Madrid: Trotta.
- Vilar, S. (1997). *La nueva racionalidad. Comprender la complejidad con métodos transdisciplinarios* (pp. 11-16). Barcelona: Kairós.
- Vincent, N., Asensio, M. e Ibáñez, A. (2012). Aprendizaje informal, patrimonio y dispositivos móviles: evaluación de una experiencia en educación secundaria. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales* (26), 3-18.
- Viñado, C. y García Pastor, B. (2014). *Sobre La Validez de La Auto-etnografía en La Investigación Educativa*. Segovia. Recuperado de <http://amieedu.org/actascimie14/wp-content/uploads/2015/02/vinado.pdf>
- Woods, P. (1998). *Investigar el arte de la enseñanza. El uso de la etnografía en la educación*. Barcelona: Paidós.

Zabalza, M.A. El sentido de las didácticas específicas en las ciencias de la educación. En *Las didácticas de las áreas curriculares en el siglo XXI. Primer congreso nacional de didácticas específicas* (pp. 27-28). Granada: Grupo Editorial Universitario.

URLGRAFÍA

<http://www.eluniversal.com/arte-y-entretenimiento/cultura/140826/nueva-delhi-recuerda-la-visita-de-cortazar-a-la-india>

<http://www.pablodecastro.org>

http://www.museopatioherreriano.org/MuseoPatioHerreriano/educacion/proyecto_expositivo_sala_cero

http://museoph.org/MuseoPatioHerreriano/educacion/proyecto_expositivo_sala_cero/montaje6-lamiradaobservada

http://museoph.org/MuseoPatioHerreriano/educacion/proyecto_expositivo_sala_cero/montaje7-parararoparanormal

<http://proyectoarteaccion.wordpress.com>

<http://mappingartvalladolid.wordpress.com>

http://es.wikipedia.org/wiki/Sistema_Stanislavski

<http://www.petercallesen.com>

<http://www.europapress.es/internacional/noticia-india-mayor-democracia-mundo-registra-violacion-cada-22-minutos-20140906125153.html>

<http://www.lanacion.com.ar/1700840-una-ola-de-violaciones-de-mujeres-sin-casta-sacude-a-la-india>

<http://www.bbc.co.uk/mundo/noticias/>

[2014/01/140123_socios_india_violacion_sexual_bengala_occidental_mes](http://www.bbc.co.uk/mundo/noticias/2014/01/140123_socios_india_violacion_sexual_bengala_occidental_mes)

<http://www.tiempo.hn/mundo/item/23540-alerta-en-la-india-tras-aumento-de-violaciones-a-mujeres>

<https://www.youtube.com/user/elrincondelalumno?feature=watch>

https://es.wikipedia.org/wiki/El_fin_justifica_los_medios

<https://vimeo.com/63671907>

<http://www.unesco.org/culture/ich/index.php?lg=es&pg=00002>

<http://www.edgarmorin.org/que-es-transdisciplinariedad.html>

<http://www.uvirtual.net/spuv/node/232>

<http://www.pintiavaccea.es/recorte.php?idrecorte=56&>

<https://es.wikipedia.org/wiki/EPUB>

http://elpais.com/diario/2008/04/06/eps/1207463216_850215.html

<http://www.alahoraenellugar.com>

<http://www.europeanheritagedays.com/Country/Spain.html>

TESIS DOCTORALES CONSULTADAS

Coca, P. (2015). *El comisariado educativo como modelo de gestión de espacios expositivos en museos de arte contemporáneo*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Valladolid.

Cuenca López, J.M. (2002). *El patrimonio en la didáctica de las Ciencias Sociales: Análisis de las concepciones, dificultades y obstáculos para su integración en la enseñanza obligatoria*. Universidad de Huelva.

Ferreras Listán, M. (2015). *El patrimonio como contenido de enseñanza. Análisis de concepciones y de recursos didácticos*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Huelva.

Fontal Merillas, O. (2003). *La educación patrimonial: definición de un modelo integral y diseño de sensibilización*. Universidad de Oviedo.

García Fernández, J. (2013). *La cultura digital para la puesta en valor del Patrimonio: generación de productos patrimoniales con alcance educativo*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Valladolid.

Gómez Redondo, M.C. (2013). *Procesos de patrimonialización en el arte contemporáneo: diseño de un artefacto educativo para la identización*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Valladolid.

González Méndez, M. (1999). *Investigación y puesta en valor del Patrimonio Histórico: Planteamientos y propuestas desde la Arqueología del Paisaje*. Universidad de Santiago de Compostela.

Ibáñez, A. (2006). *Educación y patrimonio: el caso de los campos de trabajo en la comunidad autónoma del País Vasco*. Universidad del País Vasco.

Marín Cepeda, S. (2015). *Educación patrimonial y diversidad: evaluación de programas y definición de un modelo basado en los procesos de patrimonialización*. Universidad de Valladolid.

Martín Cáceres, M.J. (2012). *La educación y la comunicación patrimonial : una mirada desde el Museo de Huelva*. Universidad de Huelva.

Vincent, N. (2013). *Evaluación de un programa de educación patrimonial basado en tecnología móvil*. Universidad Autónoma de Madrid.