

ESTUDIOS SOBRE EDUCACIÓN, PATRIMONIO Y CREATIVIDAD

Elena Jiménez García

Carlos Munilla Garrido

Aurora Martínez Ezquerro

Ricardo de la Fuente Ballesteros

Beatriz Valverde Olmedo



DYKINSON EBOOK

ESTUDIOS SOBRE EDUCACIÓN, PATRIMONIO Y CREATIVIDAD

ELENA JIMÉNEZ GARCÍA
CARLOS MUNILLA GARRIDO
AURORA MARTÍNEZ EZQUERRO
RICARDO DE LA FUENTE BALLESTEROS
BEATRIZ VALVERDE OLMEDO
(EDITORES)

 *Dykinson, S.L.*

No está permitida la reproducción total o parcial de este libro, ni su incorporación a un sistema informático, ni su transmisión en cualquier forma o por cualquier medio, sea éste electrónico, mecánico, por fotocopia, por grabación u otros métodos, sin el permiso previo y por escrito del editor. La infracción de los derechos mencionados puede ser constitutiva de delito contra la propiedad intelectual (art. 270 y siguientes del Código Penal).

Diríjase a Cedro (Centro Español de Derechos Reprográficos) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra. Puede contactar con Cedro a través de la web www.conlicencia.com o por teléfono en el 917021970/932720407

Este libro ha sido sometido a evaluación por parte de nuestro Consejo Editorial

Para mayor información, véase www.dykinson.com/quienes_somos

©Copyright by los autores

Madrid, 2024

Editorial DYKINSON, S.L.

Meléndez Valdés, 61 - 28015 Madrid

Teléfono (+34) 915442846 - (+34) 915442869

e-mail: info@dykinson.com

<http://www.dykinson.es>

<http://www.dykinson.com>

ISBN: 978-84-1070-405-3

ÍNDICE

EL ÁRBOL CELTÍBERO DE LA VIDA, CRANN BETHADH. DON QUIJOTE DE LA MANCHA Y LA ALAMEDA DE CERVANTES.....	7
---	---

Martha García

‘MENS SANA IN CORPORE SANO’. NUEVAS DINÁMICAS CULTURALES DEL SIGLO XXI: ABRAZANDO EL AUTOCUIDADO Y LA MUERTE DE UN ANTIGUO TABÚ.....	13
--	----

Timothy J. Ashton

DEPORTE Y PATRIMONIO CULTURAL: UNA CONTRIBUCIÓN A LA EDUCACIÓN TURÍSTICA.....	17
---	----

Emanuele Isidori

ESTUDIO Y ANÁLISIS DE LA INCLUSIÓN EN EL ACERVO LEGISLATIVO AUTÓNOMICO DEL USO DE LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS EN LA DIVULGACIÓN Y DIFUSIÓN DEL PATRIMONIO EN EL CAMPO DE LA EDUCACIÓN.....	24
---	----

José Francisco Montes de la Vega; Ramón Queiro Quijada

CARTOGRAFÍAS DE LA MEMORIA: PPRÁCTICAS SOCIOESTÉTICAS EN EL ESPACIO PÚBLICO	31
---	----

Silvina Díaz

LAS VILLAS DEL LIBRO’ Y LA CRÍTICA LITERARIA: CONSERVACIÓN Y REVALORIZACIÓN DEL PATRIMONIO EDITORIAL EN LITERATURA PENINSULAR.....	38
--	----

Ángel M. Rañales

CONSERVACIÓN DEL PATRIMONIO CULTURAL. UNA PROPUESTA EXPERIMENTAL DIRIGIDA A EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA	45
--	----

C. Gil-Puente; M. García-Heras; F. Agua, M.A. Villegas

VALORIZACIÓN DEL PATRIMONIO CULTURAL INMATERIAL EN RIBA-ROJA D’EBRE DESDE EL PROYECTO LIVING HERITAGE FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT (LIVHES).....	54
---	----

Antonio Rojas Rabaneda; Jordi Montlló Bolart

ANÁLISIS DE LOS COMPONENTES CREATIVOS EN LA NORMATIVA EDUCATIVA Y UNIVERSITARIA EN ESPAÑA.....	59
--	----

Carlos Munilla Garrido; Inmaculada Sánchez Macías

ACTIVAMOS EL PENSAMIENTO HISTÓRICO MEDIANTE LA TEMPORALIDAD Y LA CAUSALIDAD.....	75
<i>Víctor Manuel Cabañero Martín</i>	
EXPLORACIÓN Y ANÁLISIS DE LAS TÉCNICAS CONSTRUCTIVAS TRADICIONALES A TRAVÉS DE UN PROYECTO DIRIGIDO EN ALUMNOS UNIVERSITARIOS DE PRIMER AÑO	89
<i>Pablo Altaba Tena; Juan A. García-Esparza</i>	
EL COMIC DESDE UN PUNTO DE VISTA PICTÓRICO	99
<i>Lorena López Méndez</i>	
EL VIAJE HEROICO DE UN OSITO POLAR. CUANDO EL HIELO SE DERRITE, UN ÁLBUM ILUSTRADO DE ROSIE EVE.....	108
<i>Paulino Gonzalo Pumarejo Gómez</i>	
LA ARQUEOLOGIA ENTRA EN LAS ESCUELAS Y LOS INSTITUTOS. EL PROYECTO COMPARTIDO CON CENTROS EDUCATIVOS DEL CAMPO DE APRENDIZAJE DE LA NOGUERA.....	116
<i>Sònia Mañé Orozco; Antoni Bardavio Novi</i>	
PATRIMONIO ORGANOLÓGICO SORIANO: LOS ANCIANOS DEL APOCALIPSIS DE SANTO DOMINGO Y SU MÚSICA.....	125
<i>Soledad Atienza Valero</i>	
COPLAS DE JOTA ARAGONESA: BREVE APUNTE SOCIOLÓGICO Y USO EN LA DIDÁCTICA DEL ARAGONÉS.....	134
<i>Adrián Sánchez García; Lidia Álava Redal</i>	
LA EDUCACIÓN SOBRE EL PATRIMONIO CULTURAL EN LOS CURRÍCULOS LOMLOE DE LA COMUNIDAD CANARIA: INCLUSIÓN Y AUSENCIAS.....	145
<i>Ofelia Mármol Reyes; Elena María Pérez González</i>	
LA FIGURA DE DON JUAN TENORIO EN EL PATRIMONIO LITERARIO ESPAÑOL. APROXIMACIÓN DIDÁCTICA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA A TRAVÉS DEL CÓMIC.....	155
<i>Elena Jiménez García; Francisco José Francisco Carrera</i>	
LAS FUNDACIONES AVEMARIANAS DE SARGENTES DE LA LORA (BURGOS), EPICENTROS PATRIMONIALES DE LA RUTA CULTURAL ANDRÉS MANJÓN.....	162
<i>Pablo Celada Perandones; Ana M^a García González</i>	
UNIDAD DIDÁCTICA: UNA MONTAÑA LLENA DE VIDA. RECURSO EDUCATIVO PARA SECUNDARIA BASADA EN EL PATRIMONIO NATURAL Y CULTURAL LOCAL	173
<i>Pablo Altaba; Juan A. García-Esparza; Anna Valentín</i>	

EL ÁRBOL CELTÍBERO DE LA VIDA, *CRANN BETHADH*.

DON QUIJOTE DE LA MANCHA Y LA ALAMEDA DE CERVANTES

MARTHA GARCÍA

University of Central Florida

La Dehesa de San Andrés que se encuentra ubicada en la región de Soria constituye el bosque urbano conocido con el nombre honorífico de *Alameda de Cervantes* inscrito desde el año 1905 en conmemoración del tercer centenario de la publicación de la primera parte de *Don Quijote de la Mancha* de 1605. Al respecto, la sostenibilidad de los recursos naturales nos invita a meditar y reflexionar sobre los puntos de contacto que unifican la herencia literaria con la realidad cotidiana. Este acercamiento analítico se centrará en el signo suscrito del *árbol celtíbero de la vida* que se consigna en la obra cervantina en concordancia con los recursos maderables que se conservan en el territorio soriano. La metodología consistirá en estimar la variedad forestal que posee la arboleda de la Dehesa de San Andrés, desde un nexo alegórico, para proceder después con el análisis del texto de la primera novela moderna creando así las respectivas muestras simbólicas entre el *crann bethadh* y la narrativa cervantina. Después del preámbulo explicativo con reconocimiento de trabajos relevantes a esta temática, la siguiente fase se enfocará en el significado alusivo que el árbol de la vida conlleva en el texto de la novela y en diálogo con el arboreto que se mantiene y conserva en las zonas urbanas de la provincia de Soria. La literatura, por lo tanto, como medio de preservación del patrimonio inmaterial, nos provee con el conocimiento necesario para aquilatar con mayor precisión el valor material del medio ambiente. El *ecotexto* presente en el legado literario surge una plataforma viable en el redescubrimiento de ejes que se encuentren acorde con la facultad de protección de *ecosistemas* a través de la lectura, escritura, y actividad académica.

La presencia del *árbol* y su connotación mitológica datan del período paleolítico superior en la representación fitográfica y holística del ser humano en contacto directo con la naturaleza (Frazer, 1922, 1944), mientras que la *devotia* se ha considerado una «institución típica de la Celtiberia» (Peralta Labrador, 2000, p. 156). La inscripción de referencias sobre las biósferas naturales en la textualidad se percibe tanto en el período medieval, como en el Siglo de Oro, y durante toda la temprana edad moderna:

Resultaría extraña la configuración de cualquier paraíso sin la presencia de Árboles no solo por su recurrencia sino también porque, a través del prisma de la religión, la antropología o la psicología, desde ámbitos cultos o populares, adquiere a lo largo de la historia una carga simbólica que apunta en distintas direcciones y que no podemos obviar en la correcta interpretación de algunos episodios de la literatura considerada por encima de fronteras temporales o espaciales. (Castillo Martínez, p. 32)

No solamente las arboledas brindan el oasis que el mundo natural podría proveer, sino que además la representación de zonas agrestes en los textos se correlaciona, en un número considerable de índices y códigos literarios, con el sentido de *protección* que representa para el ser humano y su bienestar (Castillo Martínez, p. 35). La intertextualidad muestra el nexo existente entre estos textos orales, escritos o impresos, mientras que la lexicología armoniza el paisaje con el entorno natural. Esta interconexión simbiótica demuestra el cuidado que las poblaciones asentadas en zonas geográficas explícitas promulgaban al medioambiente ratificando el nivel de *ecoconsciencia* que elevaba el estándar de vida y salubridad de los grupos adyacentes (Machnik, 2021). Lo anterior coincide con el folclore generado por el signo iconográfico que se asocia con la premisa del *axis mundi*, donde las tradiciones populares –que proceden de la antigüedad clásica hasta la actualidad inmediata– radican en las premisas de la

sustentabilidad que las comunidades han sabido transmitir de generación a generación a manera de legado tácito y tangible (Herrero Morán, pp. 22-27). Desde esta perspectiva se podría añadir el hecho de que la *ecoconsciencia* que el valor práctico del cuidado del medio ambiente amerita, se ha transmitido, asimismo, a través del patrimonio de la materialidad literaria.

Resulta relevante mencionar entonces que el contacto e interrelación del ser humano con el medio natural como vía de bienestar colectivo ha sido ampliamente abordado en las sociedades modernas desde el ámbito de las ciencias biomédicas y biofísicas. Mindell (2013), por ejemplo, ha evaluado la conexión simbólica que la representación gráfica del *árbol de la vida* [*ToL, Tree of Life*] ofrece en la explicación teórica de la evolución vitalicia y relaciones genealógicas que, de otra forma, sería prácticamente imposible de explicar e ilustrar fuera de las sociedades científicas (p. 479). Con esta finalidad, se han utilizado diagramas elaborados en el diseño del *ToL* para proveer un entendimiento más preciso y congruente con el proceso evolutivo de especies, genes, y homología en consonancia con el trasfondo histórico y científico del tema (pp. 479-485). El vasto significado que el *árbol de la vida* ofrece en el campo técnico y científico se recopila también en *Assembling the Tree of Life*, donde se detallan las actividades realizadas en el ámbito de la medicina a través del cognitivismo que reside en la megaciencia de la investigación de campo y en contacto simétrico con el diferencial de orden natural que despliega la estructura y significado evolutivo (Cracraft y Michael, 2004). El acercamiento a las ciencias comprobables de la biomedicina, biofísica y bioquímica enfatiza, por consiguiente, la erudición que el texto literario transmite desde la figura alegórica, estética, y esquemática del *crann bethadh*.

Las ciencias sociológicas, por su parte, identifican en las convenciones sociales arraigadas en rituales folclóricos un extenso sistema místico en el plano trascendental del significado que poseía el *árbol*. Entre los druidas existía la creencia de que el proceso de regeneración se llevaba a cabo a través de los árboles y los santuarios, por ende, se situaban usualmente en terrenos frondosos, bosques, y cuevas. Sería afín notar que el personaje mítico de Merlín, el *encantador*, en el que se basa la contextualización de los libros de caballerías en *Don Quijote de la Mancha*, y la Cueva de Montesinos en la segunda parte de la novela, provienen ambas referencias de la tradición artúrica. Menchero Hernández (2023) aclara que la caracterización que se atribuía a los druidas emana del imaginario popular a raíz de las historias transmitidas oralmente por los bardos: «puesto que a los druidas los rodeaba un aura de misterio mágico dentro de las leyendas» (p. 18). Algunos árboles, para los celtas, eran considerados seres vivos sagrados y entre ellos sobresalen, por ejemplo, el roble, el manzano, el avellano, el tejo o el serbal siendo el *roble* el «árbol religioso único», mientras que el *avellano* se consideraba «el árbol del conocimiento y de la ciencia» (Menchero Hernández, 2023, p. 248). Acorde con los descubrimientos de objetos pertenecientes a las tribus celtas hallados en la región de Teruel que se encuentran en el Museo Arqueológico Nacional (Ss. III-II a. C.), en los pueblos celtíberos, el *árbol de la vida* regía la dinámica de acción desde un nivel de intermediario cuando debían decidir el lugar idóneo dónde asentarse geográficamente (Menchero Hernández, 2023).

El vergel de la Dehesa de San Andrés, con su respectivo calificativo de *Alameda de Cervantes*, representa uno de los parques del continente europeo que constituyen en la actualidad el baluarte del sostenimiento de la biodiversidad. La dehesa se propuso y conformó en el siglo XII mediante la intervención del abad del monasterio de San Millán de la Cogolla una vez que Soria se había establecido como entidad urbana. Entre los árboles que se registran en el aula didáctica del arboreto, se encuentran: el *haya*; el *álamo*; la *encina*; el *olmo*; el *roble*; el *avellano*; el *pino*, y distintas variedades de *cedro* y *ciprés* (Plano Dehesa y ubicación especies, 2023). La dehesa soriana de la *Alameda de Cervantes* alberga en la actualidad la riqueza de un vivero contemporáneo, el cual otorga no solamente el patrimonio ecológico del territorio en cuestión y la hermosura del paisaje, sino que al mismo tiempo conlleva el legado de una gama forestal

que en su conjunto funciona a manera de bitácora enciclopédica del significado preciso que el *árbol de la vida* transmite y preserva en la realidad inmediata de un nuevo milenio.

A manera de concordancias alegóricas reconocidas y ampliamente proliferadas, el inventario de la dehesa cuenta con, por ejemplo: el *ginkgo* que evoca en la tradición asiática la vitalidad que se logra a través de la armonía y la paz. El *castaño de Indias* posee la connotación de la espontaneidad, mientras que el *cerezo japonés* enaltece la milicia samurái. La *tuya oriental* representa la individualidad versus la colectividad y la *tuya occidental*, por su parte, prevalece en los sotos por evocar el verdor perenne que la caracteriza. La *píceca del colorado azul* ha constituido el símbolo por excelencia del árbol de navidad debido a la perfección de su forma pinar geométrica. El *chopo [álamo]* simboliza la majestuosidad y elegancia que su forma y altitud despliegan. El *cedro del Líbano* conlleva el legado bíblico del signo de inmortalidad que se anexa con la connotación de pureza y virtudes teologales. El *ciprés* posee uno de los significados más reconocidos asociado al nexo intangible entre cielo y tierra al igual que el símbolo ancestral de la hospitalidad que solamente se logra en la plenitud de la última morada. La *fotinia* alude a la radiancia de su follaje y de su belleza arbórea y la *sabina* ha simbolizado, desde la antigüedad clásica, la preservación del estado natural. El *abedul* evoca el complicado proceso de regeneración y renovación que conduce a la calidad de vida terrenal. En relación con la narrativa de *Don Quijote de la Mancha*, específicamente, la *Alameda de Cervantes* alberga, por ejemplo, el *tilo*, el cual en la tradición celta representaba la sabiduría y el amor ágape que otorgaba el optimismo y la confianza en el porvenir. El *haya* manifiesta el entendimiento del cosmos finito e infinito y la restauración de la paz en las relaciones entre pueblos y comunidades a través de pactos y convenios, mientras que la *encina* representa la fuerza y el valor que la aplicación de la justicia requiere en la restitución del orden que supere el caos del desorden.

En diálogo con el entorno natural de acampos contruidos en la obra cervantina, la mención al *árbol* coincide en connotación con el significado *de la vida* que otorga protección, amparo, y cobijo. Los *versos preliminares*, con los cuales comienza la primera parte de la novela, se dedican al libro *Don Quijote de la Mancha* mencionando a Urganda, la desconocida, personaje enigmático del *Amadís de Gaula*, y manifestando la transcendencia que la imagen del *árbol* conlleva a través de la herencia literaria (Cervantes, 1605, 2000, pp. 87-88). No solamente se alude al *árbol* metafóricamente en esta primera parte de la novela al referirse a la ausencia de la dama ideal del caballero andante, sino que además se introduce el valor añadido de conservación ecológica al señalar lo que se consideraría el estado óptimo de preservación forestal, en contraste con la imagen de deforestación y sus consecuencias en la calidad de vida para la humanidad (Cervantes, 1605, 2000, p. 102). Al respecto, la mención a la *encina* y al *roble* que se registra en el capítulo VIII de la primera parte de *Don Quijote* ofrece un enlace articulado entre los signos tácitos relevantes a las tradiciones celtíberas y el texto literario puesto que el *roble* es considerado el árbol con mayor valor simbólico al asociarse directamente con la figura mítica del *crann bethadh*. La fase sublime de redención para los druidas se representaba en la iconografía celtíbera a través de un *roble* por la utilidad que la corteza de este árbol ofrece; la longevidad de la madera que produce; y el resguardo que proporciona a los que se refugian bajo su sombra (Chevalier y Gheerbrant, 1969, 1996, p. 1027). Esta imagen emblemática del *roble* se plasma en el capítulo VIII del *Quijote* –el cual constituye el episodio más conocido y representado internacionalmente– aludiendo a un sentido de armadura y defensa que se identifica en estas escenas icónicas en medio de la constante movilidad en tiempo y espacio que don Quijote y Sancho experimentan procurando, a su paso, restaurar el orden al estilo épico y dentro del contexto literario de los libros de caballerías.

Durante la primera salida en el capítulo VIII, el protagonista y su escudero –creados ambos dentro de la prosa mítica de la ficción caballeresca– encuentran refugio al cobijo de árboles que les brindan hospitalidad en el crepúsculo de la noche hasta el momento en el cual ven la luz radiante del amanecer (Cervantes, 1605, 2000, pp. 149-153). En el capítulo XI, el personaje de don Quijote amplía el signo

alegórico del *árbol* al compararlo con el espacio físico donde las abejas laboriosas se asientan y gobiernan con aplomo su colmena (Cervantes, 1605, 2000, pp. 169-170). En el capítulo XII el árbol constituye el referente que conduce la lectura hacia la caracterización del personaje de Marcela (Cervantes, 1605, 2000, 179-180), quien nace y decide por voluntad propia vivir y permanecer en el ambiente agreste del campo y así lo establece al estilo clásico de la prosa pastoril en el capítulo XIV (Cervantes, 1605, 2000, pp. 197-199). El significado del árbol en asonancia con la penumbra de la oscuridad de la noche actúa en el texto de *Don Quijote* a manera de salvoconducto en el capítulo XX, ante la inclemencia que el escabroso recorrido de las aventuras y desventuras del trayecto suscitaban en ambos protagonistas, y las cuales conformaban componentes literarios necesarios dentro de la tradición artúrica (Cervantes, 1605, 2000, pp. 245-255).

El efecto de la deforestación también se consigna en la narrativa cervantina cuando el protagonista en el capítulo XXV decide contrarrestar la furia del personaje mítico y fictivo de Medoro quien, en respuesta al trato recibido por el personaje, también mítico y fictivo, de Angélica la Bella, decide en medio de una furia cegadora derribar los árboles que en su momento le habían brindado sombra y cobijo (Cervantes, 1605, 2000, pp. 303-305). Don Quijote, no obstante, más adelante en este mismo capítulo, dirige a su escudero hacia la cumbre de una montaña donde se detendrán para meditar y descansar al estilo de los libros de caballerías puesto que han encontrado en este lugar el sitio propicio porque: «[h]abía por allí muchos árboles silvestres y algunas plantas y flores, que hacían el lugar apacible» (Cervantes, 1605, 2000, pp. 306-307). No solamente la naturaleza se enfatiza a través del signo alegórico de refugio y permanencia, sino que incluso se remite, en este mismo capítulo XXV, al distintivo pragmático de manutención implícito en el significado y significante del *árbol* que don Quijote aplica en base al código caballeresco: «[...] porque, aunque tuviera, no comiera otra cosa que las yerbas y frutos que este prado y estos árboles me dieran [...]» (Cervantes, 1605, 2000, p. 316).

El protagonista en el siguiente capítulo, el XXVI, manifiesta la responsabilidad de conservación del medioambiente que el individuo y las comunidades debieran ejercer cuando menciona a Amadís de Gaula en contraste al comportamiento del personaje de Roldan –personajes ambos transferidos a la narración cervantina y provenientes de la tradición literaria de los romances– al decidir don Quijote no perjudicar y respetar el contexto ecológico descrito en la historia mítica. El relato culmina con las estrofas insertadas en este capítulo cuyos primeros versos enaltecen y brindan tributo al entorno natural (Cervantes, 1605, 2000, pp. 318-320). En el capítulo XVII el narrador alude a la zona topográfica de la Sierra Morena donde los personajes del cura y el barbero deciden esperar el regreso de Sancho en medio del calor veraniego una vez que el escudero se ha internado en el espesor de la cordillera:

[...] donde corría un pequeño y manso arroyo, a quien hacían sombra agradable y fresca otras peñas y algunos árboles que por allí estaban. El calor, y el día que allí llegaron, era de los del mes de agosto, que por aquellas partes suele ser el ardor muy grande; la hora, las tres de la tarde: todo lo cual hacía al sitio más agradable, y que convidase a que en él esperasen la vuelta de Sancho, como lo hicieron. (Cervantes, 1605, 2000, p. 328)

El signo de refugio del *árbol* se destaca en el capítulo XXIX durante el encuentro de don Quijote y Sancho con el personaje de Dorotea en el *metapersonaje* de princesa exótica en necesidad de ser rescatada por el caballero andante. Las ramas pendientes de un árbol se convierten en la instrumentalidad que Sancho utiliza en defensa de la dama en peligro, tal como se estipulaba en la tradición artúrica de la prosa caballeresca (Cervantes, 1605, 2000, p. 363). El *árbol de la vida* representaba el epicentro del universo cósmico en tres dimensiones explícitas: las *raíces* que remiten al mundo subyacente; el *tronco* alegorizando el espacio terrenal visible; y las *ramas* que simbolizan la vitalidad que elevaba y rescataba la condición humana hacia un estado supremo y óptimo de *preexistencia*, *coexistencia*, y *supraexistencia* (Battistini, pp. 248-249). Es el significado literario del *árbol* el que ampara y revitaliza a Anselmo en el capítulo XXXV durante la trayectoria de este personaje en busca de Lotario y Camila (Cervantes, 1605,

2000, p. 436). Esta misma alegoría de resguardo se redefine en el relato del personaje de Zoraida, quien se refugia al cobijo de los árboles en el jardín del palacio de su padre en la historia del *Capitán cautivo* en el capítulo XLI (Cervantes, 1605, 2000, p. 487). La voz del protagonista reafirma el signo gráfico del *árbol* en el contexto de la prosa clásica y en nexa con la concordancia de discernimiento que le brinda el entorno ecológico durante la esgrima que se lleva a cabo entre don Quijote y el personaje del canónigo en el capítulo L (Cervantes, 1605, 2000, p. 572). La imagen de quietud y tranquilidad se reinscribe en este mismo capítulo cuando los sirvientes del canónigo se detienen a descansar y a alimentarse en el prado a la sombra de los árboles (Cervantes, 1605, 2000, p. 576). La prosa pastoril se retoma en el capítulo LI reconectando el paisaje del campo con la narrativa de la novela que elogia la vida de los pastores que transcurre y se sustenta entre árboles y florestas con las alegrías y altibajos propios de la existencia humana, lo cual remitiría desde esta lectura a la figura retórica del *crann bethadh* (Cervantes, 1605, 2000, pp. 581-582).

La mención textual de la *alameda* en *Don Quijote de la Mancha* se registra en el capítulo XXVIII de la segunda parte publicada en 1615 y se enfatiza de igual forma el referente alegórico del *árbol* a través de la variedad forestal presente a través de toda la novela (Cervantes, 1615, 1998, pp. 241-243). En este sentido y en diálogo con la Dehesa de San Andrés, el *ecotexto* cervantino inscribe especies de árboles que se cultivan y conservan en la actualidad en el parque soriano como ser, por ejemplo, el *olmo* y el *haya*, debajo de los cuales don Quijote y Sancho pasaron la noche resguardados de la intemperie del sereno nocturno (Cervantes, 1615, 1998, p. 245). La estadía de ambos protagonistas en la *alameda* debió ser agradable y provechosa puesto que el narrador puntualiza más adelante en el capítulo XXIX que dos días después de que ambos personajes habían salido de la arboleda en su trayectoria llegaron a las riberas del río Ebro (Cervantes, 1615, 1998, p. 246). Este dato exacto concuerda con los antecedentes arqueológicos de la zona geográfica del Ebro donde las tribus celtíberas se asentaron en la Península Ibérica.

Aunque la caracterización de los personajes en el capítulo LIV los ubica en la *metaficción*, sí se rememora la dignidad que la actividad del peregrinaje ameritaba en su definición pura y fidedigna. La región boscosa de la *alameda* evoca un lugar ideal donde peregrinos auténticos podrían descansar, alimentarse, e interactuar en compañía de los caminantes viajeros que sí profesarían con legitimidad una misma fe compartida (Cervantes, 1615, 1998, p. 433). Al reconocer el desorden que la vida terrenal suscita, el alma, en una verdadera peregrinación, intentaba superar esa condición banal durante el transcurso de los constantes cambios geográficos que requería la funcionalidad nómada hasta obtener el estado de supremacía espiritual que conlleva, en sí, el sentido absoluto de la entidad vitalicia. La *alameda* cervantina, por lo tanto, alude a un sentido de ventura y sosiego en resonancia sincrónica con la constante búsqueda del pueblo celtíbero de alcanzar la meta conspicua de perfección y orden. La existencia metafísica –desde esta perspectiva esotérica– en analogía con el texto literario nunca concluye, sino que se reanuda con cada nuevo ciclo de regeneración y lecturas, tal como sucede en el entorno natural.

El significado del *árbol* sagrado, en paralelismo con el funcionamiento holístico de la existencia física y metafísica, se ha inscrito desde los inicios de la historiografía en folios, anales, y crónicas (Chevalier y Gheerbrant, pp. 1027-1033). La confluencia entre cielo y tierra se lograba mediante la circularidad que ofrece el dinamismo de acción generado por la sabiduría de lo finito e infinito (Love, 2011). *El árbol de la vida* constituye entonces –y en base con el análisis literario del *ecotexto* realizado en este trabajo– un signo alegórico en la cultura celtíbera y perceptible también en la obra cervantina. El patrimonio de la literatura del Siglo de Oro en diálogo con los recursos naturales de la dehesa conservados en la región soriana comprueba que ambos legados, el literario y el medioambiental, fomentan la bienaventuranza individual y de gremio. El valor tácito de la educación académica también aporta y se reconoce a través del sentido de *ecoconsciencia* en su más amplia definición. Se concluye entonces que la primera novela moderna no constituye solamente un mundo ficcional con relatos y referentes contruidos al vacío, sino

que, por el contrario, la realidad categórica de la textualidad se puede justipreciar al considerar, por ejemplo, la vigencia que el significado del *árbol de la vida* en la actualidad del siglo veintiuno plasma y demuestra en la *Alameda de Cervantes* ubicada en la zona geográfica que albergó, en su momento, la presencia celtíbera en la Península Ibérica.

REFERENCIAS

- Ayuntamiento de Soria (consultado 19 de julio de 2023). Plano Dehesa y ubicación especies. *Arboretum de la ciudad de Soria, La Dehesa, Alameda de Cervantes*. PDF descargado, 19 de julio de 2023, de <https://www.soria.es/es/ciudad/aula-didactica-de-la-alameda-de-cervantes>
- Battistini, M. (2008). *Símbolos y alegorías* (4.ª edición) (J. R. Monreal traducción). Electa. (Obra original publicada en 2002).
- Castillo Martínez, C. (2012). El árbol protector y su representación en la literatura medieval y áurea. *eHumanista*, 21, 32–55. <https://www.ehumanista.ucsb.edu/volumes/21>
- Chevalier, J. y Gheerbrant, A. (1996). *Dictionary of Symbols* (2.ª edición) (J. Buchanan-Brown traducción). Penguin. (Obra original publicada en 1969).
- Cracraft, J., y Donoghue, M. J. (Eds.) (2004). *Assembling the Tree of Life*. Oxford University Press.
- Cervantes y Saavedra, M. de. (2000). *El Ingenioso Caballero Don Quijote de la Mancha I* (J. Jay Allen Ed.). Cátedra. (Obra original publicada en 1605).
- Cervantes y Saavedra, M. de. (1998). *Segunda Parte del Ingenioso Caballero Don Quijote de la Mancha II* (J. Jay Allen Ed.). Cátedra. (Obra original publicada en 1615).
- Frazer, J.G. (1944). *La rama dorada. Magia y religión* (1.ª edición es español) (E. Campuzano y T. I. Campuzano traducción). Fondo de Cultura Económica. (Obra original publicada en 1922).
- Herrero Morán, B. F. (2014). El árbol de la vida en las celebraciones populares. *Revista de Folklore*, 383, 22-27. <https://funjdiaz.net/folklore/indice.php?an=2014>
- Love, C. (2011). Silence and Transcendence. *The Downside Review*, 129(454), 31-42. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/001258061112945403>
- Machnik, S. B. (2021). *The Tree of Life: The Form of Human Consciousness*. Resource Publications.
- Menchero Hernández, M. I. (2023). *Breve historia de la mitología celta. Mitos* [eBook Edition] (Vol. 6), Nowtilus.
- Mindell, David P. (2013). The Tree of Life: Metaphor, Model, and Heuristic Device. *Systematic Biology*, 62(3), 479-489. <https://doi.org/10.1093/sysbio/sys115>
- Peralta Labrador, E. (2000). *Los cántabros antes de Roma* (2.ª edición), Bibliotheca Archaeologica Hispana (Vol. 5). Real Academia de la Historia.

MENS SANA IN CORPORE SANO. NUEVAS DINÁMICAS CULTURALES DEL SIGLO XXI: ABRAZANDO EL AUTOCUIDADO Y LA MUERTE DE UN ANTIGUO TABÚ

TIMOTHY J. ASHTON

University of South Carolina Aiken

«A sound mind in a sound body, is a short, but fill description of a happy state in this World: he that has these two, has little more to wish for; and he that wants either of them, will be little the better for anything else», John Locke (1634-1704).

El famoso lema en latín *mens sana in corpore sano* (o en español: “mente sana, en cuerpo sano”) sirve hoy para expresar la noción dualística de que para llegar a ser un ser humano “completo” uno tiene que abrazar el concepto holístico del individuo y cuidarse tanto intelectual como físicamente. Igual que la antigua filosofía china del *yin-yang* en la que dos esfuerzos contrarios –y en este contexto la mente y el cuerpo– son complementarios, e incluso interdependientes, y están interconectados. Con la llegada del siglo XXI, el concepto ha sido abrazado en el mundo occidental probablemente más ahora que en cualquier otra época de la historia. Esta tardanza puede parecer rara, como la máxima viene del latín se asume que esta viene de la antigüedad, pero en realidad el lema ha tenido distintos significados que han evolucionado de acuerdo con el tiempo y las tendencias de la época a lo largo de su historia. El creador del lema fue el famoso poeta romano del siglo I, Décimo Junio Juvenal, en sus *Saturae* (o *Las sátiras* en español), y más específicamente en la *Sátira X*, que trató sobre “La vanidad de las esperanzas humanas”, cuando escribió, “Orandum est ut sit mens sana in corpore sano” (o en español: “Debemos orar por una mente sana en un cuerpo sano”). A primera vista parece obvio su significado, pero para poder entenderlo en la época en que lo escribió Juvenal, es imprescindible conocer su contexto, esto es, Juvenal estaba escribiendo sátiras sobre la sociedad romana de su época, su intención era la de criticar a sus contemporáneos. Así, la expresión original no trataba sobre la importancia del individuo para que se refinase tanto física como mentalmente, sino que servía para expresar que la salud mental y la física eran más importantes que los beneficios falsos de la codicia y la vanidad, que según Juvenal, eran abrazadas por la sociedad del imperio romano. La primera vez que la máxima fue utilizada en el contexto que la conocemos hoy fue en 1861, cuando un gimnasta y emprendedor inglés, llamado John Hulley, aludió a la educación física para mejorar la salud y bienestar, adoptando esta expresión –aunque fuera de su contexto original– para promover la educación física y el bienestar y pronto fue utilizada como el nuevo lema de su Liverpool Athletic Club. La máxima además encajó con la postura –que muchos consideraban elitista– del deporte en Inglaterra durante la segunda mitad del siglo XIX cuando en los internados privados los chicos de familias adineradas recibían una educación no solo intelectual, sino también un riguroso entrenamiento físico, basado en el concepto llamado una “educación completa” (Banićević, 556).

Aunque el lema popular *mens sana in corpore sano*, tal como lo entendemos hoy día, esté fuera de su contexto original, no cabe duda de que los expertos de la salud, tanto de la salud mental como de la física, están de acuerdo en que la mente y el cuerpo están más estrechamente vinculados de lo que se pensaba antes. Ahora las investigaciones mente-cuerpo han llegado a formar parte de la corriente principal y será difícil encontrar un equipo de deporte profesional u olímpico sin un psicólogo o un experto de la salud mental en la plantilla. Pero la importancia de la conexión cuerpo-mente a la corriente principal no ha sido

tan fácil, sino que se tardaron dos décadas en realizarse las investigaciones necesarias para poder demostrar cuán estrechamente están conectados. Una de ellas serían *The Whitehall Studies*, unos estudios epidemiológicos a gran escala de funcionarios públicos del Reino Unido que duraron casi toda la segunda mitad del siglo XX para poder demostrar sus pruebas. Al final descubrieron que los empleados de bajo-nivel (con más estrés y menos autonomía) eran más propensos a enfermedades del corazón, diabetes y a morir prematuramente en comparación con los empleados con trabajos de alto-nivel (con menos estrés y más autonomía). Y aunque hubo intelectuales desde la Edad Media que entendieron que las emociones afectan la salud física, la medicina contemporánea hasta hace poco ha tratado a la mente y al cuerpo como dos entidades separadas. Pero durante los últimos cincuenta años, las investigaciones y los tratamientos sobre los vínculos entre la salud física y el bienestar emocional se han movido de la periferia del campo de la ciencia biomédica a formar parte de la corriente principal del campo. El profesor de psicología, psiquiatría y farmacología de Vanderbilt University, Oakley Ray, dijo que: “Según el paradigma cuerpo-mente o biopsicosocial –que reemplaza el modelo biomédico antiguo– no hay una división verdadera entre la mente y el cuerpo debido a las redes de comunicación que existen entre el cerebro y los sistemas neurológicos, endocrinos e inmunes” (en Brower, la traducción es nuestra). Otro ejemplo del difícil camino que tuvo la medicina mente-cuerpo será el caso de Dean Ornish, un profesor de medicina de la University of California, San Francisco, que en los años 80 proclamó que se puede prevenir e incluso revertir la enfermedad del corazón con “cambios en el estilo de vida” (en Brower, la traducción es nuestra). La comunidad médica convencional no lo tomaba en serio cuando dijo que con la combinación de una dieta vegetariana baja en grasas, la meditación o el yoga, el ejercicio moderado, el manejo del estrés y el apoyo social, se pueden evitar la mayoría de las enfermedades del corazón, hasta que varios estudios probaron su eficacia (en Brower). Desde entonces el programa de Ornish ha sido adoptado por muchas clínicas cardiovasculares convencionales de los Estados Unidos y por eso hay un número creciente de centros de medicina y escuelas médicas que ya tienen departamentos seguidores de las investigaciones y el tratamiento mente-cuerpo, como por ejemplo el Cousins Center for Psychoneuroimmunology de UCLA, el Osher Institute de Harvard University, el Center for Mind-Body Medicine de Georgetown University y el Psychosocial Treatment Laboratory de Stanford University, entre muchos otros. Con centros como estos en todo el mundo, la medicina mente-cuerpo va perdiendo su antigua asociación con la medicina alternativa y como defendió Herbert Benson, un profesor clínico de medicina de Harvard University, “No somos ‘alternativa’ porque estamos empíricamente basados” (en Brower, la traducción es nuestra).

Otro ejemplo será el caso de James Gordon, un profesor clínico de Georgetown University, que se interesó por el tema mente-cuerpo en los años 70. Gordon pasó una década en el National Institute of Mental Health (NIMH) en Bethesda, Maryland (EE. UU.) buscando evidencia científica para técnicas eficaces de la medicina mente-cuerpo. Pero hubo cierto escepticismo entre los administradores del NIMH. Gordon recuerda que: “Mientras hubo un sentimiento de que las intervenciones de mente-cuerpo podrían ser importantes, hubo también ansiedad de que pudieran eclipsar las prioridades de psicoterapia y psicofarmacología del NIMH de la época” (en Brower, la traducción es nuestra). Por su parte, Esther Sternberg, investigadora principal de neurociencia en el NIMH tuvo una experiencia similar cuando llegó al instituto en los 80. Sternberg recuerda que,

Quería perseguir la conexión entre el cerebro y el sistema inmune en los 80 [...], pero me dijeron que no lo hiciera, que destruiría mi carrera. [...] Para que me tomaran en serio, seguía la ruta científica típica. No hablaba de las emociones ni las creencias, pero en vez de ello, intentaba conectar los hallazgos en inmunología con la neurociencia y me enfocaba en los cambios de los neuropéptidos en el cerebro. Dialogar de cómo las emociones podrían tener un impacto en el cuerpo era tabú (en Banicevic, la traducción es nuestra).

Otra señal de que este tabú ya está muerto sería el creciente número de carreras universitarias enfocadas en la relación mente-cuerpo, como, por ejemplo, en la universidad donde ejerzo mi labor docente, la

University of South Carolina Aiken, en la que tenemos un departamento y ofrecemos un bachillerato en Exercise and Sports Science, o en las universidades donde realicé mis estudios de posgrado, The Ohio State University y Bowling Green State University, en las que ofrecen bachilleratos en Exercise Science. Actualmente en los Estados Unidos existen programas de bachilleratos, maestrías y doctorados con nombres tales como Exercise Science, Exercise Physiology, Clinical Exercise Physiology, Sports Medicine, Kinesiology and Exercise Science, Kinesiology and Health, Sports and Fitness Management, Exercise and Health Sciences, y Physical Education, entre muchos otros.

Pero la llegada de departamentos y programas de estudios sobre la fisiología y la quinesiología en las universidades de los Estados Unidos no es una gran sorpresa debido a grandísima importancia que la cultura estadounidense ha depositado históricamente en la educación física y los deportes en general desde los primeros niveles educativos, cuando comparamos los sistemas de educación con otros países. En los Estados Unidos, desde el primer grado los alumnos deben cursar ciertas asignaturas como inglés, ciencias, matemáticas, ciencias sociales, informática/computación y educación física. En otros países, la educación física no siempre es una clase obligatoria, sino que solía ser optativa. En muchos países, los deportes eran algo que los jóvenes hacían después de la escuela en clubes no conectados con aquella. En los Estados Unidos todas las escuelas secundarias tienen muchos deportes durante el otoño, el invierno y la primavera en los que los alumnos están fuertemente motivados a jugar y representar a su escuela o su pueblo contra los equipos de otras escuelas o localidades. Estas competencias entre escuelas ha creado grandes rivalidades entre las escuelas, y los pueblos, y así los deportes forman, en gran parte, la identidad de la escuela y del pueblo en todo el país. Los deportes y la educación física en las escuelas secundarias de los Estados Unidos son extremadamente importantes y competitivos porque un atleta exitoso en la escuela secundaria puede recibir una beca completa para practicar el deporte y estudiar en la universidad, donde las rivalidades son mucho más importantes y forman una gran parte de las identidades de la universidad, de los alumnos y de los atletas en sí. Muchas veces las universidades en los Estados Unidos son más conocidas por sus programas deportivos que por sus programas educativos tradicionales. Esto es una de las grandes diferencias entre el sistema educativa en los Estados Unidos y el resto del mundo, donde las identidades de las universidades vienen de los programas educativos y el deporte es algo que los alumnos hacen de forma voluntaria, sin becas, simplemente por el mero gusto.

Claramente este sistema deportivo de las universidades de los Estados Unidos genera grandes problemas. El National Collegiate Athletic Association (NCAA) permite que ciertos atletas reciban becas completas para practicar el deporte y estudiar en la universidad, pero las universidades también suelen ganar millones de dólares aprovechándose de la gran popularidad de estos deportes y atletas. Por ejemplo, las universidades venden innumerables camisetas de sus equipos con los números y los nombres de los atletas más populares y la universidad se lleva todo el dinero, mientras que el atleta solo puede vivir, estudiar y practicar el deporte sin tener que pagar la matrícula, los libros, la habitación o la comida –y muchas veces los atletas necesitan más comida y hasta se van a la cama con hambre– en fin, muchas veces los atletas se encuentran en una situación en la que están explotados. Tienen que jugar en la universidad si quieren jugar como profesionales y si no practican el deporte en la universidad no recibirán la educación porque perderán la beca y no poseen recursos para pagarse la matrícula para la universidad. Pero desde otra perspectiva, los deportes y las becas deportivas en las universitarias estadounidenses dan oportunidades a ciertos atletas con el fin de recibir una educación que no podrían conseguir sin la beca deportiva porque sus notas académicas no son suficientemente altas para asistir a la universidad y continuar su formación educativa.

En mi opinión el cuerpo y la mente son el *yin-yang* de nuestro bienestar y la educación física y el deporte deben de formar parte de nuestros sistemas educativos, pero solo hasta cierto punto. Claramente cuando el sistema explota a los deportistas para sus propio beneficio económico, este se corrompe, por lo que los

encargados deberían reconocer y celebrar el verdadero significado del lema *mens sana in corpore sano* en el contexto que lo escribió Juvenal hace dos mil años y apoyar un sistema educativo en el que los alumnos se dediquen a obtener “una mente sana en un cuerpo sano” en vez utilizar el lema y explotar a los alumnos para sus propios fines vanos y codiciosos.

REFERENCIAS

- Banicevic, Z., Belic, A. y Banicevic, I. (2013). *Mens Sana in Corpore Sano - From its Origins up.* https://www.researchgate.net/publication/360259667_MENS_SANA_IN_CORPORE_SANO_FROM_ITS_ORIGINS_UP_TO_NOW
- Brower, V. (2006). Mind-body research moves toward the mainstream. *EMBO Reports*, 7, 358-361. <https://www.embopress.org/doi/full/10.1038/sj.embor.7400671>
- Juvenal and Persius* (1918). Trad. G. G. Ramsay. William Heineman. https://en.wikisource.org/wiki/Juvenal_and_Persius

DEPORTE Y PATRIMONIO CULTURAL: UNA CONTRIBUCIÓN A LA EDUCACIÓN TURÍSTICA

EMANUELE ISIDORI

Universidad de Roma "Foro Italico"

emanuele.isidori@uniroma4.it

1. INTRODUCCIÓN

La finalidad de este trabajo es resaltar la conexión histórica y conceptual del deporte con el patrimonio cultural, evidenciando no solo su rol esencial en este, sino también cómo la práctica deportiva puede enriquecer dicho patrimonio. Este análisis pretende aportar una definición epistemológica más precisa de la pedagogía del turismo como disciplina pedagógica interdisciplinaria, que encuentra en el patrimonio cultural, potenciado por el deporte, un terreno prolífico para la investigación y la educación.

Es crucial, antes de profundizar en nuestra discusión epistemológica sobre la pedagogía del turismo y su relación con el deporte y el patrimonio cultural, clarificar qué entendemos por "patrimonio cultural", "deporte" y "turismo". Esto establecerá una base para reflexionar sobre el propósito y la esencia de la pedagogía del turismo como una ciencia enfocada en la educación del ser humano mediante la interacción activa con el patrimonio histórico y cultural del lugar donde reside o visita.

El patrimonio cultural se define como el conjunto de bienes de significativa importancia histórica, cultural y estética, de interés público y que simbolizan la riqueza de una comunidad y su entorno. Abarca elementos tangibles, intangibles y naturales que son parte integral de la política social y a los que se les atribuyen valores para su transmisión, revalorización y adaptación de una era a otra. La transformación de un objeto en patrimonio o bien cultural, o su cese como tal, ocurre a través de un proceso en el cual individuos o grupos lo designan como tal.

La naturaleza del patrimonio cultural sujeta a un proceso de atribución de valores, funciones y significados dentro de un marco social y cultural, implica que no es un elemento estático, sino el resultado de un proceso social continuo y complejo, en ocasiones conflictivo, de creación de significados y significantes. Estos emergen de un proceso que se asemeja a una hermenéutica interminable de interpretación y comprensión de valores reconocidos como evidencia histórica y cultural de una comunidad o región. Así, los objetos y productos que se convierten en patrimonio cultural adquieren un significado renovado y se vinculan con una cultura que los recontextualiza, reinventa e interpreta de forma dinámica.

El valor de estos bienes y expresiones culturales no permanece estático en un pasado inalterable, sino que se renueva y actualiza en el presente a través de la interacción de individuos y comunidades con estos legados y testimonios. Por lo tanto, es importante reconocer que las personas no son meros receptores pasivos, sino agentes activos que comprenden y transforman el patrimonio cultural, facilitando la emergencia de nuevas interpretaciones y aplicaciones del mismo. Según la Unesco, el concepto de "patrimonio cultural" ha evolucionado significativamente a lo largo del tiempo, pasando de un entendimiento cerrado a uno más abierto y sistémico que incluye manifestaciones de la cultura actual, además del pasado.

En el pasado, el término se limitaba a monumentos, pero actualmente ha ampliado su alcance para incluir categorías como patrimonio inmaterial, etnográfico, enogastronómico, industrial y deportivo (como lo

demuestra el legado arquitectónico de una Olimpiada a una ciudad o nación), que requieren de nuevos esfuerzos de conceptualización (Ramshaw, Gammon, 2017). Hoy en día, también se consideran parte del patrimonio cultural experiencias asociadas a representaciones, lenguajes, tradiciones místicas, sistemas filosóficos, espirituales e informativos que configuran el contexto de estas creaciones.

2. EL DEPORTE COMO PATRIMONIO MATERIAL E INMATERIAL DE LA HUMANIDAD

El deporte, como herencia material e inmaterial del hombre, está estrechamente vinculado al patrimonio cultural. El deporte es una actividad físico-corporal cuyo fin es promover el bienestar y la integración social de las personas dentro de un marco de valores ligados a la *ludicidad*. Puede tener un carácter competitivo o no.

No es posible aquí sintetizar las definiciones que, a lo largo del tiempo, se han dado del concepto de deporte y sus significados. No obstante, para definirlo, y aclarar al menos el marco semántico en que pueden desplegarse sus significados y potencialidades en una perspectiva de valorización del patrimonio cultural y la educación turística, podemos recurrir a la definición proporcionada por el Consejo de Europa. Este organismo define el deporte como: «cualquier forma de actividad física que, a través de una participación organizada o no, tenga como objetivo el mejoramiento de las condiciones físicas y psíquicas, el desarrollo de relaciones sociales o la obtención de resultados en competiciones a todos los niveles» (CCE, 2007, p. 2). Esta definición descompone la unidad conceptual compleja del deporte en sus elementos constitutivos: el concepto de “cuerpo” y “movimiento”; el concepto de “participación”; el concepto de “bienestar”; el concepto de “inclusión” y “desarrollo de relaciones sociales”; el concepto de “competición” (y, por tanto, de “ludicidad” y “espectacularización”) que la dimensión agonal y competitiva siempre conlleva.

De hecho, el deporte, como universal cultural siempre presente en la historia de la civilización humana, como lo demuestran sus huellas y testimonios, es en sí mismo un patrimonio cultural. El filósofo de la cultura Bernard Jeu (1929-1991), exprofesor de filosofía en la Universidad de Lille III, identificó tres principales razones o esencias del deporte en la vida y cultura humana, útiles para comprender no solo la profunda conexión del deporte con el patrimonio cultural de las sociedades humanas, sino también cómo representa en sí mismo un patrimonio cultural, sirviendo tanto de “objeto” para valorizar como de “instrumento” capaz de realizar dicha valorización (Jeu, 1987).

La interpretación de Jeu nos permite sentar las bases para comprender cómo el deporte es en sí mismo un patrimonio inmaterial del hombre y un elemento que contribuye al patrimonio cultural de los pueblos. Según Jeu, el deporte posee tres principales “razones” por las cuales representa un valor en la cultura y la civilización humanas. Estas “razones” son:

1) La razón poética. Esta razón enfatiza la presencia, importancia y potencia del deporte en el imaginario humano y el hecho de que la emoción es la esencia misma de esta práctica. Tal razón propone una visión estética específica donde la belleza del deporte se manifiesta en su grandeza, pues en esta práctica perteneciente a la cultura moderna y contemporánea, el hombre descubre cosas antiguas que remiten al subconsciente, al enigma, a las profundidades y al misterio de la vida humana y la religión, a la belleza de la creación estética y al arte. El vínculo con el arte y la literatura convierte al deporte en un universal cultural que, en diversas formas, puede encontrarse en todas las épocas y culturas. Como expresión del patrimonio cultural de los pueblos, el deporte porta valores tanto antiguos como modernos, arraigados en el pasado pero destinados al hombre contemporáneo. Esta es, en esencia, la comprensión de Pierre De Coubertin (1863-1937). Vista desde esta perspectiva, su obra de revivir las antiguas Olimpiadas puede interpretarse como una operación de redescubrimiento del patrimonio cultural inmaterial europeo

representado por los valores culturales, sociales y religiosos de los sagrados juegos que se celebraron desde el 776 a. C. hasta el 393 d. C. en la antigua Olimpia.

2) La razón histórica. Esta razón resalta cómo el deporte representa una institución que ha evolucionado a lo largo del tiempo siguiendo la transformación de la cultura, el arte y la civilización humana, de la cual es una parte integral e indispensable.

3) La razón moral y política. El deporte es una creación histórico-cultural que nos llega del pasado y que vivimos en el presente. Esta creación, fruto de la evolución antropológica y la historia humana, implica una responsabilidad, nos obliga a plantearnos preguntas. Por ejemplo, sobre cómo preservar los valores que conlleva el deporte, a cuestionarnos cuáles son los fines, el propósito y los objetivos que con el deporte pretendemos perseguir.

3. EL DEPORTE COMO HERRAMIENTA DEL TURISMO ACTIVO

El deporte implica lo que podría denominarse una “antropología del hombre en movimiento”, del ser humano como agente activo que explora el mundo y busca conocerlo a través de su cuerpo y sentidos. En este contexto, el deporte se convierte en una herramienta para el conocimiento activo y un medio para explorar el mundo que nos rodea (Alonso Delgado, Medina, 2019). De ahí surge su estrecha relación con el turismo. El turismo es una actividad humana que implica desplazarse de un lugar a otro y permanecer en un sitio diferente al de la residencia habitual con fines de ocio, descanso, vacaciones, educación, visitas a amigos y familiares, negocios, salud, motivos religiosos, etc.

El turismo es, en esencia, el conjunto de acciones que una persona realiza al viajar y pernoctar en un lugar distinto de su residencia habitual, por un periodo consecutivo menor a un año. Sus orígenes se remontan a la Antigua Grecia, cuando miles de personas acudían a los Juegos Olímpicos cada cuatro años. El turismo es una de las industrias más importantes del mundo y promueve viajes para el descanso, por motivos culturales, de interés social, de negocios o de ocio. Según la Organización Mundial del Turismo (OMT), consiste en aquellas actividades que las personas realizan durante sus viajes y estancias en lugares donde no es habitual que estén, con propósitos de ocio, negocios o estancias de duración menor a un año. Se pueden distinguir diferentes tipos de turismo según los intereses de los viajeros y las actividades que puedan realizar durante la estancia. Por ejemplo, el “turismo cultural” se enfoca en visitas a museos, exposiciones y otros lugares donde el viajero puede conocer mejor la historia y la vida cultural del lugar visitado.

El término “turismo rural” se refiere a cualquier actividad turística que se realice en un entorno rural, cerca de áreas naturales y costeras, permitiendo actividades relacionadas con este contexto natural. Este tipo de turismo, opuesto al turismo de masas que se practica principalmente en ciudades costeras, requiere de un entorno endógeno sostenido por una conciencia social y ambiental. El turismo rural se plantea como un turismo respetuoso con el medio ambiente, buscando integrar el resto de las actividades turísticas aprovechando los recursos locales.

Luego está el turismo educativo, cuyo objetivo es ofrecer a los viajeros conocimientos sobre un tema específico de su interés. El turismo enogastronómico, por su parte, busca que los viajeros conozcan los alimentos y vinos autóctonos del lugar visitado y participen en degustaciones y actividades relacionadas con la cocina. El agroturismo implica actividades en zonas rurales donde los turistas se alojan y pueden participar en las actividades locales, con la posibilidad de colaborar en la restauración de granjas o casas rurales, por ejemplo.

El ecoturismo se realiza en áreas donde se requiere la preservación del ambiente natural. Los residentes locales que reciben a los turistas también los introducen en el entorno social y natural, participando en

diversas actividades. En el ecoturismo, la conservación de la naturaleza es prioritaria. El turismo de aventura, por otro lado, consiste en una serie de actividades que se llevan a cabo en un entorno rural con el objetivo de ofrecer sensaciones relacionadas con el “descubrimiento” de algo y probar los límites de supervivencia de los turistas. Generalmente, se desarrolla en lugares poco explotados turísticamente (Delphy Neirotti, 2003).

Existe también el turismo deportivo, que se refiere a experiencias de viaje destinadas a participar o asistir en actividades deportivas. Este tipo de turismo puede ser “turismo de eventos deportivos” o “turismo deportivo activo” (Lenartowicz, Isidori, Maussier, 2016).

El turismo de eventos deportivos, por ejemplo, incluye la participación en eventos de relevancia mundial como los Juegos Olímpicos y los Campeonatos Mundiales de Fútbol. El turismo deportivo activo es generado por personas que viajan para participar en eventos deportivos (Ratkowski, Ratkowska, 2018). Diversos factores han favorecido el aumento de la popularidad del turismo deportivo: entre ellos, las fuerzas económicas, intereses comerciales, innovaciones tecnológicas, cambios de actitud y de valor (Mhanna, 2018; Malchrowicz-Mosko, Munsters, 2018). En la mayoría de las sociedades occidentales, los cambios económicos recientes han incrementado la cantidad de tiempo y recursos económicos disponibles para las personas, motivándolas a participar en actividades de turismo deportivo (Sallent, Palau, Guia, 2011).

4. DEPORTE, TURISMO Y PATRIMONIO CULTURAL: HACIA UNA SIMBIOSIS

De este breve repaso sobre las distintas tipologías de turismo se desprende cómo el patrimonio cultural, el deporte y el turismo están intrínsecamente interconectados. Al analizarlo detenidamente, como se mencionó anteriormente, la primera forma organizada de turismo “cultural”, “religioso” y de “ocio” en Occidente fueron precisamente los Juegos Olímpicos. Las antiguas Olimpiadas representan una síntesis, antes de acuñarse el término, de todas las características principales del turismo deportivo vinculado al patrimonio cultural, según los principios expuestos en el párrafo anterior. De hecho, la celebración de las Olimpiadas en la antigüedad siempre implicaba: el desplazamiento de personas de todas partes de Grecia; la visita a un lugar sagrado y sus monumentos; la participación en un evento cultural y religioso; la presentación e intercambio de mercancías y productos (como en una moderna Expo); la participación en un tipo de turismo temático vinculado a los Juegos del Circuito (los Agones del Periodos); y la compartición de un patrimonio cultural inmaterial de un pueblo y una civilización que se reconocía en él (el atletismo y sus valores).

El vínculo entre deporte y patrimonio cultural también se puede extraer de ejemplos y testimonios históricos y arqueológicos (donde un espacio deportivo se convierte en patrimonio cultural), como en el caso de la plaza Navona en Roma, antiguo Estadio de Domiciano para los agones; o como en el caso del complejo monumental del Foro Itálico, con sus ricos elementos de geografía cultural (Piccardi, 1994) y sus significados históricos y relacionados con los grandes eventos deportivos de la Italia contemporánea.

Podemos afirmar que, en relación con el patrimonio cultural, el deporte puede ser: un “medio”, un “patrimonio” y “bien” en sí mismo y, finalmente, un “contenido educativo” de valores a promover. De hecho, este:

- Actúa como un medio, ya que, como actividad física, el deporte es una herramienta que facilita el disfrute y la valorización del patrimonio cultural y paisajístico (a través de excursiones, por ejemplo).

- Constituye un patrimonio y bien en sí mismo, puesto que puede identificarse (como en el caso de la plaza Navona o el complejo del Foro Itálico en Roma) con un bien arquitectónico, paisajístico, artístico; o puede identificarse con sitios arqueológicos del deporte o herencia de las Olimpiadas (como, por ejemplo, los sitios de la Antigua Olimpia o de los juegos del Circuito, los museos olímpicos, los estadios y las instalaciones deportivas olímpicas diseñadas por grandes arquitectos, etc.) (Wood, 2005).
- Representa un contenido educativo de valores para promover, ya que el deporte, por estos valores que encierra, implica un conjunto de contenidos y fines educativos que se valorizan a través de las actividades turísticas y el patrimonio cultural.

Todo esto significa que el turismo y el patrimonio cultural no solo son un estímulo para la promoción de la práctica físico-deportiva, sino también que, al promover el deporte implícito en ciertas formas de turismo, se puede fomentar efectivamente un territorio y los bienes culturales contenidos en el patrimonio que alberga. Especialmente cuando dicho territorio presenta características específicas que de otra manera lo harían difícilmente accesible. En este último caso, sin el “deporte” no habría posibilidad de que las personas disfruten de ese bien y patrimonio específico. Para disfrutar de ese bien y patrimonio cultural específico, las personas “hacen” turismo y, al mismo tiempo, actividad físico-deportiva. Aquí surge el concepto de deporte como una actividad humana vinculada al bienestar y al disfrute del tiempo libre en la perspectiva de un derecho de “cuarta generación”. Por lo tanto, es en esta perspectiva -que podríamos definir como “simbiótica”- donde se deben concebir el deporte, el turismo y el patrimonio cultural.

5. CONCLUSIONES

La interrelación de estos tres conceptos nos permite esbozar una visión epistemológica más amplia de una pedagogía del turismo a través del deporte y el patrimonio cultural. Desde esta perspectiva, podemos sostener que la pedagogía del turismo se configura como una ciencia hermenéutica (tanto teórica como práctica) que emplea el deporte y el patrimonio cultural como medios para educar, explicitando el componente educativo inherente en la experiencia turística (Van Rheenen, Cernaianu, Sobry, 2017).

Podemos identificar al menos tres líneas principales de acción de la pedagogía del turismo aplicada al patrimonio cultural. Dada la complejidad (teórica y al mismo tiempo práctica y fáctica) del concepto de pedagogía (entendida como ciencia de la teoría y la práctica de la educación), la expresión “pedagogía del turismo” no puede concebirse independientemente de los conceptos de deporte y patrimonio cultural (Hurych, 2017).

De hecho, la pedagogía del turismo, si no se asocia con los conceptos de deporte y patrimonio cultural, no solo no puede materializarse en una práctica educativa efectiva, sino que tampoco puede ser conceptualizada (Gozalova, Shchikanov, Vernigo, Bagdasarian, 2014).

En la pedagogía del turismo, es el deporte el que hace surgir los valores educativos inherentes al patrimonio cultural que el turismo aborda. Concretando más el concepto, podemos decir que, en la pedagogía del turismo, no es el turismo el que posibilita la apreciación de un “objeto” como es el patrimonio cultural con los valores que se le atribuyen, sino es el deporte –como actividad física y motora– el que posibilita su auténtica apreciación.

La pedagogía del turismo puede definirse, por lo tanto, como esa ciencia pedagógica no formal que estudia y promueve los valores educativos del patrimonio cultural humano a través del deporte. El turismo, por su naturaleza, posee un implícito educativo (un contenido rico en valores dirigidos a la promoción y

mejora ético-moral, intelectual y de calidad de vida de las personas y las sociedades en las que viven) que solo el “deporte” –entendido en sentido amplio como un conjunto variado de actividades físicas, motoras y lúdico-recreativas– permite aprovechar.

Esta aclaración epistemológica nos permite entender cómo es el deporte el que contribuye a esa explicitación del implícito educativo que posee el turismo. Es decir, a la realización de esa potencialidad transformadora intencional, más o menos conscientemente dispuesta, que el turismo, como fenómeno orientado a la apreciación de los valores educativos presentes de manera más o menos latente en el patrimonio de las culturas humanas, busca llevar a cabo para el mejoramiento del ser humano (Isidori, 2014).

Incluir de antemano el deporte –como medio y fin en relación con el patrimonio cultural objeto del turismo– en la epistemología de la pedagogía del turismo nos brinda, además, una mejor comprensión de esta última. Esto nos permite interpretarla como una ciencia pedagógica comprometida no solo a mostrar la conexión con la cultura humana y las implicaciones valorativas y éticas que el turismo como fenómeno humano y cultural plantea, sino también a resaltar la consiguiente responsabilidad de los individuos y las sociedades en el disfrute de la experiencia turística.

Sin el deporte, por otra parte, no sería posible aprovechar los valores presentes en la experiencia turística. Por lo tanto, se espera que, en el futuro, cualquier tratado o capítulo sobre la pedagogía del turismo escrito por académicos de nuestro país no solo aborde el tema, sino también las cuestiones relativas a las intervenciones educativas más efectivas que, a través del deporte, puedan convertir el turismo en un recurso social y cultural capaz de mejorar la vida de las personas individuales, llevándolo a cabo a través de un disfrute respetuoso del entorno natural, histórico y cultural en el que están inmersos.

6. REFERENCIAS

- Comisión de las Comunidades Europeas (CCE) (2007). *Libro blanco sobre el deporte*. Bruselas: CCE.
- Delgado, V. L. A. y Medina, F. X. (2019). Antropología, deporte y turismo: Reflexiones sobre deportes étnicos, identidades, políticas deportivas y promoción turística en las Islas Canarias. *Retos: Nuevas Perspectivas de Educación Física, Deporte y Recreación*, 36, 480-486.
- Delphy Neirotti, L. (2003). An Introduction to Sport and Adventure Tourism. En S. Hudson (Ed.), *Sport and Adventure Tourism* (pp. 1-14). Binghamton, NY: Haworth Hospitality Press.
- Gozalova, M., Shchikanov, A., Vernigo, A. y Bagdasarian, V. (2014). Sports Tourism. *Polish Journal of Sport and Tourism*, 21(2), 92-96.
- Hurych, E. (2017). Authenticity in the Perspective of Sport Tourism: Some Selected Examples. *Physical Culture and Sport. Studies and Research*, 73(1), 44-53.
- Isidori, E. (2014). La pedagogia del turismo ed il ruolo dell'educazione turistica nella valorizzazione del territorio. En R. De Iulio & A. Ciaschi (Eds.), *Modelli geografici di sviluppo di aree marginali. Teorie e esperienze a confronto* (pp. 193-215). Viterbo: Sette Città.
- Jeu, B. (1987). *Analyse du sport*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Lenartowicz, M., Isidori, E. y Maussier, B. (2016). Sport and Tourism between Modernity and Postmodernity. *Polish Journal of Sport and Tourism*, 23(2), 65-69.
- Mhanna, R. (2018). Sport tourism: new challenges in a globalised world. *Journal of Sport and Tourism*, 22(4), 349-351.
- Malchrowicz-Mosko, E. y Munsters, W. (2018). Sport tourism: a growth market considered from a cultural perspective. *Ido Movement for Culture. Journal of Martial Arts Anthropology*, 18(4), 25-38.
- Piccardi, S. (1994). *Fondamenti di geografia culturale*. Bologna: Pàtron Editore.
- Ramshaw, G. y Gammon, S. J. (2017). Towards a critical sport heritage: implications for sport tourism. *Journal of Sport and Tourism*, 21(2), 115-131.

- Ratkowski, W. y Ratkowska, J. (2018). Sports events as a determinant of sport tourism. *Baltic Journal of Health and Physical Activity*, 10(1), 86-94.
- Sallent, O., Palau, R. y Guia, J. (2011). Exploring the Legacy of Sport Events on Sport Tourism Networks. *European Sport Management Quarterly*, 11(4), 397-421.
- Van Rheenen, D., Cernaianu, S. y Sobry, C. (2017). Defining sport tourism: a content analysis of an evolving epistemology. *Journal of Sport and Tourism*, 21(2), 75-93.
- Wood, J. (2005). Olympic opportunity: realizing the value of sports heritage for tourism in the UK. *Journal of Sport and Tourism*, 10(4), 307-321.

ESTUDIO Y ANÁLISIS DE LA INCLUSIÓN EN EL ACERVO LEGISLATIVO AUTÓNOMICO DEL USO DE LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS EN LA DIVULGACIÓN Y DIFUSIÓN DEL PATRIMONIO EN EL CAMPO DE LA EDUCACIÓN

JOSÉ FRANCISCO MONTES DE LA VEGA

RAMÓN QUEIRO QUIJADA

“A través de la interpretación, la comprensión;

a través de la comprensión, el aprecio;

a través de la apreciación, la protección”

(Tilden, 2011)

1. INTRODUCCIÓN

El patrimonio cultural, tanto material como inmaterial, forma parte indisoluble del legado y herencia que recibe un pueblo o comunidad. Por ello, está totalmente asumido a día de hoy la “obligación” de las instituciones públicas del estado de dar a conocer este patrimonio heredado, con el objetivo primordial de vincular al ciudadano con su historia y con su pasado.

Al igual que ocurriría con la constitución republicana de 1933, el patrimonio histórico, cultural y artístico, volvería a formar parte del articulado de la carta magna de 1978, poniéndose en relieve, la apuesta decidida del estado a garantizar que las instituciones públicas impulsaran la cultura y la ciencia, siempre en beneficio de la sociedad con derecho a disfrutar de las mismas. El hecho de que el Estado tenga transferidas facultades legislativas a las diferentes regiones autonómicas que lo conforman, ha propiciado que se haya producido un desarrollo dispar en la evolución del marco legislativo específico que asegura la conservación, protección y salvaguarda de nuestro patrimonio histórico.

Esta investigación realiza un estudio y análisis comparativo pormenorizado del desarrollo de los diferentes textos legislativos autonómicos, con el objetivo de poner en relieve la regulación existente relacionada con el uso de las nuevas tecnologías y la divulgación del patrimonio en el campo docente.

2. DESARROLLO

2.1. PATRIMONIO CULTURAL

Si bien se podría reflejar un variado y extenso grupo de definiciones para el término “patrimonio cultural”, me van a permitir que reproduzca, la que realizó la Unesco, en su décimo séptima reunión celebrada en París en 1972, y que acota de forma tangible y clara esta expresión.

De esta forma define patrimonio cultural como:

- Los monumentos: obras arquitectónicas, de escultura o de pinturas monumentales, elementos estructuras de carácter arqueológico, inscripciones, cavernas y grupos de elementos, que tengan un valor universal excepcional desde el punto de vista de la historia, del arte o de la ciencia.

- Los conjuntos: grupos de construcciones, aisladas o reunidas, cuya arquitectura, unidad e integración en el paisaje les dé un valor universal excepcional desde el punto de vista de la historia, del arte o de la ciencia.
- Los lugares: obras del hombre u obras conjuntas del hombre y la naturaleza, así como las zonas, incluidos los lugares arqueológicos que tengan un valor universal excepcional desde el punto de vista histórico, estético, etnológico o antropológico.

Además, y tal y como estableció la propia Unesco en su trigésimo segunda reunión, celebrada en París en 2003, habría que añadir a la anterior definición, el patrimonio cultural inmaterial, entendido “como los usos, representaciones, expresiones, conocimientos y técnicas que las comunidades, los grupos y en algunos casos los individuos reconozcan como parte integrante de su patrimonio cultural.” De forma indudable, este patrimonio cultural entra a formar parte directa del legado y herencia que recibe un pueblo o comunidad, y las instituciones públicas tienen la obligación de dar a conocer, de comunicar, este patrimonio existente.

Parafraseando a Sam Ham, la comunicación debe provocar (y no instruir) en el visitante-ciudadano, la reflexión. (Ham, 2022) Por ello, y tal como refiere Freeman Tilden, debemos hacernos la siguiente pregunta: ¿Qué es lo que quiere el ciudadano ver/escuchar/aprender?, en vez de plantear, qué es lo que quiero enseñar. (Tilden, 2011) Sólo si se llega a esta meta, podremos aseverar que se ha establecido una comunicación altamente satisfactoria entre el bien patrimonial y el visitante.

2.2. DIFUNDIR VS DIVULGAR / RECURSO PATRIMONIAL VS PRODUCTO PATRIMONIAL

De forma común, utilizamos los términos divulgar y difundir, de forma indistinta, cuando queremos referirnos a la promulgación del patrimonio. Sin embargo, existen sutiles diferencias que hacen necesario acotar ambos términos.

Dentro del campo semántico, la Real Academia de la Lengua Española define el vocablo **difundir** como la acción de propagar o divulgar conocimientos, noticias, actitudes, costumbres, modas, etc. Del mismo modo, delimita la palabra **divulgar** como la acción de publicar, extender o poner al alcance del público algo.

Como ha quedado patente, los dos términos definidos anteriormente están íntimamente relacionados con actividades de comunicación. (Vallmitjana, s.f.) De hecho, la propia Academia emplea el término *divulgar* en la definición de *difundir*, pudiéndose establecer lazos de sinonimias entre ambos vocablos, y por ende, tener la potestad con carácter general, de poder emplear un término u otro indistintamente.

Es precisamente este hecho el que conlleva que en el campo patrimonial se utilice ambos términos de forma indiscriminada, sin establecer unas pautas y reglas de uso en función del tipo de patrimonio cultural que queremos mostrar y del público al que va dirigido el mensaje comunicativo.

El patrimonio cultural, está conformado por multitud de recursos patrimoniales necesitados de una transformación con el objetivo de dejar de ser objetos inactivos para la mayoría de la población, y que se conviertan en productos culturales capaces de relacionarse con el ciudadano (Rusillo, 2012). Por ello, es necesario crear las herramientas necesarias, que establezcan una comunicación fluida entre el bien patrimonial y el visitante, despertando en él interés y afecto por el propio bien. Es en este punto donde tiene lugar la “activación patrimonial”, acción por la cual se selecciona y transforma el “recurso en producto patrimonial”, y sin la cual toda aquella capacidad de transmisión quedaría oculta para la mayoría de la sociedad (Prats, 2003).

De esta manera, el producto patrimonial se define como el conjunto de servicios de apoyo y de mediación que se ofrecen al visitante, capaces de otorgar una serie de pautas emocionales, intelectuales y lúdicas que satisfagan de forma óptima su demanda cultural durante la visita (física o virtual) (Rusillo, 2012).

Es precisamente gracias a esta activación, cuando el bien patrimonial es capaz de llegar a un mayor número de visitantes/ciudadanos, ampliándose de forma gradual el espectro de público capaz de acceder a él. El recurso patrimonial, por sí sólo, tan sólo es accesible para el público especializado, capaz de analizarlo, estudiarlo y entenderlo sin la necesidad de agentes externos que contribuyan de forma fehaciente a esta empresa.

Por el contrario, el producto patrimonial, entendiendo este no sólo como el bien en sí, sino como el conjunto de servicios y elementos de mediación que permiten activarlo, se convierte en accesible a un mayor número de público, no especializado en la materia, tales como la comunidad educativa, la comunidad turística o la ciudadanía en general (Rusillo, 2012).

Es aquí, donde nace la diferencia entre los términos Difundir y Divulgar; para autores como Manuel Calvo Hernando, “la divulgación nace en el momento en que la comunicación de un hecho científico deja de estar reservada exclusivamente a los propios miembros de la comunidad investigadora o a las minorías que dominan el poder, la cultura o economía.”

Atendiendo a esta definición, y dentro del contexto patrimonial enmarcado, podemos establecer entonces la siguiente afirmación:

- Un recurso patrimonial se difunde entre la comunidad científica especializada.
- Un producto patrimonial se divulga entre la comunidad no especializada, compuesta por la comunidad educativa, turística y ciudadanía en general.

Es fundamental este hecho; en el campo patrimonial, saber establecer la diferencia entre ambos términos cobra una gran importancia ya que en función del tipo de público al que vaya dirigido nuestro mensaje, se emplearán unas estrategias comunicativas u otras (Gándara Vázquez, ¿Difundir o divulgar? He ahí el dilema, 2016).

2.3. MARCO LEGISLATIVO

El 6 de diciembre de 1978, el pueblo español, voto a favor de la aprobación de la Constitución Española de 1978, cuyos objetivos fundamentales, entre otros, eran “proteger a todos los españoles y pueblos de España en el ejercicio de los derechos humanos, sus culturas y tradiciones, lenguas e instituciones; promover el progreso de la cultura y de la economía.”

Al igual que ocurriría con la constitución republicana de 1933, el patrimonio histórico, cultural y artístico, volvería formar parte del articulado de esta carta magna, de forma que en su artículo 46 se establece que “Los poderes públicos garantizarán la conservación y promoverán el enriquecimiento del patrimonio histórico, cultural y artístico de los pueblos de España y de los bienes que lo integran, cualquiera que sea su régimen y su titularidad.” Este articulado venía a poner en relieve, la apuesta decidida del estado a garantizar que las instituciones públicas impulsaran la cultura y la ciencia, siempre en beneficio de la sociedad, con derecho a disfrutar de las mismas.

En 1985 se aprobaba la Ley 16/1985, de 25 de junio, del Patrimonio Histórico Español, cuyos objetivos fundamentales eran la protección del Patrimonio Histórico Español, el acrecentamiento del Patrimonio Histórico Español, la transmisión a las generaciones futuras del Patrimonio Histórico Español. Las

competencias exclusivas del estado se limitan a las funciones de defensa contra la exportación y expoliación, dejando abierta la posibilidad de que cada una de las Comunidades Autónomas puedan regular la normativa legislativa necesaria para la correcta protección y tutela de su patrimonio histórico, en todas aquellas cuestiones no reservadas al Estado.

A raíz de esta transferencia legislativa, el 4 de mayo de 1990, la región de Castilla-La Mancha aprobaría la primera ley de patrimonio histórico de carácter autonómico. A partir de este momento, y a lo largo de la década de los años noventa y principios del nuevo milenio, cada una de las autonomías irían ejerciendo la misma potestad, desarrollando de una manera más explícita los aspectos legales contemplados en la Ley estatal de Patrimonio Histórico, y de la que todas ellas emanan, salvo en los casos de la Ciudad Autónoma de Ceuta y Ciudad Autónoma de Melilla, ya que debido al Estatuto de Autonomía particular que poseen cada una ellas, éstas no tienen la potestad legítima para desarrollar y aprobar su propio marco jurídico, (en esta materia y en otras tantas), dependido para ello del Gobierno Central de la Nación.

Además, en los casos de las comunidades autónomas de Andalucía, Canarias, Castilla-La Mancha, Galicia, la Comunidad de Madrid y País Vasco, ya se ha producido una revisión y adaptación de su marco legislativo, debido entre otros factores, (y tal como dicta la Ley 14/2007 de Andalucía) a “la evolución de los conceptos y planteamientos en que se basan la protección y conservación del patrimonio histórico.”

La Ley de PHE de 1985, no incluye en su texto ningún articulado que haga referencia expresa a políticas educativas al objeto de que la sociedad tome conciencia y aprecie nuestro patrimonio heredado, dejando de esta manera, en manos de las comunidades autónomas su posible regulación.

A continuación, en un ejercicio de estudio y análisis de las diferentes normas autonómicas, se expone el articulado de cada una de las mismas que incluye de forma explícita referencias a las políticas en materia de educación y enseñanza dentro el campo patrimonial.

TABLA 1. Diferentes normas autonómicas.

C. AUTÓNOMA	LEY DE PATRIMONIO	ARTÍCULO
Andalucía	Ley de Patrimonio Histórico de Andalucía – Ley 14/2007, de 26 de noviembre <i>Ley de Patrimonio Histórico de Andalucía – Ley 1/1991 de 3 julio (Derogada)</i>	-
Aragón	Ley del Patrimonio Cultural Aragonés – Ley 3/1999, de 10 marzo	Artículos 10-95
Asturias, Principado de	Ley de Patrimonio Cultural - Ley 1/2001, de 6 de marzo	Artículo 97
Balears, Illes	Ley de Patrimonio Cultural - Ley 12/1998, de 21 diciembre	Artículo 89
Canarias	Ley del Patrimonio Cultural de Canarias - Ley 11/2019, de 25 de abril <i>Ley de Patrimonio Histórico de Canarias – Ley 4/1999, de 15 de marzo (Derogada)</i>	Artículos 8-11-14-15
Cantabria	Ley de Patrimonio Cultural de Cantabria - Ley 11/1998, de 13 de octubre	Artículo 5

Castilla y León	Ley de Patrimonio Cultural de Castilla y León - Ley 12/2002, de 11 de julio	Artículo 72
Castilla - La Mancha	Ley de Patrimonio Cultural de Castilla la Mancha - Ley 4/2013, de 16 de mayo <i>Ley de Patrimonio Histórico de Castilla la Mancha – Ley 4/1990, de 30 de mayo (Derogada)</i>	Artículo 68
Cataluña	Ley de Patrimonio Cultural Catalán - Ley 9/1993, de 30 de septiembre	Artículo 65
Comunitat Valenciana	Ley del Patrimonio Cultural Valenciano - Ley 4/1998, de 11 junio	Artículo 88
Extremadura	Ley de Patrimonio Histórico y Cultural de Extremadura - Ley 2/1999, de 29 de marzo	-
Galicia	Ley del Patrimonio Cultural de Galicia - Ley 5/2016, de 4 de mayo <i>Ley de Patrimonio Cultural de Galicia – Ley 8/1995, de 30 octubre (Derogada)</i>	Artículos 2-115-122
Madrid, Comunidad de	Ley de Patrimonio Histórico de la Comunidad de Madrid - Ley 3/2013, de 18 de junio <i>Ley de Patrimonio Histórico de la Comunidad de Madrid – Ley 10/1998, de 9 de julio. (Derogada)</i>	Disposición
Murcia, Región de	Ley del Patrimonio Cultural de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia - Ley 4/2007, de 16 de marzo	-
Navarra, Comunidad Foral de	Ley Foral del Patrimonio Cultural de Navarra - Ley Foral 14/2005, de 22 de noviembre	Artículos 3-94
País Vasco	Ley de Patrimonio Cultural Vasco - Ley 6/2019, de 9 mayo <i>Ley de Patrimonio Cultural Vasco – Ley 7/1990, de 3 julio (Derogada)</i>	-
Rioja, La	Ley del Patrimonio Cultural, Histórico y Artístico de La Rioja - Ley 7/2004, de 18 de octubre	Artículo 1-6-64-83

Fuente: elaboración propia.

Según los datos reflejados en la tabla adjunta, se extraen las siguientes conclusiones:

En primer lugar, destaca como en la mayoría de los casos, salvo en los referidos a la comunidad autónoma de Andalucía y Madrid, se utiliza el término “Patrimonio Cultural” para titular la ley, entendiéndose, y tal como se establece en el preámbulo de la LPCC (Ley de Patrimonio Cultural de Cantabria), que se expresa mucho más nítidamente la especificidad del patrimonio a proteger, al referirse a aquel que ha ido conformando la identidad de la región a lo largo de los tiempos, incluyéndose no sólo los bienes muebles e inmuebles, sino también el amplio patrimonio inmaterial, entre el que se encuentran las manifestaciones de la cultura popular tradicional propia de cada región.

En segundo lugar, resalta como tan sólo la ley de Patrimonio Cultural, Histórico y Artístico de La Rioja, incluye de forma explícita en su “Artículo 1. Objeto” el derecho social a la cultura, al disfrute de los bienes que integran el patrimonio y a la necesidad de potenciar tanto su utilidad pública como su función social y educativa.

En tercer lugar, se aprecia cómo, con carácter general, salvo en los casos de la comunidad autónoma de Andalucía, Extremadura, Madrid, Murcia y País Vasco, se incluyen en los diferentes textos legislativos un artículo específico, titulado entre otras formas como “Enseñanza”, “Enseñanza y formación” o “Difusión en la enseñanza”, donde se establece que se deberá “Integrar el conocimiento y valoración del patrimonio cultural en los programas educativos específicos de cada comunidad autónoma.”

En cuarto y último lugar, resalta como tan sólo una Ley Autonómica, la referida a La Rioja, incluye en su texto, un artículo específico donde se relaciona, los tres conceptos que vertebran esta comunicación, Educación – Difusión/Divulgación – Uso de nuevas tecnologías.

Es el artículo número 83, incluido en el Título VI Medidas de Fomento, y titulado Educación, formación y difusión. En el mismo se dicta, que:

... Se promoverán el conocimiento y difusión del patrimonio cultural, histórico y artístico de La Rioja, en los distintos niveles del sistema educativo, con especial atención a la enseñanza obligatoria...

... Los poderes públicos, en el ámbito de sus competencias, estimularán la realización de campañas periódicas de divulgación, formación, investigación, educación y concienciación social en los valores del patrimonio cultural, histórico y artístico de La Rioja, prestando una especial atención a la utilización de las nuevas tecnologías de la difusión en la sociedad de la información...

Además, es la única ley que cataloga como medida de protección (artículo 64), la difusión y divulgación de nuestro patrimonio, mediante el uso de nuevas tecnologías, focalizando la gran importancia de realizar este fin, tanto en el ámbito educativo como en el formativo.

4. CONCLUSIONES

Por todo lo anteriormente expuesto, queda patente como aún queda mucho camino por recorrer en lo que a nuevas tecnologías se refiere y su inclusión en los textos legislativos que se encargan de la protección de nuestro patrimonio histórico.

Al igual que la Ley 39/2015, de 1 de octubre, del Procedimiento Administrativo Común de las Administraciones Públicas, y la Ley 40/2015, de 1 de octubre, de Régimen Jurídico del Sector Público, “consagran el derecho de las personas a relacionarse por medios electrónicos con las administraciones públicas, y refuerzan el empleo de las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC) en las administraciones públicas”, todo en favor del ciudadano, en el campo patrimonial, se debe apostar por la redacción, regulación y aprobación de un marco jurídico que asegure y favorezca la creación de efectivas plataformas digitales de concienciación para la difusión y divulgación de nuestros bienes culturales, tanto materiales como inmateriales, donde la información incluida en ellas esté organizada, jerarquizada y estructurada de tal manera que se consiga un acceso universal a la misma.

La apuesta decidida por el empleo de las nuevas tecnologías posibilita:

- El acceso a un mayor número de personas interesadas en conocer el patrimonio cultural.
- La utilización de recursos y medios digitales hasta ahora inutilizados, abriendo un ampliado y variado abanico de posibilidades en la trasmisión del mensaje.

- Apertura la posibilidad de establecer sinergias de colaboración entre las diferentes instituciones y organizaciones culturales encargadas de la protección y difusión de nuestro patrimonio, potenciando y favoreciendo la colaboración y cooperación entre ellas mediante el intercambio de recursos digitales creados, y facilitando de este modo la transferencia del entendimiento de las múltiples áreas culturales.
- Establece un nuevo modo de participación por parte del usuario, donde este se pueda participar de modo activo (y no solo pasivo) en la propia difusión y divulgación.

5. REFERENCIAS

- Gándara Vázquez, M. (2016). ¿Difundir o divulgar? He ahí el dilema. En M. Gándara Vázquez y D. Jiménez-Badillo (Eds.), *El patrimonio cultural y las tecnologías digitales. Experiencias recientes desde México* (pp.56-67), México.
- Gándara Vázquez, M. (Julio/Septiembre 2018). La divulgación significativa como estrategia de comunicación educativa. *ETD – Educación Temática Digital*, 20(3), 662-679. doi:10.20396/etd.v20i3.8651720
- Ham, S. (2022). *Interpretación: Para lograr una diferencia a propósito*. InterpatMx SC; N.º 1 edición.
- Prats, L. (2003). Patrimonio + turismo = ¿desarrollo? *Pasos. Revista de Turismo y Patrimonio Cultural*, 1(2), 127-136. doi:https://doi.org/10.25145/j.pasos.2003.01.12
- Rusillo, S. M. (2012). Difusión cultural. La Magdalena de los productos patrimoniales. *Erph_revista electrónica de patrimonio histórico* (10), 69-89.
- Tilden , F. (2011). *La interpretación de nuestro patrimonio*. A Coruña, España : Asociación Interpretacion Patrimonio.
- Vallmitjana, N. (s.f.). *IQS*. (Universitat Ramon Llull) Recuperado el 13 de Febrero de 2023, de <https://www.iqs.edu/es>: <https://www.iqs.edu/es>

CARTOGRAFÍAS DE LA MEMORIA: PPRÁCTICAS SOCIOESTÉTICAS EN EL ESPACIO PÚBLICO

SILVINA DÍAZ

CONICET/Universidad de Buenos Aires

Teniendo en cuenta que la dimensión política del arte solo adquiere sentido en relación con contextos históricos y culturales concretos, pretendemos revisar las marcas históricas y políticas de la memoria presentes en la ciudad a partir de dos performances artístico- políticas realizadas en Buenos Aires. Por un lado, *Cartografías de la memoria*, un evento basado en un recorrido por el interior y el entorno de la antigua Escuela de Mecánica de la Armada (ESMA), centro clandestino de detención en la última dictadura cívico- militar argentina, hoy convertida en Centro Cultural de la Memoria. Por otro lado, *Monumentos en acción*, un acontecimiento performático realizado en Plaza de Mayo que evoca la mayor crisis económica e institucional de la era democrática. Se trata, en ambos casos, de vivenciar la dimensión social y política del patrimonio urbano desde experiencias estéticas situadas y participativas.

1. LOS SIGNOS DE LA MEMORIA

Cartografías de la memoria fue un evento artístico que se llevó a cabo en dos ediciones: la primera de ellas, *La Ex ESMA y el barrio*, el 21 de marzo de 2021, a 45 años del último golpe de Estado en Argentina, mientras que la segunda, *Del Barrio a la ESMA*, tuvo lugar al año siguiente, el 20 de marzo de 2022.

La Ex ESMA y el barrio consistía en un recorrido performático audioguiado por la otrora Escuela de Mecánica de la Armada, por los edificios que componen el complejo arquitectónico del que forma parte, por sus calles interiores y su entorno urbano. La visita podía realizarse de manera presencial o virtual, atendiendo a las condiciones sanitarias vinculadas con la pandemia de COVID-19.

El trayecto histórico y poético rememoraba sucesos acaecidos durante la dictadura cívico- militar más cruenta de la historia argentina, entre 1976 y 1983, cuando la ESMA se convirtió en uno de los centros clandestinos de detención, tortura y exterminio más grandes y activos del país. Posteriormente, mediante una ley sancionada en 2004, se constituye en el Espacio para la Memoria y la Promoción y Defensa de los Derechos Humanos.¹

A partir de la evocación de distintas historias de vida narradas por artistas, escritores, periodistas y trabajadores del Centro Cultural Haroldo Conti, el Espacio de la Memoria, la Defensoría del Pueblo y el Club Defensores se pretende reconstruir, desde el presente, vivencias vinculadas con la violencia, la represión y la desaparición como políticas de Estado. Sin embargo, más allá de la información histórica, lo que se prioriza es la necesidad emotiva y afectiva de recordar.

Varios interrogantes, planteados por la audioguía, incitan a adentrarse en una situación profundamente conmocionante con el propósito de reflexionar sobre las frágiles fronteras de los centros clandestinos:

¹ Dentro de este espacio funcionan actualmente el Archivo Nacional de la Memoria, el Centro Cultural de la Memoria Haroldo Conti, el Espacio Cultural Nuestros Hijos, el Museo Malvinas, el canal Encuentro y el Museo Sitio de Memoria ESMA, entre otros ámbitos culturales.

«¿Cuál fue el límite del centro clandestino de detención? ¿Qué muestra? ¿Qué oculta? ¿Qué señales dejó la represión en las calles que rodean al predio? ¿Qué se sabía? ¿Qué se veía? ¿Qué era posible ver y saber?».

Un poder que se revela a sí mismo a partir de lo que exhibe, pero también de lo que encubre; que cierra sus rejas y se aísla, aun cuando no deja de promover abiertamente el terror y la disciplina. Como afirma Pilar Calveiro (2004) a propósito de su propia experiencia como detenida durante la dictadura:

[...] el campo está perfectamente instalado en el centro de la sociedad; se nutre de ella y se derrama sobre ella. Quizás es el hecho de permanecer tan apartado, al mismo tiempo que está en medio, lo que más enloquecedor resulta para el prisionero, lo que produce la sensación de irrealidad [...]. El hecho de que el campo es una realidad aparte constituye una ilusión. El poder intenta colocarlo aparte, pero este no es más que otro de los múltiples compartimentos que se pretenden separar [...]. Es cierto que formó, efectivamente, una red propia, pero esa red estuvo perfectamente entretejida con el entramado social (52).

La caminata comienza en la calle principal del pabellón central de la ESMA. Allí, la audioguía informa acerca de su doble condición: legal, como Escuela de Mecánica de la Armada, y clandestina, a cargo del «grupo de tareas» que operó el centro de detención, dejando en claro que su actividad represiva se llevó adelante al tiempo que continuaba con su función educativa.

Se transita por rincones emblemáticos que invitan a explorar su historia por medio de una creación artística –intervenciones visuales, grafitis, canciones, relatos y acciones performáticas– a cargo de grupos de activismo artístico: la **Compañía de Funciones** Patrióticas, el colectivo **M.A.F.I.A** (Movimiento Argentino de Fotógrafos Independientes Autoconvocados) y el Grupo de Arte Callejero.²

El artista se expresa con su cuerpo, no solo para representar los cuerpos violentados –como observa Martínez Quintero (2013)–, sino como posibilidad de materializar la memoria, «es decir, de hacerla cuerpo, dándole otro registro al recuerdo, otra gramática que complemente e incluso contraste su función narrativa desde la palabra y le permita habitar otros lenguajes». (46) Un cuerpo- memoria que genera y transmite conocimientos a través de la acción y que no se constituye únicamente en un instrumento de la memoria, sino que *es* memoria. Un cuerpo plural, atravesado por múltiples inscripciones, subjetividades y vivencias vinculadas con otras subjetividades y encarnadas en los dinamismos sociales y culturales (Citro, 2011).

Frente a los pilares que ostentan la inscripción «Justicia, verdad, memoria» se proclama el firme propósito de no olvidar, al compás de los acordes de una canción compuesta por la Compañía de Funciones Patrióticas. Se asiste a continuación a la intervención *Presentes*, a cargo del Grupo de Arte Callejero, en homenaje al escritor y periodista Rodolfo Walsh, detenido-desaparecido luego de haber dado a conocer su «Carta Abierta de un escritor a la Junta militar». La acción se organiza en torno a su retrato, construido con piezas fragmentarias, situado en la fachada del Instituto de Políticas Públicas en Derechos Humanos.

En la **Escuela Raggio, situada frente al** complejo, se recita una poesía junto a una «baldosa de la memoria», emplazada allí en homenaje a sus cinco estudiantes desaparecidos.³ La voz que guía la marcha informa entonces que muchos sobrevivientes de la ESMA «declararon en los juicios que el sonido del timbre del recreo era uno de los elementos que les permitía orientarse acerca del lugar en el que se encontraban durante su cautiverio».

² La creación colectiva, base del trabajo de la Compañía de Funciones Patrióticas, constituye una práctica participativa, dialógica, integradora de las distintas voces, que democratiza el proceso creativo. Por su parte, el Grupo de Arte Callejero produce intervenciones visuales y/o performáticas por fuera de los circuitos artísticos tradicionales a partir de la apropiación del espacio público. Mientras que los integrantes de M.A.F.I.A conciben al arte fotográfico como un espacio de exploración artística informativa y estética.

³ Las «baldosas de la memoria» fueron diseñadas, realizadas y distribuidas por la agrupación Barrios por Memoria y Justicia para reconocer los lugares donde vivieron o trabajaron los militantes secuestrados y desaparecidos por el régimen dictatorial entre 1976 y 1983.

Por su parte, en la Estación de la Memoria –anteriormente, estación Rivadavia–, se realiza una performance en torno a sus pinturas y murales. Los *performers* colocan luego fotografías de la historia colectiva en los muros, mientras brindan información acerca de los más de setecientos centros clandestinos distribuidos a lo largo del país. El circuito culmina en el **Club Atlético Defensores de Belgrano**, frente a una gigantografía en homenaje a un militante secuestrado en un partido de fútbol, y a la baldosa que lo recuerda: «Acá fue feliz Ricardo Marcos “Pato” Zuker. Militante Popular. Detenido Desaparecido por el Terrorismo de Estado en 1980».

En este contexto la intervención artística configura una forma de comunicación política que otorga un lugar privilegiado a las voces y los cuerpos ausentes. Pero el acto conmemorativo implica un ejercicio de concientización del que participan, no únicamente las expresiones artísticas, sino también los asistentes al evento –público, vecinos y trabajadores del predio–. La vinculación entre praxis artística y política interpela al espectador y lo conduce a tomar una posición. Se busca integrarlo en un proceso cognitivo que produce un pensamiento crítico, que descubre y reinterpreta las marcas de la violencia presentes en el espacio urbano desde nuevas miradas y perspectivas.

Si, como sostiene Michel de Certeau (1999, p. 145), «habitar es narrativizar», puede decirse que transitar implica también construir relatos, narrar vivencias y recorridos que transforman los espacios en sitios cargados de significaciones. El relato diseña indefectiblemente un nuevo campo de sentidos y emociones, abre «un *teatro* de legitimidad para *acciones* afectivas». (De Certeau, 2000, p. 137). La narración pasa a través del espacio, lo transgrede, instaura un camino, en tanto «allí donde el mapa corta, el relato atraviesa» (141).

El entrecruzamiento de senderos y relatos va delineando itinerarios que dan visibilidad a las señales expuestas y descubren aquellas que permanecían ocultas. Se plantea entonces una memoria contrahegemónica a partir de múltiples voces que deconstruyen el relato del autoritarismo basado en el negacionismo, en la justificación de los hechos de violencia perpetrados y en la relativización de su impacto y sus consecuencias. Dicho discurso, promovido y exacerbado en los campos de concentración, se caracteriza también por la falta de matices, la visión maniquea, el pensamiento estigmatizador:

Las lógicas totalitarias son lógicas binarias que conciben el mundo como dos grandes campos enfrentados, el propio y el ajeno. Pero además de creer que todo lo que no es idéntico a sí mismo es parte de un otro amenazante, el pensamiento autoritario y totalizador entiende que lo diferente constituye un peligro inminente o latente que es preciso conjurar (Calveiro, 52).

Creemos que *Cartografías de la memoria* puede asociarse con lo que Diana Taylor (2011) denomina «performance de protesta».⁴ Se trata de prácticas socioestéticas de denuncia, que se realizan en el espacio público y que propician el activismo social y político desde el arte, convirtiéndose en un medio de recreación y transmisión de la memoria traumática y de la noción identitaria.

La autora alude específicamente a las marchas de Madres y Abuelas de Plaza de Mayo y a los «escraches» realizados por los hijos de desaparecidos desde 1997 para advertir acerca del lugar donde viven los genocidas –los que fueron absueltos o excarcelados– y los lugares que frecuentan, o bien los sitios donde funcionaban los centros clandestinos de detención.

Los movimientos de protesta que lleva adelante el colectivo H.I.J.O.S. (Hijos por la Identidad y la Justicia contra el Olvido y el Silencio), las Madres y las Abuelas de Plaza de Mayo instauran actos de transferencia testimonial que «emplean dicho trauma para animar su activismo político». Contribuyen de este modo «a

⁴ Podrían considerarse también como «performances de protesta» a los eventos realizados en las marchas del Día de la Memoria por el grupo Fin de Un Mundo, los *Relatos situados de memoria urbana* de Funciones Patrióticas, las intervenciones urbanas e instalaciones del colectivo Corda-Doberti (*Manifestar historia: Señalamiento y acción participativa de memoria urbana*), las acciones del grupo Periferia y del Grupo de Resistencia Artística Síndico Autogestivo.

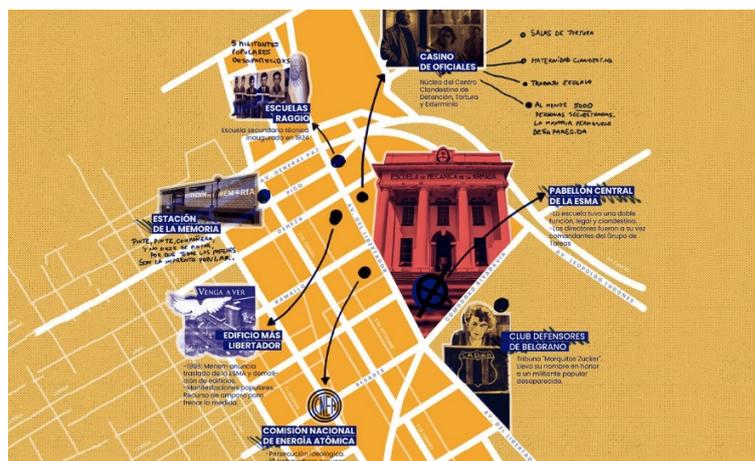
los esfuerzos por los derechos humanos al transmitir con eficacia el recuerdo traumático de una generación a la siguiente, y del contexto político argentino a una opinión pública internacional que no padeció esta violencia». Su objetivo es dar a conocer, a partir de datos concretos, los crímenes cometidos durante la vigencia del autodenominado «Proceso de Reorganización Nacional», pero también reflexionar sobre «el perenne trauma que padecen las familias de los desaparecidos y el país en su conjunto» (Taylor, 2011, p. 6).

Los escraches son manifestaciones ruidosas y festivas, itinerantes, de carácter teatral, que suelen utilizar muñecos, títeres y pancartas con fotografías. Durante todo el recorrido circulan camionetas con megáfonos brindando información que recuerda a la comunidad los crímenes cometidos en ese barrio, al tiempo que se pegan fotografías de los represores en tiendas, muros y restaurants.

Y son esas expresiones artístico- políticas de transferencia testimonial, las que configuran las líneas de fuga, los «hoyos negros del poder» que, como señala Calveiro (2004, p. 14), tienen lugar en los totalitarismos:

Es por eso por lo que, para describir la índole específica de cada poder es necesario referirse no solo a su núcleo duro, a lo que él mismo acepta como constitutivo de sí, sino a lo que excluye y a lo que se le escapa, aquello que se fuga de su complejo sistema, a la vez central y fragmentario.

IMAGEN 1. Cartografías de la memoria (2021).



Fuente: imagen cedida por el Centro Cultural de la Memoria Haroldo Conti.

IMÁGENES 2 Y 3. Cartografías de la memoria.



Fuente: imágenes cedidas por el Centro Cultural de la Memoria Haroldo Conti.

2. NARRAR LA PROPIA EXPERIENCIA

En las jornadas del 19 y 20 de diciembre de 2001, momento de eclosión de una de las crisis más profundas de la era democrática en nuestro país, la movilización popular cuestionó la validez de las tradicionales estructuras del poder político, institucional y económico, exteriorizando un evidente desencanto y descreimiento en la política.

Como consecuencia de la caída del sistema de referencias políticas y culturales se produce un quiebre en la organicidad social, a raíz de lo cual todo debía ser reinventado.

En este contexto, un sector de la sociedad adoptó una «actitud apocalíptica» basada en el reclamo de la disolución completa de las instituciones y de la organización política, mientras que otro sector se ubicó en el polo opuesto, el de quienes «no dejaban de valorar lo que había de generoso y creativo en los movimientos de la sociedad», aun advirtiendo que «la solución habría de seguir un camino tortuoso; que habrían de utilizarse materiales humanos, sociales, institucionales, culturales y políticos deteriorados, impuros, pues ellos mismos eran parte de la crisis» (Romero, 2003, p. 13).

El espacio público fue también ámbito de una multiplicidad de manifestaciones creativas y de expresiones artísticas colectivas. Lejos de replegarse y contraerse, en las coyunturas críticas la práctica artística parece fortalecerse y redefinirse desde una dimensión social que obliga a la reflexión y a la toma de conciencia. Si bien no es posible trasponer horizontalmente las prácticas de protesta popular a las formas de organización artística, resulta innegable que «todas las formas de organización colectiva se intensificaron inmediatamente después de la crisis y, en ocasiones, se vincularon en un mismo espacio» (Giunta, 2009, p. 16).

En 2019, y luego en 2021, a los veinte años del estallido social que fuera reprimido en el marco de un «estado de sitio», *Monumentos en acción*⁵, performance territorial presentada en Plaza de Mayo, busca reapropiarse del espacio público mediante una indagación histórica trazada desde la perspectiva del presente. Teniendo en cuenta que «somos responsables de mantener vivo nuestro pasado» –una de las consignas del evento– sus organizadores se preguntan «¿Cuántas miradas se presentan ante un mismo hecho? ¿Cómo es posible refundar nuestras existencias e imaginar estrategias retóricas que permitan construir una nueva monumentalidad? ¿De qué manera nuestros cuerpos y sus sensibilidades podrían comprender, recrear e intervenir críticamente las representaciones de la historia?» (Nacht, 2021).

La performance propone recorrer los monumentos presentes en la Plaza, emblema y epicentro de la movilización popular, siguiendo una audioguía con testimonios de actores sociales que protagonizaron los sucesos de diciembre de 2001: Madres de Plaza de Mayo, periodistas, sociólogos, abogados de Derechos Humanos, fotógrafos, miembros de asambleas barriales y vecinos. Estos testimonios, basados en datos reales, configuran una red de puntos de vista formulados desde la vivencia y las emociones de los ciudadanos en una circunstancia histórica y territorial concreta. En este contexto, la narración en primera persona produce un verdadero «giro subjetivo» (Sarló, 2005) que restituye la voz a un sujeto que «narra su vida (privada, pública, afectiva, política), para conservar el recuerdo o para reparar una identidad lastimada» (22).

En este sentido, el hecho de depositar en el arte la capacidad de reconfigurar la práctica cotidiana, de sensibilizar y concientizar, de incidir en la esfera pública, requiere de un funcionamiento militante: el desplazamiento de la noción de «la política», que delega el poder en los representantes, hacia los *sujetos políticos*, el ciudadano-actor y el ciudadano-espectador (Proaño Gómez, 2013, p. 58). Se trata, por lo tanto, de acciones altamente receptivas a la reacción del asistente, que dependen en gran medida de su

⁵ El evento forma parte de un proyecto mayor, creado y dirigido por Lucía Nacht, que se llevó a cabo en distintos espacios públicos de la ciudad y que busca reflexionar en torno a los monumentos, su representación histórica y la construcción de identidad.

participación y que se incorporan en el devenir del hecho artístico. Desdibujando los confines entre ficción y experiencia vivida, el ciudadano- espectador se ubica en el centro del hecho artístico, como receptor y a la vez como protagonista de un acto de memoria colectiva, que lo interpela como sujeto histórico y social.

Bailarines y performers acompañan el trayecto diseñando estrategias artísticas que ponen en juego acciones políticas, públicas e interactivas en el espacio urbano a partir de la idea del «cuerpo en manifestación». Entre ellas, la revisión de la potencia política de los monumentos y de su capacidad de representarnos como sociedad. Con ese propósito se apela, como decíamos, al espectador, se demanda su compromiso en la construcción metafórica de los propios «antimonumentos».

Lejos de exaltar la figura de un héroe, la noción de «antimonumento» o «contramonumento» busca poner en primer plano la problemática que atraviesan las víctimas. Según James Young (2018), se origina debido a la desconfianza en la concepción tradicional de los monumentos conmemorativos. El autor sostiene que, en tanto los monumentos convencionales simplifican la complejidad de los recuerdos y del acto de memoria, pretenden «acallar la conciencia y redimir los eventos trágicos» funcionando «como un consuelo fácil que pretende “reparar” la memoria de un pueblo» (272). El contramonumento, en cambio, forma parte de una operación conmemorativa antihegemónica, ligada a la vida cotidiana y a las voces populares. En este sentido,

se burla de cualquier cantidad de preciadas convenciones conmemorativas: su objetivo no es consolar sino provocar; no para permanecer prístinos, sino para invitar a su propia violación y profanación; no para aceptar amablemente la carga de la memoria, sino para arrojarla de vuelta a los pies de la ciudad. Al definirse a sí mismo en oposición a la tarea del monumento tradicional, el contramonumento ilustra de un modo conciso las posibilidades y limitaciones de todos los monumentos conmemorativos en todas partes (275).

Si tenemos en cuenta que el espacio público es por definición un espacio en conflicto, la construcción de la memoria desde una mirada diferente de la que postula el discurso institucional –monumentos, memoriales, museos y relatos oficiales– supone la descomposición y recomposición del espacio, de objetos, signos y situaciones diversas que se articulan en otro relato y plantean un nuevo discurso sobre la historia, un discurso compuesto por una pluralidad de voces.

IMAGEN 4. Monumentos en acción (2021).



Fuente: Fotografía de la autora.

3. A MODO DE CONCLUSIÓN

Las performances que nos ocupan constituyen expresiones liminales y colectivas que abordan la cuestión de los desaparecidos, la apropiación de menores, la persecución política y distintas problemáticas sociales acuciantes. Para ello, se relacionan con un territorio específico desde el cual configuran nuevos sentidos políticos y estrategias culturales, entre ellas la demarcación de los «sitios de la memoria» (Jelín, 2017, p. 156).

Pero ¿qué herramientas tiene el arte para abordar el horror, la tortura, la muerte? ¿Cómo aludir, cómo representar o metaforizar situaciones extremas? Cada nueva inscripción, real o simbólica, en los muros, en los monumentos, en las calles, renueva los lazos de sociabilidad, resistencia y solidaridad comunitaria, recuerda la necesidad imperiosa de no olvidar, revisa y redefine las concepciones de territorio, memoria e identidad.

En tanto prácticas socioestéticas de activismo artístico, *Cartografías de la memoria* y *Monumentos en acción* reivindican el gesto simbólico de tomar la calle, de apropiarse del espacio público en la posdictadura argentina, luego de años de represión, persecución y censura. La ocupación y la transformación creativa de ese espacio requieren de una serie de operaciones ideológicas y estéticas sobre el patrimonio urbano y cultural.

Como acción política en la esfera pública, el arte se asume entonces como un instrumento privilegiado para visibilizar conflictos sociales desde otras perspectivas posibles que amplían la mirada hacia los puntos de vista singulares, particulares, diversificados; que desplazan la observación del historiador hacia las experiencias del ciudadano, hacia su propia rememoración del pasado y de su vivencia presente sobre ese pasado.

4. REFERENCIAS

- Calveiro, P. (2004). *Poder y desaparición: Los campos de concentración en Argentina*. Buenos Aires: Colihue.
- Citro, S. (Coord) (2011). *Cuerpos plurales. Antropología de y desde los cuerpos*. Buenos Aires: Biblos.
- Giunta, A. (2009). *Poscrisis. Arte argentino después de 2001*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- De Certeau, M. (1999). *La invención de lo cotidiano II. Habitar, cocinar*. Ed. de L. Giard- P. Mayol. México D. F.: Universidad Iberoamericana.
- De Certeau, M. (2000 [1980]). *La invención de lo cotidiano I. Artes de hacer*. Ed. de L. Giard- P. Mayol. México D. F.: Universidad Iberoamericana.
- Jelín, E. (2017). *La lucha por el pasado. Cómo construimos la memoria social*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Martínez Quintero, F. (2013). Las prácticas artísticas en la construcción de memoria sobre la violencia y el conflicto. *Eleuthera*, 9, 39-58.
- Nacht, L. (2021). Monumentos en acción. <https://parquedelamemoria.org.ar/multimedia/monumentos-en-accion/> [Consulta: 10 de agosto de 2023].
- Proaño Gómez, L. (2013). *Teatro y estética comunitaria. Miradas desde la filosofía y la política*. Buenos Aires: Biblos.
- Romero, J. L. (2003). *La crisis argentina. Una mirada al siglo XX*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Sarlo, B. (2005). *Tiempo pasado. Cultura de la memoria y giro subjetivo. Una discusión*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Taylor, D. (2011). Usted está aquí: el ADN del performance. D. Taylor -M. Fuentes (Coords.), *Estudios Avanzados de Performance*, México: Fondo de Cultura Económica, 401-430.
- Young, J. (2018). The Counter-Monument: Memory against Itself in Germany Today. *Critical Inquiry*, 18, 267-296. En línea: www.jstor.org/stable/1343784 [consulta: 25 agosto 2023].

‘LAS VILLAS DEL LIBRO’ Y LA CRÍTICA LITERARIA: CONSERVACIÓN Y REVALORIZACIÓN DEL PATRIMONIO EDITORIAL EN LA LITERATURA PENINSULAR

ÁNGEL M. RAÑALES
University of South Carolina Aiken

El patrimonio siempre ha causado movimientos de conversación y reconciliación. Sea para descubrirlo, conservarlo, restaurarlo, interpretarlo o diseminarlo. Tantos son los pueblos de la España rural que se prestan como participantes en esta mesa de tertulia. Uno de esos es Urueña, provincia de Valladolid, a mejor decir ‘la villa del libro’, según la señalización vial de sus cercanías. Un lugar donde el trato al libro es el protagonista. Es que este es un caso simbólico, tanto por su naturaleza como por su intención, para comprender e interpretar el proceso de reanimación, preservación y, sobre todo, revalorización del patrimonio relacionado con la trayectoria e historia editorial de la producción literaria peninsular.

Se asume obligatorio brindar en este segmento inicial del ensayo una definición del término de patrimonio, pues es este al mismo tiempo tan elusivo como universal, a veces difícil de definir o de abordar con total acierto. Desde la concepción preliminar circunscrita a las convenciones de la UNESCO en La Haya y París en la década de los 1970, el término de patrimonio resultó profundamente asociado a los bienes materiales fruto del transcurso histórico conservados y gestionados por el Estado como propiedad colectiva en potencial peligro de subsistencia (Santos, 2018, pp. 117-120). Parte sustancial de la complejidad definitoria del término es categorizar la tipificación de las distintas ramas que surgen del mismo, lo que se ha ido ampliando y elaborando en las últimas décadas. Al respecto, interesa para este ensayo la inclusión de la literatura en el círculo semántico de patrimonio, avistando patrimonio editorial como sinónimo de patrimonio literario, siendo este el «conjunto de elementos, tanto materiales como inmateriales, relativos a la escritura y a la literatura» (Uccella, 2014, p. 11), abriendo así el horizonte a una dimensión literaria con cabida para la plasmación material y performativa de la literatura en relación con el libro como soporte. Es esta última acepción del término la que procede en lo restante de estas páginas.

Ha sido constatado desde antaño que el método de la crítica literaria se ha provisto de formulaciones excesivamente limitadas en torno a acercamientos literarios y textuales, si bien desde hace un tiempo, tal vez de manera incipiente desde la periferia peninsular de ultramar, se han promovido exámenes inter y transdisciplinarios a la hora de ofrecer análisis críticos sobre los sujetos de estudio pertinentes. Entendiendo el patrimonio como un concepto inclusivo y al mismo tiempo divisor en torno a la tipificación de las categorías que forman el mismo, es oportuno repensar el rol y el método utilizado desde las esferas académicas para el estudio del libro y de la producción literaria, siendo ambas piezas fundamentales de la riqueza patrimonial en la que vive el territorio español. Como modelo ilustrativo en el ensayo que continúa, se hará uso del fenómeno de *Tirant lo Blanch*, referente privilegiado en el espectro de la literatura ibérica, para entablar diálogo en torno al tema y extraer modestas conclusiones al respecto.

Ante este panorama existe una seria cuestión para ser abordada desde la lógica y la razón, siendo alternativa supletoria y auxiliar del método históricamente empleado para el estudio del libro literario ya señalado. La pregunta que incita al cuestionamiento y a la actuación es la siguiente: ¿hasta qué punto se considera, desde un consenso generalizado, y no así desde una posición individualizada, el campo editorial, con sus muchas ramas y potencial, como un pilar en el que centrar el espíritu crítico de cara al

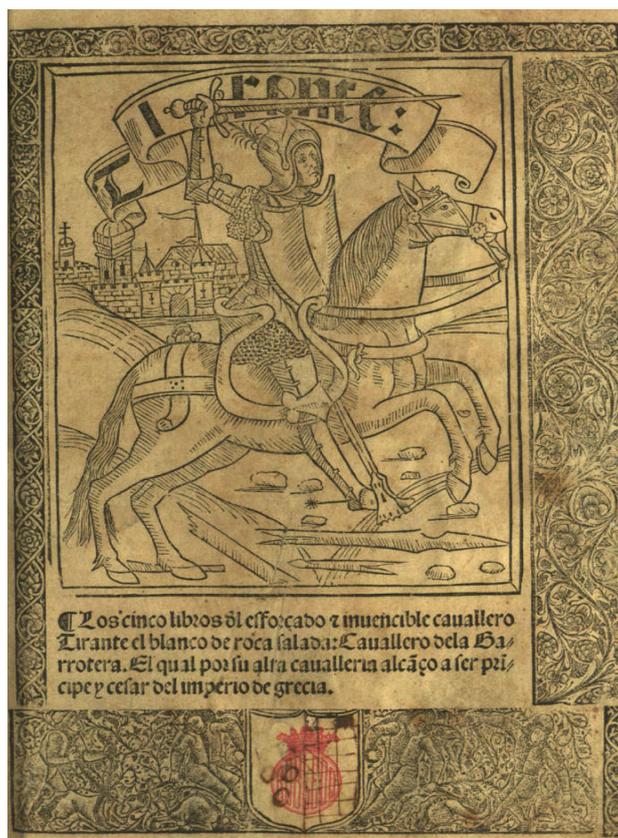
estudio literario? Sería una temeridad vacilar sobre si este acercamiento es o no necesario, pero se vuelve una obligación poner sobre la mesa las razones, matices y funcionamiento del porqué el patrimonio editorial debe ser rescatado y divulgado en mayor medida de lo que se percibe actualmente dentro los aparatos e instituciones de diseminación cultural.

Regresando al enfrentamiento a Urueña, describábase de forma breve su idiosincrasia: todo se sumía en silencio hasta enfrentar unas doce librerías o locales de amor al libro. Cada uno de ellos, con sendas especializaciones según disciplinas y campos de estudio, guardaba la literatura como un tesoro, al fervor de unos libreros que veían en cada visitante una oportunidad de entablar conversación y difundir el patrimonio que sus paredes encerraban. Una de ellas, la librería Páramo, marcada por una vitrina tan vasta como especial de ediciones del popular *Pedro Páramo* de Rulfo, causó especial atención. De varios siglos, de varios países, de varias lenguas, de infinitas editoriales. El librero compartió su entusiasmo para concluir que no solo era Juan Rulfo, eran muchos otros profesionales del libro allí presentes, que el tiempo, parafraseando a Torrente Ballester (1998) en su *Compostela y su ángel* sobre el entendimiento de este concepto, había pasado sobre ellos y los había silenciado. Pero sus testimonios quedaron, y esas huellas escondidas deben ser motivo para que sean reanimadas.

Esta rápida y anecdótica visita a Urueña permite llegar a una sensibilización sobre el valor del conservar el patrimonio editorial que cada libro exhibe en su interior de forma fehaciente, pero que sin embargo parece escaparse insistentemente. Como método de profundización en esta cuestión sirva de ejemplo *Tirant lo Blanch*, del afamado Joanot Martorell, y su traducción castellana a la Valladolid del año 1511. Es reconocible en este escenario el nombre de Joanot Martorell, incluso de Martí Joan de Galba, quizás también Nicolás Spindeler, impresor de la primera edición en la Valencia de 1490 de esta joya. Sin embargo, tal vez no lo sea tanto Diego de Gumiel.

Pues es este último nombre el que encierra el mismo o mayor peso sobre la difusión y la repercusión de *Tirant lo Blanch* desde su publicación hasta hoy en día. Y es que esta es lectura obligatoria en muchos centros educativos, con ediciones adaptadas y simplificadas (Beltrán, 2006, p. 262), siendo uno de esos libros rescatados y elogiados inicialmente por Pero Pérez en *don Quijote* y llegando a traducciones dentro y fuera de Europa desde el siglo dieciséis hasta hoy. No obstante, poco y escaso escrutinio se le ha dado a uno de los componentes en la historia editorial de este texto que ha marcado su evolución y hasta la construcción de las aventuras de este héroe en el imaginario popular peninsular. Refiérase al nombre anterior, del burgalés Diego de Gumiel y a su enigmática e innovadora portada a modo de grabado salida de la prensa de su taller vallisoletano en 1511.

FIGURA 1. Portada de *Los cinco libros del esforçado e inuencible cauallero Tirante el Blanco de Roca Salada, Cauallero de la Garrotera, el qual por su alta caualleria alcanço a ser principe y cesar del imperio de Grecia* (Valladolid, Diego de Gumiel, 1511), fol. 1r, *Memòria Digital de Catalunya*.



Fuente: cortesía de la Biblioteca Nacional de Catalunya, Barcelona.

Los cinco libros del esforçado e inuencible cauallero Tirante el Blanco (de aquí en adelante simplemente *Tirante el Blanco*) es fruto de la cercanía de Diego de Gumiel con el texto, pues ya había editado en 1497 en Barcelona la segunda edición del mismo con hasta 300 copias, junto con Pere Miquel (Ontoria, 2011, p. 147). Asombrado y decidido a hacer caja, emprende en tierras vallisoletanas su empresa en solitario a la guisa de otros éxitos como el *Amadís de Gaula*, pues el impresor, como bien indica José Manuel Lucía Megías (1998), sigue su estética, su división interna y su exposición literaria en torno al ambiente sociocultural y político del momento. Siendo el principio del final de la popularidad del libro o novela de caballerías en la península, Gumiel diseña exclusivamente el grabado para su nueva edición.

El *Tirante el Blanco* castellano es único en su naturaleza. Ha sido estudiado desde múltiples lupas, en su mayoría con acercamientos literarios, culturales, políticos e interdisciplinarios por doquier. Se ha definido como obra cumbre en lengua catalana por su formidable técnica novelística (Vargas Llosa, 1991, p. 33), por su valor realista e historiográfico (Pujol, 1999, pp. 39-42), por su impronta humanista y el desenfreno humano (Beltrán, 1995, pp. 29-42) o por el incomparable manejo con respecto a la intertextualidad clásica rebosante en sus folios (Cabré, 2018, pp. 116-122). Sin embargo, no se ha visto un diálogo crítico contundente en base a su materialidad y a sus características de imprenta.

El caso es que solo existen dos ejemplares en nuestros archivos (uno en la Biblioteca Nacional de Catalunya y otro en la Biblioteca del Cigarral del Carmen en Toledo), ambos incompletos a falta de uno o varios folios. Completo o no, el ejemplar de Barcelona exhibe la portada intacta, buen estado de conservación, que permite indagar en esta bella decoración y en su impronta en la trayectoria del texto. Desde 1511, no hay evidencia de otra edición en castellano del *Tirante el Blanco* e incluso esta «fue difícil de encontrar ya en el siglo XVI, siendo un libro “raro desde antiguo”» (Camps, 2011, p. 274). Es hasta

1519, 1566 y 1611 con traducciones al italiano, y en el siglo 18 al francés cuando este personaje viaja editorialmente (Beltrán, 2006, pp. 250-258-*Universal Short Title Catalogue* n.º 841246, 841248, 4025594). Se ha consensuado el éxito inmediato y la amable recepción del Tirante al poco de ser publicado, pero no obstante la falta de ejemplares señala una cierta animadversión o rechazo posterior, tal vez hasta que Cervantes lo rescata del olvido y le otorga la reputación que ha ido obteniendo desde entonces. Es evidente la categoría canónica de *Tirante el Blanco* hoy día y mucho en este parecer no lo tiene Cervantes sino el grabado y el papel de Diego de Gumiel. A continuación, se desprenden una serie de razones para justificarlo.

En primer lugar, la edición castellana desarrolla una fase de resignificación total y radical a causa del potencial devenido de ver la traducción y la impresión como coprocesos transformativos. Notables voces del campo de la cultura impresa como Anne Coldiron (2015) en *Printers Without Borders* han formulado el rol del impresor como un auténtico empresario capaz de llevar a cabo la selección artística del artefacto, mas también en transformar el material a un nuevo medio y lenguaje, además de evaluar y formatear los gustos de sus lectores. Analizar el *Tirante el Blanco* desde esta postura crítica ayuda a comprender el valor del impresor para preservar la narrativa original en valenciano y catalán, y así su relevancia en las redes de transmisión del fenómeno hasta la actualidad. Gumiel no solo traduce el texto literario, sino que le aporta una nueva cara material, embellecida, modernizada, atrevida, y también literaria al encargarse de eliminar detalles poco prolijos para la narración como descripciones tangenciales para la fuerza narrativa. De otro lado, amplía lo que para él sería innovador: como la comicidad en los personajes o ciertas escenas eróticas, muy eróticas para aquel tiempo, que divertirían y harían ensoñar a sus lectores.

En segundo lugar, el trabajo de recuperación y renovación en manos del impresor castellano supone una integración absoluta de dos nuevos repertorios con respecto a sendas ediciones previas en la costa mediterránea. Por un lado, se acentúa el repertorio visual a primera vista y en primera instancia. Como señala acertadamente Juan Manuel Cacho Blecua (2007), «los grabados embellecen el producto editorial, proporcionan un mayor placer visual y fijan la disposición del libro ... suponen una interpretación cercana o lejana, paralela o distorsionada, de sus signos lingüísticos» (p. 82). Este grabado requiere interpretación y sintetiza con precisión la historia del héroe, su actitud y valía por la pose y gestos, sus destrezas en la batalla y su viaje desde tierras británicas hasta la capital del imperio en Constantinopla. Además, el grabado plantea el linaje a crear por Tirante y la fama póstuma, dictado tanto por los tipos impresos en texto como por la planta estética y visual de la portada. La inclusión de un elemento de tanto vigor articula un renacer en términos narrativos; se funda una nueva circularidad a la anterior linealidad del texto debido al factor resolutivo e ilustrativo de este componente. Si simbólicamente el grabado recrea las heroicidades de Tirante y es posible reconocer en este los diversos escenarios, batallas, actitudes y destinos del héroe, hay lugar para ver en el grabado un ápice y a la vez una totalidad del contenido de los capítulos que dan estructura al texto. Es decir, se crea una suerte de sistematicidad en este aparato visual que permite una fácil lectura visual a lo largo de la narrativa, instaurando así esa circularidad que se posibilita gracias a la naturaleza del grabado como anclaje de cohesión y estructuración formal y de contenido.

Es este carácter sumativo y constitutivo lo que caracteriza la relación dialéctica entre imagen y texto en el caso del *Tirante el Blanco*. Un retrato que revela el alto control de las riendas de su rocín, a juzgar por postura corporal, a una mano, con la otra mano a espada preparado para enfrentar al oponente a galope entre trazas del combate en la periferia urbana. Enmarcado todo ello bajo múltiples marcos interiores y exteriores que presentan el linaje y notoriedad del caballero y la estructura a cinco libros de este, junto con grandes decoraciones naturales en los márgenes, el grabado acomete y ejecuta una serie preocupación editorial del impresor con propósitos impensables con anterioridad a 1511.

En tercer lugar, el trabajo técnico e intelectual señalado hasta ahora del impresor instituye, por tanto, un nuevo paradigma que trasciende la propia narrativa de *Tirante el Blanco* y por consiguiente de *Tirant lo*

Blanch, para madurarla, sostenerla y proyectarla en su presente y en su futuro. Dígase que la imagen de Tirante como ícono y símbolo literario se ha fundado en este momento histórico y de ahí ha sido transportada holística y simbólicamente a ediciones ilustradas que circulan en las librerías del pleno siglo veintiuno. Diego de Gumiel humaniza a la narrativa, le da una sensibilidad única, reforma completamente la mirada y la exposición al texto literario. Fue el impresor realmente un crítico y estudioso de *Tirant lo Blanch* y poco se adentra la crítica en este aspecto tan insinuante. Puede sonar a especulación, pero habría sido muy incierto el devenir de este texto ahora tan difundido sin la presencia del impresor, de los impresores en un plano más extenso, que han ido transformando y reavivando al héroe en todos sus defectos y sus virtudes.

En última instancia, todo este repertorio visual también se presta a ser encapsulado bajo una nueva categoría: el término anglo *storytelling*, más que narratividad o historización, es de utilidad aquí. Ya Isidoro de Sevilla reflexionaba sobre el valor historiador de toda narración, asumiendo que una historia es una narración de hechos completados que ordena el pasado, impensable sin la capacidad de ver o entender (Barney, 2006, p. 67). Es decir, para poder narrar hay que presenciar, el narrar entabla la existencia de un modo de acción comunicativo situado en un contexto cultural delimitado (Herman, 2009, p. 44). Estas son las características que definen al grabado en cuestión, una imagen como un acto de narración en sí.

Es válido entonces llegar a una posible interpretación que la visualidad implantada en 1511 que dio lugar a esa circularidad narrativa asimismo abrió la puerta a redefinir el potencial de contar una historia, la historia de este personaje concretamente. Entender este acto de narrar novedoso como un proceso emergente y dinámico dentro de un conjunto de prácticas sociales establecidas, ayuda a vislumbrar el origen de un significado inalcanzable anteriormente. Así, es la edición castellana del *Tirante el Blanco* un cuerpo recién nacido que vino a transformar completamente la complejidad de naturaleza, formato y estructura con respecto a sus antecedentes literarios. Fue así un hito en la historia editorial de este fenómeno literario que llegó para consolidarse y para asumir una importancia en la difusión posterior de la ficción.

Estos cuatro factores señalados dan una explicación e ilustran con suficiente lógica la necesidad de enfocar el estudio literario desde el patrimonio editorial que la producción peninsular disfruta y que se puede ver en sus archivos y en los espacios destinados al libro. Lo acaecido en 1511 en Valladolid como ejemplo demostrativo evidencia el proceso de reconfiguración de la narrativa de Martorell y de su historia visual y material a través de la ficción. Por consiguiente, existe aquí una restitución a través de un grabado y un trato al libro como artefacto que facilita llegar a reflexionar sobre el valor que se le ha proporcionado a estos agentes auxiliares y profesionales del libro dentro de la producción de la literatura peninsular desde tiempo atrás.

Por encima de ello, es la intención de este ejemplo ilustrativo servir de llamada a las posibilidades infinitas que existen en desarrollar una crítica fiel, rigurosa y madura. En definitiva, de proceder a través de la sensibilidad humana, de abrirse al patrimonio editorial como un fenómeno placentero, sosteniendo que la lectura «es tanto mejor ... cuanto menos unilineal y predeterminada es la dirección de su juicio» (Alatorre, 1973, p. 47). Es este carácter de sensibilización a lo que el libro se atiene: un cuerpo en movimiento, vivo en esencia y prestado para aproximarlo desde la complejidad que en su día disfrutó. Es este el tipo de patrimonio editorial que ha sido tal vez ligeramente descuidado en favor de un método de estudio a lo literario que ha sido dominante a la hora de entablar discusiones y diálogo acerca de la producción literaria en la península ibérica. Ambos modelos, no obstante, no son excluyentes, sino hondamente complementarios.

Ya a modo de recapitulación, y citando a David Breton (2022), «hoy la humanidad está sentada, plantada como un árbol sobre sus pies» (p. 14). No es trivial este comentario del francés sobre cómo funciona la vida moderna, y de hecho se manifiesta en la falta de atención al patrimonio editorial que reside en los tantos archivos, museos, bibliotecas, centros e instituciones que están al alcance del público general y especializado. Ahora bien, pareciera que todavía existiese una esperanza divina o mística para responder a cada pregunta desde las pantallas digitales que hoy someten la interacción con los libros. La mencionada visita a Urueña sirve en este caso para defender la postura de que no hay archivos ni bases digitales que sustituyan el verdadero patrimonio editorial y libresco del que España disfruta. Es impresionable salir, caminar, respirar y experimentarlo en cuerpo y alma.

Por todo ello, y a modo de comedidas observaciones ya para concluir, es de utilidad repensar, por un lado, la necesidad a la reivindicación de una difusión institucional que otorgue al libro un entendimiento correcto y amplio. Sería muy fácil lanzar proyectos similares al de Urueña aquí distinguido para diseminar redes culturales que acerquen al ciudadano a esta rica herencia que fue dejada. El ciudadano medio, siendo el patrimonio de todos y para todos, debería acceder regularmente al mismo, más allá de los expertos de la materia. Y es que ir de ofrenda al museo del Alcázar de Segovia o a la casa-museo de Cervantes en Valladolid no supone un esfuerzo estridente para los bolsillos ni para la exigencia educativa del ciudadano. Por lo tanto, es posible invertir en cultura si existe deseo y voluntad. Por otro lado, hay también una gran necesidad de promover una cultura patrimonial extendida e inclusiva. Es muy citado el patrimonio natural o el patrimonio histórico, pero se mitigan otros patrimonios hacia un margen cultural que no es equitativo. Lugares, proyectos e iniciativas que responsabilicen y sensibilicen del verdadero significado de la riqueza literaria y editorial dentro de las fronteras nacionales se vuelve forzoso. Siendo el patrimonio sinónimo de difusión global y universal, de supuesta fácil impregnación social, los libros siempre esperan con los brazos abiertos. Siguiendo el hilo cervantino, solo cabe convertirse en idealistas y asumir un rol diseminador de este idealismo sano y reparador de tinte futurista.

REFERENCIAS

- Alatorre, A. (1973). ¿Qué es la crítica literaria? *Revista de la Universidad de México* 9, 40-53.
- Ballester, T. (1998). *Compostela y su ángel*. Alianza Editorial.
- Barney, S. A, Lewis, W. J., Beach, J. A. y Berghof, O. (Eds.) (2006). *The Etymologies of Isidore of Seville*. Cambridge University Press.
- Beltrán, R. (2006). *Tirant lo Blanc, de Joanot Martorell*. Síntesis.
- Beltrán, V. (1995). Realismo, coloquialismo y erotismo en Tirant lo Blanc. En Juan Paredes, Enrique Noguera Valdivieso y Lourdes Sánchez Rodrigo (Eds.), *Estudios sobre el Tirant lo Blanc* (pp. 27-43). Universidad de Granada.
- Breton, D. (2022). *Caminar la vida. La interminable geografía del caminante*. Siruela.
- Cabré, L., Coroleu, A., Ferrer, M., Lloret, A. y Pujol, Josep (2018). *The Classical Tradition in Medieval Catalan 1300-1500. Translation, Imitation, and Literacy*. Tamesis.
- Cacho Blecua, J. M. (2007). Los grabados del texto de las primeras ediciones del ‘Amadís de Gaula’: del ‘Tristán de Leonís’ (Jacobo Cromberger, H. 1503-1507) a ‘La coronación’ de Juan de Mena (Jacobo Cromberger, 1512). *Rilce: Revista de Filología Hispánica* 23(1), 61-88.
- Camps Perarnau, S. (2011). Mecenazgo o deuda en la obra impresa por Diego de Gumiel. 41(2), 261-84. *Revista de Filología Española*.
- Coldiron, A. E. B (2015). *Printers without Borders: Translation and Textuality in the Renaissance*. Cambridge University Press.
- Herman, D. (2009). *Basic Elements of Narrative*. John Wiley and Sons.

- Lucía Megías, J. M. (1998). Catálogo descriptivo de libros de caballerías hispánicas. X. Tirante el Blanco ante el género editorial caballeresco. *Tirant. Butlletí informatiu i bibliogràfic de la literatura de cavalleries* 1, <https://parnaseo.uv.es/Tirant/Art.Lucia.html>.
- Martorell, J. (1511). *Los cinco libros del esforçado et inuencible cauallero Tirante el Blanco de Roca Salada, Cauallero de la Garrotera, el qual por su alta caualleria alcanço a ser principe y cesar del imperio de Grecia*. Biblioteca Nacional de Catalunya.
- Ontoria Oquillas, P. (2011). Diego de Gumiel, impresor de Tirante el Blanco en 1511, y la presencia de las islas Canarias en la traducción de la novela. *Tirant. Butlletí informatiu i bibliogràfic de la literatura de cavalleries* 14, 145-155.
- Pujol, J. (1999). 'Poets and Historians' in Tirant lo Blanc: Joanot Martorell's Models and the Cultural Space of Chivalresque Fiction. En Arthur Terry (Ed.), *Tirant lo Blanc: New Approaches* (pp. 29-44). Tamesis.
- Santos Unamuno, E.e (2018). La literatura como patrimonio: del *nation building* al *nation branding*. *Tropelías. Revista de Teoría de la Literatura y Literatura Comparada* 4, 116-137.
- Uccella, F. (2014). *Manual de patrimonio literario. Espacios, casas-museos y rutas*. Ediciones Trea.
- Universal Short Title Catalogue* (2022). University of St Andrews. <https://www.ustc.ac.uk>.
- Vargas Llosa, M. (1991). *Carta de batalla por Tirant lo Blanc*. Seix Barral.

CONSERVACIÓN DEL PATRIMONIO CULTURAL.

UNA PROPUESTA EXPERIMENTAL DIRIGIDA A EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA

C. GIL-PUENTE

Facultad de Educación de Segovia, Univ. de Valladolid

M. GARCÍA-HERAS

Instituto de Historia, CSIC

F. AGUA

Instituto de Historia, CSIC

M. A. VILLEGAS

Instituto de Historia, CSIC

1. INTRODUCCIÓN

En este trabajo se presenta una Secuencia de Enseñanza Aprendizaje (SEA) dirigida a Educación Secundaria Obligatoria basada en actividades experimentales sobre la conservación del Patrimonio Cultural (PC). La propuesta adquiere una gran relevancia en el ámbito de la educación, debido a la temática y al enfoque metodológico que plantea.

El principal objetivo es introducir en el proceso de enseñanza-aprendizaje un planteamiento novedoso que permita atender las necesidades de la sociedad actual. Por ello, se presenta una SEA en la que los estudiantes aprendan a valorar la importancia del PC y su conservación, respeten su uso y lo disfruten a la vez que desarrollen el pensamiento crítico, la reflexión y la responsabilidad.

La metodología empleada en la secuencia destaca por tres aspectos fundamentales. Por un lado, son los investigadores del Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC, Instituto de Historia) especializados en la conservación del Patrimonio Cultural y con experiencia en propuestas didácticas novedosas (Peña-Poza *et al.*, 2017; Gil-Puente *et al.*, 2018), los encargados de impartir los talleres; por otro, se propone llevarla a cabo en museos en los que se practiquen este tipo de intervenciones, en concreto en el Museo Nacional de Ciencias Naturales de Madrid, en el Museo Naval de Madrid y en el Museo del Vidrio y Cristal de Málaga; y por último, en todas las actividades se desarrolla el enfoque de pensamiento como competencia necesaria para el siglo XXI (Ritchhart *et al.*, 2011).

Este enfoque juega un papel fundamental en el ámbito de la enseñanza de las ciencias experimentales y sociales pues se brinda a los discentes la oportunidad de experimentar y explorar de manera práctica los conceptos científicos. Los estudiantes en los talleres pueden realizar experimentos y observaciones que fomentan así la comprensión de estos conceptos de una forma más concreta y significativa. Además, se estimula el interés y la curiosidad por la ciencia y se desarrollan habilidades científicas clave, como el pensamiento crítico, la resolución de problemas, la observación, la experimentación y la comunicación científica, habilidades fundamentales para el aprendizaje y la práctica de las ciencias que son aplicables en diversos contextos académicos y profesionales.

Al ser los propios científicos los que imparten el taller se acerca la ciencia real al aula, se dan a conocer las investigaciones que se están llevando al cabo y el porqué de las mismas. Todo lo anterior genera en los alumnos motivación e inspiración al interactuar directamente con los científicos, hace que se establezcan conexiones con el mundo real y que conozcan la relevancia y la aplicabilidad de las Ciencias experimentales en su vida cotidiana. Además, pueden ver cómo los científicos abordan y resuelven

problemas complejos, cuestionan y evalúan evidencias y formulan conclusiones basadas en datos, lo que ayuda a desarrollar habilidades de pensamiento crítico y razonamiento científico en los estudiantes, alentándolos a cuestionar, investigar y analizar de manera más profunda.

2. PROPUESTA DIDÁCTICA Y DESCRIPCIÓN DE TALLERES

La propuesta didáctica consta de 6 sesiones que se han aplicado en tres entornos diferentes condicionados por la situación geográfica de los museos colaboradores implicados. A continuación, se presentan los diferentes talleres y su desarrollo, cada uno de ellos en un museo y con centros educativos diferentes, seleccionado en función de los contenidos y objetivos del taller concreto llevado a cabo (Gil-Puente *et al.*, 2022). La propuesta didáctica se centra específicamente en la transmisión del PC a través de un enfoque Ciencia-Tecnología-Ingeniería-Artes-Matemáticas (STEAM en sus siglas en inglés) con el fin de adquirir las habilidades, conocimientos y actitudes para comprender el trabajo de los científicos en la conservación del PC (García-Heras *et al.*, 2022).

TALLER 1: ANÁLISIS DE CERÁMICAS ARQUEOLÓGICAS DE PROCEDENCIA SUBMARINA

En el taller se trabaja con piezas cerámicas procedentes de la nao San Diego, hundida frente a las costas de Filipinas en 1600. La experiencia se realizó en el Museo Naval de Madrid con estudiantes del IES Las Lagunas (Rivas Vaciamadrid, Madrid) (Fig. 1). Se llevan a cabo prácticas sobre eflorescencias salinas y los problemas que pueden causar, también se presentan métodos de desalinización de los bienes culturales procedentes del fondo marino, porosidad de la cerámica y absorción de agua por capilaridad, y por último se tratan problemas específicos de conservación de estos materiales cerámicos.

FIGURA 1. Taller experimental 1 realizado en el Museo Naval de Madrid con estudiantes del IES Las Lagunas (Rivas Vaciamadrid, Madrid).



Fuente: archivo personal de los autores.

En primer lugar, se plantea a los estudiantes la pregunta: ¿Por qué es importante estudiar los materiales cerámicos? con el fin de hacer una evaluación diagnóstica y analizar cuáles son los conocimientos previos de los participantes. Se ponen en común las respuestas y se va introduciendo qué es la cerámica, las propiedades del material, qué productos se han elaborado con este material a lo largo de la Historia, su sensibilidad a las condiciones ambientales (humedad elevada, precipitación de las sales en forma de eflorescencias, etc.) y las alteraciones que se producen en dicho material.

Una vez aclarados los conceptos claves se procede a explicar y demostrar de forma experimental a los estudiantes qué procesos de limpieza se pueden llevar a cabo para eliminar estas alteraciones (limpieza mecánica y química), siempre bajo el criterio de mínima intervención, no invasiva y reversible, según los preceptos dictados por los organismos internacionales que regulan dichas intervenciones en bienes culturales (Alcántara, 2002).

Por último, los estudiantes observan a través de un microscopio petrográfico diversas muestras, lo que fomenta la manipulación básica de estos equipos (ajuste de la distancia ocular, enfoque de la imagen, etc.) y, por último, que interpreten aquello que están visualizando.

TALLER 2: ANÁLISIS DE VIDRIOS Y OTROS MATERIALES AFINES DE VIDRIERAS HISTÓRICAS

La práctica tuvo lugar en el Museo del Vidrio y Cristal de Málaga con estudiantes del IES Vicente Espinel de dicha ciudad, en concreto se analiza la vidriera de *Jesús sanando a los enfermos*, realizada por Ernest Haussaire en 1899 (Fig. 2). En el taller se experimenta sobre la coloración en vidrios, los cromóforos responsables del color y su caracterización. También se tratan temas relacionados con la restauración de vidrieras.

FIGURA 2. Taller experimental 2 realizado en el Museo del Vidrio y Cristal de Málaga con estudiantes del IES Vicente Espinel (Málaga).



Fuente: archivo personal de los autores.

La primera fase del taller sigue la misma dinámica que el anterior, la pregunta planteada es: ¿Por qué es importante estudiar el vidrio?

Los estudiantes responden y se analizan los diferentes puntos de vista con el fin de introducir conceptos claves sobre el vidrio. Estos conceptos se centran en conocer qué es el vidrio, su composición, proceso de fabricación, propiedades, aplicaciones y tratamientos térmicos posteriores al conformado. También se debate sobre las mejores condiciones para conservar objetos de vidrio y la forma más adecuada de restaurarlos.

La parte experimental se centra, en primer lugar, en medir las tensiones que se originan en el vidrio cuando se enfría rápidamente debido a que los átomos que lo componen no tienen tiempo de ordenarse geoméricamente en el espacio y las consecuencias que puede tener la presencia o no de tensiones en la funcionalidad del vidrio. Para ello se utiliza un polariscopio y se comparan los resultados obtenidos en objetos de vidrio con diferentes tipos de tratamientos térmicos.

En segundo lugar, se observan defectos comunes que aparecen en el vidrio y que pueden influir de forma importante en su conservación y utilización como, por ejemplo, los infundidos o las burbujas.

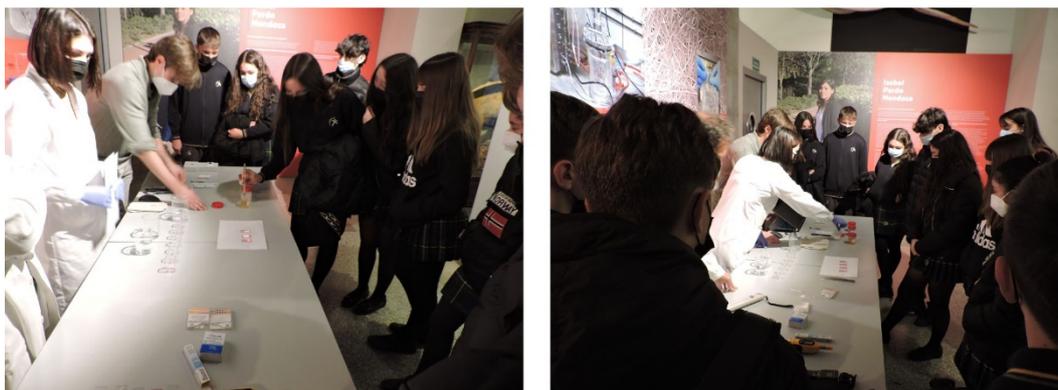
Posteriormente se observa la vidriera elegida, se estudia la coloración de los vidrios que la conforman, la transparencia y la funcionalidad y se identifican otros materiales que forman parte de la obra.

Por último, se muestran a los estudiantes vidrios que presentan diferentes tipos de alteraciones: agrietamiento superficial, ataque químico, biodeterioro, etc. Con el fin de que los observen, conozcan las causas que producen esos deterioros y el proceso a seguir para su restauración y conservación.

TALLER 3: ANÁLISIS DEL AMBIENTE EN VITRINAS Y SENSORES AMBIENTALES

Este último taller se realizó en el Museo Nacional de Ciencias Naturales de Madrid con estudiantes del Colegio Lagomar (Valdemoro, Madrid), en concreto en vitrinas y dioramas de madera que contienen animales naturalizados. Se llevan a cabo prácticas sobre los problemas que las emisiones ácidas pueden producir en los bienes culturales expuestos, y se hacen demostraciones *in situ* con sensores ambientales de pH (Fig. 3).

FIGURA 3. Taller experimental 3 realizado en el Museo Nacional de Ciencias Naturales con estudiantes del Colegio Lagomar (Valdemoro, Madrid).



Fuente: archivo personal de los autores.

En el museo se muestran los sensores de pH y su funcionamiento a los estudiantes, y una vez que queda claro se procede a realizar la pregunta inicial: ¿Para qué se inventaron este tipo de sensores? Se debate sobre su utilización en museos, en concreto en el Museo Nacional de Ciencias Naturales en el que se encuentran.

Este debate da lugar a introducir conceptos como la conservación preventiva, el objetivo de esta y los parámetros que se deben controlar. Se presentan aparatos y equipos de control de temperatura y humedad relativa (*data loggers*), de medida de iluminación (luxómetros), y de medida de pH en el aire (sensores de pH basados en la tecnología sol-gel).

Los sensores de pH son los protagonistas de la demostración experimental. Se explica en qué consiste su proceso de elaboración y se desarrolla un ejemplo de aplicación de sensores para evaluar la acidez ambiental. Para ello se presentan disoluciones problema elaboradas con sustancias de uso doméstico común y se introduce un sensor en cada una de ellas para que cambien al color correspondiente (viren)

del pH de las distintas disoluciones. Se observa cómo el sensor cambia de color en función del pH de la disolución: amarillo (ácido), rosa (neutro) y morado (básico). Como los sensores son reversibles y reutilizables, en un último paso se pueden cambiar los sensores de una disolución a otra para observar los cambios de color que se producen y que indican el pH de la última disolución en la que se ha introducido el sensor. Se hace hincapié en que la medida es cualitativa (comparación con una escala de color preestablecida), y se aclara que para obtener datos de pH cuantitativos se necesita medir la respuesta de color del sensor con un equipo de medida específico.

3. EVALUACIÓN DE LA PROPUESTA

En la fase de evaluación se utiliza la rutina de pensamiento *VEO-PIENSO-ME PREGUNTO*, que se lleva a cabo al finalizar cada uno de los talleres (Ritchhart *et al.* 2011). (Fig. 4)

FIGURA 4. Rutina de pensamiento *VEO-PIENSO-ME PREGUNTO*.



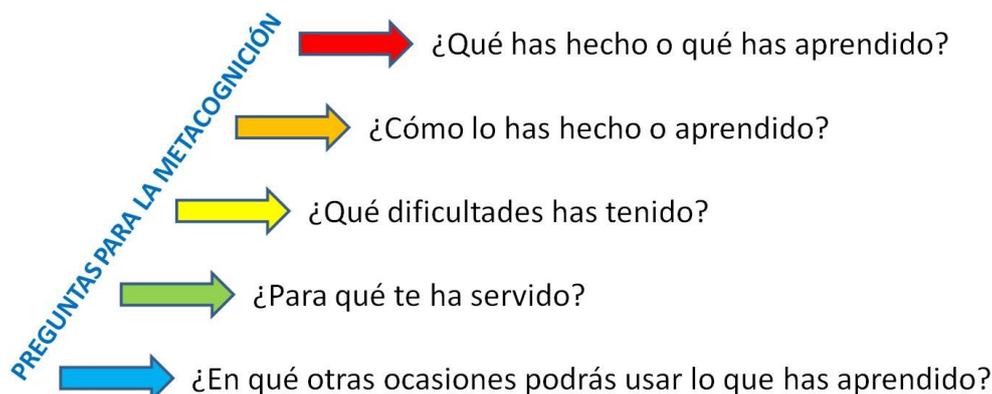
Fuente: adaptada de Ritchhart *et al.* 2011.

Esta rutina está diseñada para enfatizar la importancia de la observación como paso previo y base fundamental para los siguientes pasos: pensar e interpretar. Al comienzo de la rutina los estudiantes dedican unos minutos a observar y ver en detalle lo que se les presenta para tomar nota antes de pensar o interpretar, y para después generar preguntas basadas en curiosidades e inquietudes que les ha generado la experiencia. Todo ello asegura que los estudiantes tengan tiempo suficiente para adquirir nuevos conocimientos a través de la observación minuciosa de la experimentación realizada, pensar sobre la información recibida, sintetizarla y generar nuevas cuestiones.

Tras la realización de los talleres se proponen actividades para extraer conclusiones, que se basan en la elaboración de una síntesis de los conocimientos y las actitudes adquiridas sobre PC. Para ello se realizan de nuevo rutinas de pensamiento sencillas y con pocos pasos de forma oral, lo que permite enfocar la atención en movimientos específicos de pensamiento (establecer conexiones, preguntarse y hacerse preguntas, ver diferentes puntos de vista y construir explicaciones e interpretaciones entre otros). Las rutinas propuestas fueron “antes pensaba, ahora pienso” o “¿qué te hace decir eso?” cuando se responde a alguna cuestión realizada por los investigadores (Ritchhart *et al.*, 2011).

Por último, con el fin de promover la reflexión y la evaluación final se presentan dos actividades de cierre. En primer lugar, la rutina de pensamiento denominada escalera de la metacognición (Fig. 5), en la que el estudiante tiene que realizar un proceso de autoevaluación y análisis de su proceso de aprendizaje sobre el PC (Ritchhart y Church, 2020). En segundo lugar y para terminar se propone una prueba escrita de tipo test en el aula (Anexo I).

FIGURA 5. Escalera de la metacognición.



Fuente: adaptada de Ritchhart y Church 2020.

4. CONSIDERACIONES FINALES

Los museos son recursos educativos valiosos que complementan y enriquecen el proceso de enseñanza y aprendizaje en las ciencias experimentales y sociales. Asimismo, proporcionan experiencias prácticas, estimulan el interés y la curiosidad, desarrollan habilidades científicas y contextualizan los contenidos, brindando a los estudiantes una comprensión más completa y significativa de los conceptos científicos y su relevancia en el mundo real.

En general acercar la ciencia de los investigadores científicos a los estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria ayuda a despertar su interés, establecer conexiones con el mundo real, fomentar el pensamiento crítico y razonamiento científico, actualizar sus conocimientos y proporcionar modelos a seguir en el campo de la ciencia. Esto contribuye a cultivar una nueva generación de estudiantes entusiastas y competentes en el ámbito científico, preparados para enfrentar los desafíos y contribuir al progreso científico y tecnológico en el futuro.

5. AGRADECIMIENTOS

Este trabajo se ha financiado a través del proyecto de investigación HERICARE del Ministerio de Ciencia e Innovación (PID2019-104220RB-I00/ MCIN/AEI/10.13039/501100011033), y el Programa TOP Heritage: Tecnologías en Ciencias del Patrimonio de la Comunidad de Madrid (S2018/NMT-4372). También se agradece el apoyo profesional de la Plataforma Temática Interdisciplinaria Patrimonio Abierto: Investigación y Sociedad (PTI-PAIS) del CSIC. Se agradece la colaboración de Fátima Quijada Sánchez y Alejandro Pinilla Gisbert del grupo de investigación CERVITRUM (Instituto de Historia, CSIC, Madrid), de Susana García Ramírez (Museo Naval, Madrid), Josefina Barreiro Rodríguez y Ángel Luis García Rodríguez (Museo Nacional de Ciencias Naturales, Madrid), y Gonzalo Fernández-Prieto González (Museo del Vidrio y Cristal de Málaga), así como la colaboración de José Luis Arcos Fernández y Ana Taboada Sánchez (IES Las Lagunas, Rivas Vaciamadrid, Madrid), Víctor Monzón García,

Francisco Javier Molina García y Mónica Martín Bermejo (Colegio Lagomar, Valdemoro, Madrid), y Julia del Pino y María José Carmona Mato (IES Vicente Espinel, Málaga). Asimismo, se agradece la colaboración de la empresa de creación y restauración de vidrieras 1985 VIARCA SL de Málaga.

6. REFERENCIAS

- Alcántara, R. (2002): *Standards in Preventive Conservation: Meanings and applications*, ICCROM (International Center for the Study of the Conservation and Restoration of Cultural Property, Roma.
- García-Heras, M., Gil-Puente, C., Agua, F., Pinilla, A., Quijada, F. y Villegas, M. A. (2022): «COPACUL: An innovative didactic project on Heritage conservation for high school students», en D. Ortega-Sánchez (Ed.), *Controversial Issues and Social Problems for an Integrated Disciplinary Teaching*, Springer Nature, 171-181.
- Gil-Puente, C., Peña-Poza, J., Agua, F., García-Heras, M. y Villegas, M. A. (2018): «Diseño y ejecución de un proyecto didáctico sobre la conservación del Patrimonio Cultural para EI, EP y ESO», *Ensayos. Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 33, núm. 2, 161-180.
- Gil-Puente, C., García-Heras, M., Agua Martínez, F., García Ramírez, S. y Villegas Broncano, M. A. (2022): Proyecto didáctico COPACUL. Conservación del Patrimonio Cultural, Proyecto HERICARE y Programa TOP Heritage, Madrid. En línea: <https://hericare20.wixsite.com/hericare/proyecto-didáctico-copacul> [consulta: 20 julio 2023].
- Peña-Poza, J., Gil-Puente, C., Gómez, P., Conde, J. F., Agua, F., García-Heras, M. y Villegas, M. A. (2017): «Design of didactic units on Heritage conservation. What kind of teaching Heritage conservation topics require?», *Ge-Conservación*, 11, 121-127.
- Ritchhart, R. y Church, M. (2020): *The power of making thinking visible: Practices to engage and empower all learners*, Jossey-Bass. A Wiley Brand, Hoboken, NJ, USA.
- Ritchhart, R., Church, M. y Morrison, K. (2011): *Making thinking visible: How to promote engagement, understanding, and independence*, Graduate School of Education, Harvard, MA, USA.

ANEXO I

Prueba escrita de tipo test en el aula. (la respuesta correcta se muestra subrayada)

1. ¿Cuál de estos conceptos crees que se asocia mejor a la conservación preventiva?

- a) Los bienes culturales hay que restaurarlos
- b) La restauración lo cura todo
- c) Es mejor prevenir que curar

2. ¿Los bienes culturales pueden ser?

- a) Muebles
- b) Inmuebles
- c) Muebles e inmuebles

3. ¿Cuál de estos supuestos crees que no es un bien cultural?

- a) Una vitrina con una vajilla cerámica
- b) Un cartel de una exposición en un museo

- c) Un yacimiento arqueológico
- d) Todos son bienes culturales

4. ¿Cuál de estas definiciones de Patrimonio Cultural (PC) crees que es la correcta?

- a) El PC es la historia de un país
- b) El PC es la herencia cultural del pasado de una comunidad
- c) Es el conjunto de todos los bienes culturales muebles e inmuebles de una comunidad histórica

5. Un conjunto de espadas de acero de época napoleónica es fundamentalmente

- a) Un bien cultural multicomponente
- b) Un bien cultural de material inorgánico
- c) Un bien cultural de material orgánico

6. Si en la vitrina de un museo nos encontramos juntos un libro antiguo, una vasija cerámica, un traje, una espada y un espejo ¿cuál de los objetos debe conservarse en mejores condiciones?

- a) El libro antiguo
- b) El traje y la espada
- c) Todos
- d) Con que se conserve en buenas condiciones el más sensible es suficiente para que se conserven en buenas condiciones los demás

7. En la restauración de un bien cultural lo más importante es:

- a) Que el bien cultural parezca nuevo
- b) Que se realice por profesionales de la restauración
- c) Que se apliquen procedimientos que no dañen al bien cultural en el futuro, aunque no lo realicen profesionales
- d) Con conocer el contexto histórico y artístico en el que se realizó es suficiente

8. Si utilizas el *flash* de la cámara de tu teléfono móvil para fotografiar un cuadro de un museo ¿crees que estás contribuyendo a la conservación de ese bien cultural?:

- a) No hay problema. La luz no afecta a los bienes culturales
- b) No estoy contribuyendo a la conservación. La luz afecta a los bienes culturales
- c) No pasa nada. Una fotografía no puede influir en la conservación

9. En el interior de un museo ¿dónde se deben controlar los parámetros medioambientales?

- a) Solo en el interior de las vitrinas que es donde se conservan los bienes culturales
- b) En las salas, en las vitrinas y en los fondos en los que se conservan las colecciones
- c) Solo en las salas. Las vitrinas están preparadas para el control de los parámetros medioambientales

10. En una estatua de bronce al aire libre ¿cuál de estos parámetros medioambientales afectará más a su conservación?

- a) La humedad y la lluvia
- b) La contaminación
- c) El aumento de la temperatura
- d) Las heladas
- e) Todos ellos conjuntamente

VALORIZACIÓN DEL PATRIMONIO CULTURAL INMATERIAL EN RIBA-ROJA D'EBRE DESDE EL PROYECTO LIVING HERITAGE FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT (LIVHES)

ANTONIO ROJAS RABANEDA

Jefe de proyectos de investigación del ICRPC y profesor de la Universidad de Girona

Fundació Institut Català de Recerca en Patrimoni Cultural (ICRPC-CERCA)

Universitat de Girona

arojas@icrpc.cat

<https://orcid.org/0000-0001-6101-106X>

JORDI MONTLLÓ BOLART

Investigador adscrito al ICRPC y profesor de la Universidad de Girona

Fundació Institut Català de Recerca en Patrimoni Cultural (ICRPC-CERCA)

Universitat de Girona

jordimontllo@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0004-8260-3581>

Las actuaciones de valorización de los hornos de enebro del municipio de Riba-Roja d'Ebre se enmarcan en proyecto Living Heritage for Sustainable Development (LIVHES). Es una propuesta de cooperación territorial transnacional ejecutado entre 2020 y 2023 con la financiación del programa europeo INTERREG SUDOE 2014-2020. Este programa abarca territorios situados en el suroeste de Europa, concretamente las comunidades autónomas españolas (excepto Canarias), las regiones del suroeste de Francia (Auvergne, Occitanie y Nouvelle Aquitaine), las regiones continentales de Portugal, y el Principado de Andorra, con el objetivo de desarrollar estrategias destinadas a mejorar la cohesión económica y social de las regiones. Está formado por un consorcio de nueve entidades heterogéneas dedicadas a la documentación e investigación e instituciones y agrupaciones de entidades regionales y locales: Pôle Métropolitain Pays de Béarn (coordinador), la Communauté de Communes Pyrénées Haut Garonnaises, CIRDOC-Institut Occitan de Cultura, la Diputación Provincial de Teruel, la Diputación Provincial de Burgos, el Municipio de Barcelos, el AECT, Río Minho, la Universidad Pública de Navarra (UPNA) y el Institut Català de Recerca en Patrimoni Cultural (ICRPC-CERCA). El equipo tiene un carácter multidisciplinar que ha permitido obtener resultados con iniciativas que tendrán continuidad más allá del periodo de despliegue del proyecto financiado.

LIVHES responde a dicha estrategia europea que pretende potenciar la economía de los espacios rurales mediante la valorización del patrimonio cultural inmaterial (PCI); así, uno de los principales objetivos del proyecto ha sido la exploración de formas creativas e innovadoras de valorización del PCI como motor para el desarrollo local sostenible y cohesión territorial de las zonas rurales y periféricas del suroeste de Europa, que comparten problemáticas comunes, entre ellas el despoblamiento. En este sentido, el proyecto ha tenido la finalidad de generar resultados transferibles y aplicables a los territorios. Se ha centrado en la experimentación de actividades y herramientas destinadas a apoyar la dinamización económica y sociocultural de las comunidades rurales y territorios periféricos, que implica, entre otras cuestiones, favorecer el emprendimiento, mantener la población activa, evitar la despoblación, velar por la

sostenibilidad del territorio y fomentar el conocimiento de la cultura y la cohesión social. En este sentido, se ha escogido el patrimonio cultural inmaterial como valor estratégico para la dinamización territorial.

Una de las premisas fundamentales del proyecto ha sido la idea de que la valorización del patrimonio cultural inmaterial puede contribuir al desarrollo local de los territorios rurales. Así, fue fundamental trabajar con las comunidades locales integradas por los agentes portadores del patrimonio y asumir sus intereses, demandas y miradas sobre el patrimonio. No hay que perder de vista que el valor del PCI no está en su dimensión universal y económica, sino, precisamente, en su relevancia y sentido por la comunidad local.

El proyecto LIVHES está estructurado en torno a tres actividades principales: en primera instancia, una diagnosis del estado y valorización del PCI de los territorios de las entidades socias y un estudio de buenas prácticas de valorización del PCI; en segundo término, la elaboración de una guía destinada a la valorización del PCI de las zonas rurales y periféricas del suroeste de Europa; por último, la puesta en marcha de experiencias piloto de valorización del PCI.

Los resultados de esta primera fase han servido para elaborar una guía metodológica, una labor a cargo del ICRPC, CIRDOC y la UPNA con la participación como autores de los redactores del presente artículo. La guía es un documento práctico que incluye, en primera instancia, información relativa al PCI (de carácter institucional, legislativo y conceptual), haciendo hincapié en su valor de uso y como elemento portador de identidad; seguidamente, propone líneas de actuación para los territorios estudiados en el marco del proyecto, asumiendo, como premisa fundamental, la salvaguardia del patrimonio y su valor en programas de desarrollo rural. En su conjunto, la guía pretende ser un documento útil para las buenas prácticas relacionadas con el PCI y contribuir a la sensibilización de la sociedad sobre los valores inherentes al patrimonio. La guía se convierte en un texto orientado a técnicos y gestores del patrimonio, y al mismo tiempo útil para la reflexión y conceptualización del patrimonio cultural inmaterial y su función como palanca para el desarrollo territorial. Tiene formato digital y está disponible en inglés, portugués, francés, castellano, catalán, occitano, gallego y vasco. Todas las versiones pueden descargarse gratuitamente desde la web del LIVHES, livhes.eu.

El proyecto LIVHES ha trabajado desde los territorios y con los principales agentes de las comunidades locales con la voluntad de elaborar propuestas de intervenciones coherentes con la visión y necesidades de la población. Se ha reflexionado sobre el papel del patrimonio cultural inmaterial en tanto que recurso para el desarrollo local. Es importante, en este sentido, asegurar que los procesos de valorización del patrimonio cultural inmaterial deben tener sentido para la sociedad local, evitando su banalización y comercialización, con una mirada en los contenidos y los discursos (Prats, 2005; Sánchez-Carretero, 2012), atendiendo al contexto específico territorial y municipal del caso en el que hemos trabajado, atendiendo siempre a sus especificidades y condicionantes. Asumir una perspectiva crítica implica reconocer a los sujetos del patrimonio e incorporar a la sociedad civil en los procesos e intervenciones patrimoniales, al tiempo que situar a la población no como receptora final de “productos culturales”, sino como eje desde el que se articulan las políticas patrimoniales (Sánchez-Carretero, 2012).

Cada socio del proyecto ha realizado una prueba piloto en una población del propio territorio que ha permitido poner en práctica los resultados extraídos de la primera fase de trabajo, es decir, del análisis y la diagnosis. Desde el ICRPC se ha trabajado en el caso de la práctica tradicional de la extracción del aceite de enebro a partir de la combustión seca mediante hornos de aceite en la población de Riba-roja d'Ebre (Ribere d'Ebre – Tarragona). Es una población situada al norte de la comarca de la Ribera d'Ebre (Tarragona), con una extensión de 99.14 km² y una población de 1117 habitantes, según el censo de 2021. Limita con los municipios de Almatret (N), Maials (NE), Flix (E), Ascó (SE), La Fatarella, Villalba dels

Arcs (S), La Pobla de Massaluca (SO) y Faió (O). El río Ebro cruza su territorio de oeste a este, desde poco después de su confluencia con el Segre hasta el pantano de Flix.

El peso de las actividades agrícolas es poco significativo. La mayor parte de la superficie agrícola utilizada es de secano. Domina el olivo, el almendro y árboles fruteros (melocotonero y cerezo). La vid, el avellanero y la cebada, antiguamente muy importantes, han quedado reducidos a una pequeña extensión poco representativa. El peso de la ganadería es igualmente poco significativo y se concentra en la explotación avícola, la cría de ovino, el porcino y conejos. La industria se limita a las actividades desarrolladas por la central hidroeléctrica (ENDESA) y la Cooperativa agrícola de Riba-Roja. Una parte importante de la población trabaja en las industrias de municipios vecinos, principalmente Flix y Ascó. El sector terciario, que sería una buena oportunidad de desarrollo económico no está suficientemente desarrollado y los beneficios de las actividades que se encuentran en el territorio, no siempre repercuten en la comunidad. El paro es del 51.4 % afectando a partes iguales a hombres (24.5 %) y mujeres (26.9 %).

En esta localidad, pero también en municipios próximos de la misma comarca (Flix, Vinebre o Palma d'Ebre) y de comarcas colindantes como Bovera y La Granadella (Les Garrigues), se han documentado una serie de 34 hornos para la elaboración de aceite de enebro. Estos hornos son el testimonio vivo de una actividad económica auxiliar, pero de gran abasto, desarrollada en este territorio durante más de 400 años. A pesar de la gran cantidad de documentación perdida por avatares históricos, se documenta este comercio desde el año 1600.

Desde el año 2010, la Associació d'Amics de Riba-roja d'Ebre, ha desarrollado una serie de acciones destinadas a la recuperación, conservación y valorización de los hornos y de recuperación de las técnicas tradicionales relacionadas con dicha actividad. Tanto la elaboración de aceite de enebro como la construcción de la piedra en seco. Combina diversos ámbitos del patrimonio cultural inmaterial; pero, sobre todo, la tradición oral, los oficios tradicionales y conocimientos de la naturaleza. También el de las manifestaciones festivas, ya que uno de los ejes principales es la fiesta del aceite de enebro, que se celebra anualmente en noviembre. Se trata de una fiesta de recuperación de la memoria de este oficio. Otro ámbito relacionado es el de las construcciones de piedra en seco, técnica utilizada para la construcción de dichos hornos y que ya ha sido reconocido como parte integrante de la Lista representativa del Patrimonio Cultural Inmaterial de la Unesco.

La prueba piloto pretendía responder a los distintos desafíos detectados en la fase de diagnóstico del territorio. Tales como el desequilibrio territorial, la despoblación y las problemáticas vinculadas como el envejecimiento de la población local, un modelo de desarrollo económico insatisfactorio para la comunidad, el desarrollo de una oferta turística basada en la especificidad local y promover la participación del territorio en la toma de decisiones. Por este motivo se ha hecho de la mano de la asociación Amics de Riba-roja d'Ebre, colaborando en su labor de valorización de este patrimonio, entre ellas la Fiesta del Aceite de Enebros, que se celebra anualmente en esta población, y las labores de pedagogía y divulgación de estos conocimientos con públicos escolares. Se trata de un proceso que surge desde la comunidad para la comunidad con un elevado valor cohesionador y la intención de desarrollar acciones que promocionen la creación de productos turísticos. La comunidad portadora es la principal destinataria de la prueba piloto (asociaciones, ayuntamiento, entidades y empresas), pero incidiendo específicamente en la comunidad educativa, a través de la escuela local, como elemento de dinamización intergeneracional y de aprendizaje. La escuela San Agustí de Riba-roja d'Ebre forma parte, juntamente con la escuela de La Palma d'Ebre, de la zona rural Ebre (ZER). La Zonas Escolares Rurales (ZER) son entidades formadas por escuelas rurales de un entorno cercano que se considera como un centro único y que respetan la identidad propia de las escuelas que la integran.

Las acciones se han planificado a partir de tres fases. Una fase previa de reuniones, encuentros y visitas de reconocimiento en el territorio con los distintos actores protagonistas: asociación, alcaldía, equipo directivo escolar). Una segunda fase de desarrollo de contenidos, con la aportación indispensable de la comunidad portadora (Amics de Riba-roja d'Ebre). En esta fase se han diseñado las distintas acciones con vocación pedagógica, con los ajustes y correcciones pertinentes, a partir de reuniones grupales y entrevistas. Una tercera fase de implementación que culminaría con la fiesta del aceite de enebro.

Las acciones planteadas tenían por objetivo desarrollar contenidos, integrar información existente, y facilitar el acceso a dicha información desde cualquier espacio, así como proporcionar una nueva forma de presentar los contenidos. El eje principal sobre el que han pivotado el resto de las actuaciones es la implementación una aplicación informática, Motiv-ARCHE, para crear entornos de aprendizaje cocreativos, diseñada desde la Universidad de Girona por el Dr. Ramon Fabregat. A partir de este aplicativo se ha trabajado juntamente con la comunidad educativa para crear contenidos desde distintas áreas pedagógicas, el resultado de las cuales se ha utilizado como contenidos del Motiv-ARCHE, favoreciendo una actividad complementaria del Plan de Estrategia Digital (EDZ) de la ZER, siguiendo el *Pla d'Educació Digital de Catalunya*. La estrategia digital de ZER tiene como objetivo definir y concretar aspectos de la tecnología digital que hagan posible que docentes, alumnado y ZER obtengan la competencia digital en ámbitos organizativos, metodológicos, curriculares y comunicativos. En las actividades de las distintas áreas pedagógicas se ha utilizado el recurso de una maleta pedagógica, diseñada por Ínclita Cultura, que el ICRPC ha cofinanciado, para la creación de nuevos contenidos destinados al aplicativo.

Una segunda acción planificada en el territorio ha sido la creación de dos puntos de difusión del proyecto que se han materializado en cuatro plafones divulgativos: dos en el horno de Mariano Agustí Balances y dos en el espacio de La Garita, el emplazamiento donde se celebra anualmente la fiesta del aceite de enebro y donde se construyó una reproducción parcial de un horno para recrear el proceso de elaboración del aceite. En cada uno de estos puntos se han instalado dos paneles interpretativos: uno destinado a público adulto en general y el otro específicamente creado e ideado para escolares de primaria. Para diseñar los contenidos de estos se han considerado los criterios conceptuales de la Interpretación (Ham 2015, Tilden, 1957) y considerando su aplicación actual (Costa 2019). Para su elaboración consideramos necesario incluir en el proceso a las dos escuelas municipales y a sus alumnos. El principal recurso para los plafones infantiles ha sido la creación de tres personajes, materializados en sendos dibujos: Sisco Català, basado en una fotografía de una persona real, es el abuelo que transmite los conocimientos a sus nietos, un niño de 11/12 años y una niña de 7/8 años. Son personajes que se crean con la voluntad de que cobren vida propia y puedan ser los protagonistas de distintas aventuras en aplicaciones futuras (cómic, realidad aumentada, etc.). Para conseguir una mayor implicación del público escolar se planteó al equipo pedagógico de la escuela que, mediante un proceso participativo en las aulas, fueran los mismos alumnos los que escogieran el nombre del niño (Bartomeu) y de la niña (Agda), que son los nombres de los patronos del pueblo. Con la creación de estos personajes se pretendía visualizar el proceso de transmisión de unos conocimientos ancestrales oralmente y de generación a generación, así como la identificación de la población infantil con los protagonistas de una aventura iniciada hace muchos años y la responsabilidad de las generaciones presentes como transmisoras de estos conocimientos para futuras generaciones.

Paralelamente, en cada plafón divulgativo se ha incorporado una serie de códigos QR en varios idiomas con información complementaria y acceso al aplicativo Motiv-ARCHE. El punto álgido, donde se presentaba públicamente el proyecto se hizo coincidir en el marco la 5a fiesta del aceite de enebro, donde se reunió toda la comunidad, incluyendo el alumnado y el equipo docente.

En definitiva, el ICRPC ha contribuido, con esta prueba piloto, en el proyecto de valorización de los hornos de enebro en Riba-Roja d'Ebre trabajando con la población local (asociaciones, ayuntamiento, centro educativo, entidades y empresas) y aplicando los conocimientos y estrategias del LIVHES.

Tal y como sucede en proyectos de larga duración, la evaluación de los resultados no es inmediata ni fácilmente mensurable, ya que depende de muchas circunstancias. La consecución de los objetivos (la dinamización económica y sociocultural del territorio a partir de la valoración del patrimonio cultural) tiene que ver con otros factores al margen de la valorización del patrimonio cultural inmaterial. En cualquier caso, el proyecto LIVHES ha contribuido a generar debate y reconocimiento social del patrimonio cultural inmaterial en distintos territorios del suroeste europeo, lo que es necesario en cualquier proceso de valorización del patrimonio.

REFERENCIAS

- Costa, E. (Coord). (2019) *Interpretació del patrimoni: com provocar pensaments, preguntes i significats*, Barcelona.
- Sánchez-Carretero, C. (2012). Hacia una antropología del conflicto aplicada al patrimonio. En Santamarina, B. (Coord.) *Geopolíticas patrimoniales: de culturas, naturalezas e inmaterialidades: una mirada etnográfica*. València: Neopartia, 215-230.
- Prats, Ll. (2005) Concepto y gestión del patrimonio local. *Cuadernos de Antropología Social* 21: 17-35.
- Ham, S. H. (2015). *Interpretación. Para marcar la diferencia intencionadamente. A Coruña*. Asociación para la Interpretación del Patrimonio (AIP), Ed. Fulcrum.
- Tilden, F. (1957). *Interpreting our heritage*. The University of Carolina Press. Chapel Hill, 3.^a ed. 1977.
- Unesco (2003). Convención para la Salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001325/132540s.pdf> [Consulta: 31/ 03/2023]

ANÁLISIS DE LOS COMPONENTES CREATIVOS EN LA NORMATIVA EDUCATIVA Y UNIVERSITARIA EN ESPAÑA

CARLOS MUNILLA GARRIDO

Universidad Internacional de la Rioja. Grupo de Investigación GRIHAL

carlos.munilla@unir.net

INMACULADA SÁNCHEZ-MACÍAS

Universidad de Valladolid

inmaculada.sanchez.macias@uva.es

1. INTRODUCCIÓN

Desde finales del XIX existen algunos intentos de abordar el estudio de la creatividad (Galton, 1868), posteriormente entrados ya en el siglo XX, van apareciendo trabajos metódicos principalmente dentro del campo de la Psicología (Buss, 2011). Paralelamente se suceden diferentes y numerosos intentos por concretar el término (Esquivias, 2004). La preocupación por la creatividad dentro del ámbito académico se desarrolla en estos mismos años como nos muestra Guilford (1968) cuando la muestra en un primer plano al afirmar que estimularla a través de la educación, puede ayudar a resolver problemas de carácter social. Más recientemente divulgadores cercanos al ámbito educativo, han formulado sus propuestas de innovación pedagógica teniendo en cuenta la creatividad, es el caso de Gardner (1995, 1998, 2002) o De Bono (2008, 2010, 2016, 2018). En lengua castellana han aparecido distintas investigaciones que pretenden acercar la teoría al aula a través de propuestas prácticas o que sientan las bases de la práctica, es el caso de Ballester, Ferrándiz y López (2003), Fuentes y Torbay (2004) o De la torre (2007), aunque nos interesan especialmente por coincidir con nuestra propuesta para educación primaria, concreciones como las del mismo De la Torre (2006), López y Navarro (2010) o Lanza (2012).

Para encontrar investigaciones que tengan en cuenta el desarrollo creativo en la educación formal en nuestro país, debemos acudir a las iniciativas de la Universidad de Valladolid y más concretamente a la Facultad de Educación del Campus Duques de Soria, donde se organiza desde hace varias ediciones el *Congreso Internacional Educación, Patrimonio y Creatividad* cuya producción científica aborda estas áreas (De la Fuente y Munilla, 2017 y 2018) (De la Fuente, Munilla y García Medall, 2019) (De la Fuente, Munilla y Martínez Ezquerro 2021) (De la fuente, Munilla, Martínez Ezquerro y Jiménez García, 2022) (Munilla, Jiménez García, Martínez Ezquerro y De la fuente, 2023).¹

Según Gardner (2002) la infancia es un periodo crucial para el desarrollo de destrezas como la creatividad, por ello centramos en primaria el presente estado de la cuestión, además de en el alumnado de las facultades de educación.

Por tanto apuntamos la necesidad de que los futuros docentes sean formados convenientemente para trabajar en este ámbito (Sánchez-Macías, Rodríguez-Media, y Aparicio-Herguedas, 2021) (Castro y López-Facal, 2019; Conde y Armas, 2019) quizás desde el ámbito de las Ciencias Sociales (Gómez Carrasco y Miralles Martínez, 2013) (Gómez Carrasco, Rodríguez Pérez y Mirete Ruiz, 2018) (Gómez

¹ <http://epac.es>

Carrasco, Rodríguez-Medina, Sainz, y García, 2022), o desde el de la Educación Artística (Marín-Cepeda, 2018, 2019, 2020) lo que según el estudio de Fontal, García-Ceballos y Aso (2020), no se ha conseguido.

Nuestro objetivo por tanto es el de conocer la presencia de elementos creativos en la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE); el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria; los Libros Blancos del Título de grado en magisterio de ANECA, y la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (LOU).

Una vez analizados en profundidad los resultados concretos, se compararán los datos generales con las mismas leyes vigentes actuales: la Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario (LOSU), la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre de Educación (LOMLOE), y el Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria.

2. MÉTODO

El objetivo de nuestra investigación es conocer la presencia de elementos creativos en las Leyes Educativas de 2013 y 2023, en los Reales Decretos de Primaria derivados de ellas y en las Leyes de Universidades de 2001 y 2023.

Para ello se aplicó un método cuantitativo de análisis de contenido basado en Andre, Durksen y Volman (2016), quienes se apoyan en descriptores o indicadores clave para realizar análisis comprensivos.

Por tanto, la muestra de este trabajo es: Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE); Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria; Libros Blancos del Título de grado en magisterio de ANECA; Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (LOU); Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario (LOSU), la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre de Educación (LOMLOE); y Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria.

La revisión de los textos comienza con una primera etapa de búsqueda del descriptor específico en torno a creatividad, determinado por la raíz del propio término “creati-”.

A continuación, se realiza un análisis de los productos resultantes de la búsqueda y por último se realiza una comparativa de los mismos y una descripción de resultados.

3. RESULTADOS

3.1. LA CREATIVIDAD EN LA ETAPA DE PRIMARIA

Examinamos las referencias creativas en los documentos legislativos descritos, LOMCE y R.D. 126/2014.

TABLA 1. Creatividad en la LOMCE y Real Decreto de Primaria 126/2014.

Textos legislativos	Creatividad
LOMCE: Ley orgánica 8/2013	3
Real decreto 126/2014	35

Fuente: elaboración propia.

Como podemos observar en la Tabla 1 la creatividad se menciona tres veces en la LOMCE.

La primera referencia la podemos ver en el preámbulo, donde se alude a la creatividad como una competencia transversal que debe proyectarse a lo largo de toda la vida. Se califican las habilidades cognitivas como insuficientes si no están acompañadas de competencias como pensamiento crítico, gestión de la diversidad, capacidad de comunicar, confianza individual, entusiasmo, constancia, aceptación del cambio o creatividad (Ley Orgánica 8/2013, p. 97860).

En el Apartado 2 del Artículo 16, nos encontramos con la aseveración de que la educación primaria no solo debe formar en lo académico, sino también de manera integral y para ello se nombra la creatividad como un elemento que puede ayudar a ese tipo de formación (Ley Orgánica 8/2013, p. 97870). Este artículo viene a concretar la referencia del prólogo ya que desglosa lo que anteriormente había calificado como habilidades cognitivas: expresión y comprensión oral, lectura, escritura, cálculo, adquisición de nociones básicas de la cultura, además de los hábitos de convivencia, estudio y trabajo. Estas se complementarían con el sentido artístico, la creatividad y la afectividad, con el fin de garantizar una formación integral que contribuya al pleno desarrollo de la personalidad de los alumnos. Es decir, formación académica y desarrollo personal.

Nos interesa finalmente, una última alusión en el Artículo 17, donde dentro del párrafo b podemos leer:

- b) Desarrollar hábitos de trabajo individual y de equipo, de esfuerzo y de responsabilidad en el estudio, así como actitudes de confianza en sí mismo, sentido crítico, iniciativa personal, curiosidad, interés y creatividad en el aprendizaje, y espíritu emprendedor (Ley Orgánica 8/2013, p. 97870).

Como vemos, se habla de creatividad en el aprendizaje. No nos queda claro si se refiere a ser creativos en la manera en que se aprende poniendo por tanto el foco en el sujeto que asimila, o por el contrario, en el que facilita los aprendizajes e incluso el propio legislador. Entendemos que, al referirse al desarrollo de una capacidad, se trasladaría esta responsabilidad al docente, aunque tal y como se redacta la acción de aprender parece más responsabilidad del aprendiz.

En el Decreto de primaria, encontramos hasta treinta y cinco referencias como hemos recogido en la Tabla 1.

La primera de ellas aparece en el Artículo 6, que recoge los principios generales de la educación primaria. En este artículo se enumeran los aprendizajes que debe realizar todos los alumnos a lo largo de la etapa. Junto a elementos curriculares encontramos otros de desarrollo de habilidades personales, dentro de estos nos aparece la creatividad junto a la afectividad o el sentido artístico (Real Decreto 126/2014, p. 7). Estamos ante un fragmento muy similar y, por tanto, quizá extraído del ya citado artículo dieciséis de la LOMCE. Es un párrafo interesante para nosotros por la alusión a la formación integral, incluyendo en ella la creatividad y la afectividad como medios indispensables para el pleno desarrollo de la personalidad.

En el Artículo 7 donde se recogen los objetivos de la educación primaria, se habla de desarrollar capacidades que les permitan conocer, adquirir o desarrollar diferentes valores normas o competencias.

Entre ellas, encontramos nuevamente la capacidad creativa, con idéntica redacción al párrafo referido a creatividad en el aprendizaje, del que ya hemos hablado al revisar la LOMCE.

El Artículo 10.4 nos habla del espíritu emprendedor, destacando como habilidades para desarrollarlo la creatividad o la autonomía (Real Decreto 126/2014, p.10).

TABLA 2. Alusiones a creatividad en el R.D. 126/2014 de Educación Primaria. Anexo 1.

Asignaturas troncales	Descripción del área	Bloque de contenidos	Contenidos	Criterios	Estándares
Ciencias de la Naturaleza	0	2-El ser humano y la salud	0	0	1
Ciencias Sociales	1	1- Contenidos comunes	0	1	1
-	-	3- Vivir en sociedad	0	0	1
Lengua Castellana y Literatura	3	1- Comunicación oral: hablar y escuchar	1	1	1
-	-	3-Comunicación escrita: escribir	0	2	1
-	-	5-Educación literaria	1	1	0
Matemáticas	0	-	0	0	0
Primera Lengua Extranjera	0	-	0	0	0

Fuente: elaboración propia.

Continuando con el análisis del decreto, llegamos hasta el Anexo 1 que recoge las asignaturas troncales. Dentro de ellas, como vemos en la tabla 2, podemos confirmar referencias en las asignaturas de Ciencias Naturales, Ciencias Sociales y Lengua Castellana y Literatura.

La referencia de Ciencias Naturales nos aparece en los estándares del Bloque 2 “El ser humano y la salud”. El estándar valora la capacidad de planificar autónoma y creativamente las actividades de ocio y tiempo libre (Real Decreto 126/2014, p. 19). Entendemos que hace referencia a que los alumnos sean competentes para elegir opciones de ocio fuera de lo habitual, quizá explorando opciones menos convencionales que las que habitualmente se les ofrecen y que uniformizan en exceso el tiempo libre.

En el área de Ciencias Sociales, recogemos la primera referencia en la presentación de la asignatura, cuando se enumeran las actitudes y hábitos que fomenta el área. El párrafo transcribe buena parte del ya plasmado Artículo 17 de la LOMCE (Real Decreto 126/2014, p.22).

A continuación, y dentro de la misma asignatura, encontramos dos referencias en el Bloque 1 de “Contenidos comunes”, Criterio 9, donde las alusiones están ligadas al espíritu emprendedor, aprovechando la información y las ideas para generar propuestas innovadoras. El estándar 9.1 habla sobre las actitudes personales, entre las que incluye la creatividad y nuevamente el espíritu emprendedor (Real Decreto 126/2014, p.23). Dentro del Bloque 3 “Vivir en sociedad”, el estándar 13.1 insiste sobre el desarrollo de la creatividad y la capacidad de valorar el emprendimiento (Real Decreto 126/2014, p.25).

A continuación, nos aparecen nuevas referencias en el área de Lengua Castellana y Literatura. Encontramos tres en la presentación, coligando la creatividad a la comprensión e interpretación de textos como medio para desarrollar el pensamiento crítico, la producción escrita y posibilidades expresivas (Real Decreto 126/2014, p. 27, 28).

Seguidamente, tenemos que continuar hasta los diferentes bloques temáticos para encontrar las referencias restantes. En el Bloque 1, “Comunicación oral: hablar y escuchar”, podemos ver referencias en contenido, criterio y estándar. El contenido está dirigido a la creación de textos literarios en prosa o verso de manera creativa. En el caso del criterio y el estándar se trata la memorización y reproducción posterior dejando a la creatividad la función de renovar las estrategias de comunicación oral. Señalamos como interesante la alusión que vemos en el contenido, a la valoración del sentido estético de cuentos, poemas, adivinanzas, canciones y teatro. A nuestro parecer resulta necesario trabajar en la etapa de primaria el desarrollo de la capacidad de análisis y crítica estética, bien desde la creación literaria o desde cualquier otro tipo de creación cultural, por lo que echamos en falta una alusión más generalizada a otros campos artísticos (Real Decreto 126/2014, p. 29).

A continuación, debemos saltar hasta el Bloque 3 “Comunicación escrita: escribir” para encontrar las siguientes tres referencias, dos de ellas en los criterios cinco y siete y una más en el estándar 1.3.

5. Buscar una mejora progresiva en el uso de la lengua, explorando cauces que desarrollen la sensibilidad, la creatividad y la estética.

7. Llevar a cabo el plan de escritura que dé respuesta a una planificación sistemática de mejora de la eficacia escritora y fomente la creatividad.

1.3. Escribe diferentes tipos de textos adecuando el lenguaje a las características del género, siguiendo modelos, encaminados a desarrollar su capacidad creativa en la escritura (Real Decreto 126/2014, p. 31).

Nos interesan las alusiones al desarrollo de la capacidad creativa que vemos en los párrafos anteriores. No obstante, prestamos especial atención al criterio cinco, sobre todo a la exploración de elementos que nos puedan llevar a ser creativos, y al criterio siete en la alusión a una planificación sistemática para fomentar la creatividad escrita. Estas dos referencias, al hacer alusión a métodos o elementos que favorecen la creatividad, están en la línea de aportar técnicas que desarrollen la capacidad que analizamos y van más allá de lo visto hasta ahora que una simple mención creativa que acompaña a otras destrezas principales.

Finalizamos el análisis del área de Lengua con el Bloque 5 de “Educación literaria”, donde encontramos un contenido y su criterio asociado. Ambos tienen una redacción similar entre ellos y muy parecida a la referencia ya comentada en el Bloque 1 sobre estética (Real Decreto 126/2014, p.32).

TABLA 3. Alusiones a creatividad en el R.D. 126/2014 de Educación Primaria. Anexo 2.

Asignaturas Específicas	Descripción del área	Bloque de contenidos	Contenidos	Criterios	Estándares
Educación Artística	2	-	-	-	-
A) Educación Plástica	-	2- Expresión artística	-	2	1
B) Educación Musical	-	3-La música, el movimiento y la danza	-	1	-
Educación Física	1	-	-	1	1
Segunda Lengua Extranjera	0	-	-	0	0
Valores Sociales y Cívicos	0	1-La identidad y la dignidad de la persona	-	0	2
-		2-La comprensión y el respeto en las relaciones interpersonales	-	0	3
-		3-La convivencia y los valores sociales	-	-	3

Fuente: elaboración propia.

En el análisis del Anexo 2 de asignaturas específicas, podemos encontrar referencias en las áreas de Educación Artística, Educación física, y Valores Sociales y Cívicos que es la que más alusiones creativas acoge, como podemos observar en la Tabla 3.

En las asignaturas de educación artística encontramos las dos primeras referencias en la presentación del área. La primera abarca en sus finalidades los dos ámbitos que acoge la Artística: Plástica y Música, y está referida al conocimiento, entendimiento e investigación de ambos lenguajes como medio de desarrollo. La segunda de las alusiones tiene un objetivo más práctico, ya que especifica los bloques en que se divide la Educación Musical, enunciando que el tercero de ellos es el dedicado a las capacidades expresivas y creativas (Real Decreto 126/2014, p.46).

En la tabla de contenidos encontramos tres referencias dentro del bloque dos de “Expresión Artística”. Se distribuyen en dos criterios y un estándar. Todos ellos aluden a las pautas del proceso creativo. Estamos ante uno de los pocos casos en que se trata la creatividad como un continuo evolutivo, se alude a sistematizar ordenadamente la producción plástica, no se habla de creatividad sino de creación. Algunos de los verbos que guían el proceso según la secuencia del área son: experimentar, reconocer, diferenciar, elegir, organizar, conocer, intercambiar, desarrollar, compartir. Apoyamos esta visión progresiva de la experiencia creadora y también el hecho de que en esta etapa se plantee lo experiencial como una necesidad (Real Decreto 126/2014, p. 47).

Dentro de la Educación Musical debemos adentrarnos hasta el Bloque 3: “Música, Movimiento y Danza” para encontrar una referencia en el criterio uno, donde se alude a capacidades y no a procesos. La redacción da a entender que la adquisición de capacidades expresivas y creativas se produce porque estas son innatas a la danza y expresión corporal y se adquieren al practicarlas. Entendemos que ambas técnicas

son una buena herramienta expresiva, pero el simple hecho de practicarlas no aporta *per se* la capacidad expresiva o creativa, sino que más bien son un cauce por el que podemos expresarnos y crear, pero no una capacidad:

Adquirir capacidades expresivas y creativas que ofrecen la expresión corporal y la danza, valorando su aportación al patrimonio y disfrutando de su interpretación como una forma de interacción social (Real Decreto 126/2014, p. 48).

Dentro del área de Educación Física, encontramos referencias al tratar la expresión corporal en las cinco situaciones motrices en que se desglosa el área. La acción motriz de índole artística o de expresión se describe como de carácter estético y comunicativo. Los diferentes registros de expresión corporal, oral, danza o musical son la base de las acciones creativas y comunicativas. Esta misma idea se concreta en el Criterio 2 y el Estándar 13.2. ampliando la utilidad comunicativa a sensaciones, emociones o ideas (Real Decreto 126/2014, p.49, 51).

Finalizamos la revisión del decreto con el análisis del área de Valores Sociales y Cívicos donde encontramos el mayor número de alusiones. La creatividad tiene representación en los tres bloques temáticos en los que se divide el área: Bloque 1, “La identidad y dignidad de la persona”, donde se relaciona la creatividad con los recursos personales a la hora de actuar en contextos sociales (Real Decreto 126/2014, 56); Bloque 2, “La comprensión y el respeto en las relaciones interpersonales”, que agrupa la creatividad con la expresión y descripción adecuada de cuestiones relacionales (Real Decreto 126/2014, p. 56); y Bloque 3, “La convivencia y los valores sociales” donde podemos ver hasta tres alusiones en los estándares, 19.3, 22.3 y 25.2, y que aluden a competencias personales para la vida en sociedad, en relación con los impuestos, la contaminación y la publicidad (Real Decreto 126/2014, p 58).

El enfoque que se da a la creatividad queda claro cuando en la ley se afirma que debe tratarse como un eje transversal. De esta manera se traslada la responsabilidad de su trabajo a todas las áreas.

En el decreto, aunque se alude numerosas veces a la creatividad, en ningún caso se señalan estrategias para desarrollarla. Simplemente se pide que se cree, se produzca, se analice, etc. de forma creativa, pero no se señalan ni estrategias, ni contextos educativos concretos. En numerosas ocasiones se alude al proceso creativo en el sentido de línea de creación, como sinónimo de producción y no como innovación. Es decir, se habla de construir cosas y no de hacerlo de forma diferente, sorpresiva o inhabitual. Entendemos que se habla de creación y no de creatividad.

Admitimos que quizá en las presentaciones de las materias o los contenidos no esté recogido el proceso de trabajo, pero los criterios y estándares sí deberían concretar cómo desarrollar y adquirir competencias creativas. Estamos de acuerdo como señala Navarro (2008), que enseñar creatividad en la escuela es complicado por la propia estructura del sistema educativo o la propia escuela. Sin olvidar la problemática de los tres elementos decisivos para su desarrollo: los maestros y su formación; el contexto y los espacios; y el alumnado y su predisposición. De la Torre (2006, 2007) entiende más fácil el trabajo creativo al afirmar que la creatividad se fomenta realizando actividades creativas, es decir, poniendo a los alumnos en la tesitura de crear o buscar soluciones. Pensamos que este enfoque, sin más formación específica, deja la responsabilidad nuevamente en el interés de los maestros por hacerlo posible. Por ello, si como se desprende del reciente análisis legislativo admitimos la importancia de la creatividad, entendemos que se debe sistematizar su desarrollo en el aula (Munilla, 2016, 2017).

Con una mirada panorámica reparamos en que se entiende que la creatividad es un elemento que se deben trabajar, se alude a en varias ocasiones y se introduce en varias áreas como centro de interés que debería ser tenidos en cuenta a la hora de diseñar las programaciones de aula. Esta una manera de introducir elementos en el currículo traslada toda la responsabilidad al profesorado o a las editoriales, incluso en este segundo caso, finalmente también corresponde al profesor la decisión última de su aplicación.

De esta manera, deberíamos preguntarnos si las facultades de educación tienen en cuenta esta exigencia sobre los docentes a la hora de diseñar sus grados y por ende, si sus egresados titulan suficientemente preparados para afrontar este reto.

3.2. LA CREATIVIDAD EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE PRIMARIA

Para estudiar la presencia que nuestro ámbito de estudio tiene en la formación del profesorado, analizaremos dos textos que consideramos esenciales en el sentido que nos ocupa. Por un lado, la anterior Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (LOU) y, por otro lado, el Libro Blanco del Título de Grado en Magisterio de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y la Acreditación (ANECA).

TABLA 4. Alusiones a Creatividad.

Textos analizados	Creatividad
LOU: Ley 6/2001	0
Libro blanco ANECA. Volumen 1.	43
Libro blanco ANECA. Volumen 2.	20

Fuente: elaboración propia.

Como vemos en la Tabla 4, no encontramos ninguna referencia a creatividad en la LOU, esto no nos resulta nada sorprendente por lo genérico de este tipo de textos, aunque sí puede dar una pista de la importancia que se otorga a esta capacidad en las distintas facultades de educación.

Ello nos lleva al análisis del libro blanco de ANECA para las facultades de educación que está editado en dos volúmenes. Estos textos recogen propuestas para el diseño de los títulos de Grado adaptados al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). En el documento se analizan cuestiones como la situación de los estudios de Magisterio en Europa, el modelo de estudios europeos, plazas ofertadas y demanda del título, estudios de inserción laboral de los titulados, perfiles profesionales, competencias transversales del docente, competencias específicas de formación profesional y disciplinar, clasificación de las competencias en relación con los perfiles o especialidades, valoración de las competencias, contraste de las competencias con experiencia académica y profesional, objetivos del título, estructura del título, distribución de contenidos y asignación de créditos europeos, entre otras.

Son 63 referencias a la creatividad señaladas en la Tabla 4 y que se incluyen en el Libro Blanco del Título de Grado en Magisterio que estamos analizando. Comenzamos rastreando las 43 del Volumen 1.

La primera mención la encontramos en los estudios de inserción laboral de los graduados, dentro de las conclusiones de las universidades españolas, donde podemos observar que los encuestados entienden que el estímulo de la creatividad es esencial.

Así mismo, y en relación con la formación inicial, los encuestados destacan la importancia de la expresión oral y escrita como muy útiles para el trabajo. Algo parecido ocurre en la formación para estimular la creatividad, la gestión, las competencias instrumentales, la toma de decisiones y el liderazgo (Libro Blanco título de Grado de Magisterio. Volumen 1, 2004, p. 70).

Resulta significativo que se hable de “formación para estimular la creatividad”. Como hemos comprobado a lo largo de este estudio, es infrecuente encontrar menciones donde se afirme que el estímulo de la creatividad puede tener una base didáctica, es decir que se puede aprender a estimular la creatividad. Esta reseña da a entender que existen recursos pedagógicos o didácticos que los profesionales deben adquirir para estimular convenientemente la creatividad.

Posteriormente, la mayoría de las referencias, hasta un total de 38, están incluidas en las competencias de los profesores. Las encontramos repartidas de la siguiente manera: Competencias Transversales 3, Competencias Específicas 14, y Perfiles Profesionales 21.

En las tres menciones de las competencias transversales o genéricas, se incluye la creatividad como una competencia exclusiva dentro del grupo de sistémicas. La primera referencia la encontramos incluida en las observaciones que realizan los académicos consultados. Teniendo en cuenta que la tasación máxima es cuatro, vemos que la creatividad es una de las más valoradas por este colectivo, situándose la media por encima de 3 en todos los perfiles profesionales, excepto en lengua extranjera con 2,88 (2004, p. 84).

La siguiente referencia la encontramos en el análisis que el propio libro hace de los datos estadísticos sobre las competencias genéricas, donde podemos ver que la creatividad se sitúa entre el segundo grupo de las tres mejor valoradas, junto con el trabajo en equipo y las relaciones interpersonales (Libro Blanco título de Grado de Magisterio. Volumen 1, 2004, p.85).

La última de las referencias en las competencias genéricas aparece cuando en el análisis, al establecer diferencias entre los perfiles, se destaca que la creatividad es la mejor valorada por todos los perfiles, excepto por el de lenguas extranjeras (2004, p.86).

Como observamos son tres alusiones a un mismo resultado estadístico, aunque éste es analizado por diferentes agentes: los académicos, la valoración de los redactores del libro blanco y la comparación de ese resultado entre las diferentes especialidades de magisterio.

A continuación, analizamos las referencias incluidas en las competencias específicas que se encuentran desglosadas del siguiente modo teniendo en cuenta los perfiles profesionales donde han sido valoradas.

En el perfil de Educación Infantil, dentro de las competencias profesionales saber hacer, encontramos: “Ser capaz de diseñar, aplicar y evaluar actividades y materiales que fomenten la creatividad infantil”, “Ser capaz de diseñar actividades de aprendizaje de nuevas formas de expresión plástica a partir de materiales diversos con el fin de potenciar la creatividad” (2004, p.94). Estas dos alusiones se repiten algo más adelante cuando se presenta una clasificación de valoración por parte de los académicos. En este ranking la competencia más valorada tiene una puntuación de 3,58. Las competencias referidas a creatividad, y por el orden mencionado, tienen unas valoraciones de 2,87 y 2,73 respectivamente (2004, p.96). Así en Educación Infantil, la creatividad tomada como sistémica y transversal ocupa la cuarta posición, las otras dos competencias específicas ya enunciadas más arriba ocupan los lugares 53 y 60 sobre un total de 76 (2004, pp.120, 123, 124).

Dentro del perfil de Educación Primaria, en Lengua 1 podemos leer: “Tomar conciencia del papel del conocimiento metalingüístico y diseñar actividades para el desarrollo de los procesos de autocontrol y creatividad específicas de formación disciplinar y profesional”. Y en Lengua 2 se plasma: “Ser capaz de usar los recursos audiovisuales y las nuevas tecnologías aplicadas a la enseñanza de las lenguas, de un modo creativo (Libro Blanco título de Grado de Magisterio. Volumen 1, 2004, pp.98-99). Dentro de la especialidad de Geografía e Historia habla de la capacidad de reconocer en las situaciones sociales y personales cotidianas, oportunidades para desarrollar actitudes positivas y creativas en los niños (Libro Blanco título de Grado de Magisterio. Volumen 1, 2004, pp.104-105). Al llegar a la Educación Artística,

se incide en la facultad de desplegar habilidades y recursos para orientar y solucionar los problemas de tipo expresivo, estético y creativo que el alumnado requiera o pueda plantear (Libro Blanco título de Grado de Magisterio. Volumen 1, 2004, pp.106-107). Y finalmente, en Educación Física se hace hincapié en relacionar la actividad física con las distintas áreas que configuran el currículo de infantil y primaria, incidiendo en el desarrollo de la creatividad y las distintas manifestaciones expresivo-comunicativas (Libro Blanco título de Grado de Magisterio. Volumen 1, 2004, p.110).

Como vemos, en la mayoría de los casos encontramos dos alusiones por área, la primera de ellas corresponde con la valoración que se le otorga para ayudar a alcanzar los objetivos del área y la segunda, cuando se establece como una competencia docente.

Finalmente, se analizan las 21 referencias relativas a los perfiles profesionales. En este apartado se clasifican todas las competencias transversales o genéricas y las específicas. Concretamente se contabilizan 149 competencias en total, valoradas para cada perfil profesional y ordenadas por la puntuación media otorgada por los académicos. Esta puntuación les asigna un número ordinal al que hacemos alusión en la Tabla 5.

De esta manera, reflejamos en la tabla la disposición de las competencias con alusiones creativas con respecto al total de las 149 referidas en el documento, y asociadas al ámbito y especialidad al que hace referencia la competencia creativa.

Las competencias con alusiones a la creatividad en cada perfil profesional se desglosan por áreas, dentro de Lengua 1: Tomar conciencia del papel del conocimiento metalingüístico y diseñar actividades para el desarrollo de los procesos de autocontrol y creatividad (2004, pp. 135, 147, 159, 172). En Lengua 2: Ser capaz de usar los recursos audiovisuales y las nuevas tecnologías aplicadas a la enseñanza de las lenguas, de un modo creativo (2004, pp. 136, 160, 173). En Geografía e Historia: Reconocer en las situaciones sociales y personales cotidianas oportunidades para desarrollar actitudes positivas y creativas en los niños (2004, pp. 131, 144, 156, 168). En Artística: Ser capaz de desplegar habilidades y recursos para orientar y solucionar los problemas de tipo expresivo, estético y creativo que el alumnado requiera o pueda plantear (2004, pp. 128, 141, 153, 165). En Educación Física: Relacionar la actividad física con las distintas áreas que configuran el currículo de infantil y primaria, incidiendo en el desarrollo de la creatividad y las distintas manifestaciones expresivo-comunicativas (2004, pp. 125, 145). En Creatividad: Transversal, sistémica (2004, pp. 134, 144, 152, 166).

TABLA 5. Clasificación de las competencias creativas según los perfiles profesionales y el ámbito al que pertenecen.

Ámbito al que pertenece la competencia creativa	Puesto otorgado a la competencia creativa desde el perfil de Lengua Extranjera	Puesto otorgado a la competencia creativa desde el perfil de Educación Física	Puesto otorgado a la competencia creativa desde el perfil de Educación Artística	Puesto otorgado a la competencia creativa desde el perfil de Necesidades Educativas Específicas
Lengua 1	107	114	112	113
Lengua 2	132	131	130	131
Geografía Historia	64	67	67	71
E. Artística	30	30	33	33
E. Física	-	93	-	-
Creatividad Transversal	102	70	22	40

Fuente: elaboración propia.

El análisis de la Tabla 5 nos aporta algunas conclusiones interesantes. Observamos que a la competencia artística se le otorga el mayor valor desde todos los perfiles profesionales, no bajando del lugar 33. Por el contrario, la competencia física solamente es tenida en cuenta por su propio perfil profesional. Nos parece muy destacable el resultado de Geografía e Historia estando sus valores entre 64 y 71, lo que le confiere una importancia reseñable comparada con el resto, y en franca competencia incluso con la creatividad transversal.

Entendemos, a tenor de lo visto, que desde cualquier perfil profesional de primaria la creatividad es tenida en cuenta, pero que, no obstante, se deja el peso de su desarrollo al ámbito artístico. Esto lo podemos afirmar tanto por el resultado del área, como por el de la creatividad asumida como eje transversal, donde se alcanza la valoración más alta subiendo hasta el puesto 20.

En consecuencia, podemos declarar que son significativas tanto el número de referencias creativas, como la importancia que se otorga a las mismas desde las diferentes visiones que alberga este volumen 1 de la actividad y formación de los docentes de Infantil y Primaria

Continuando con el análisis del Volumen 2, las 8 primeras referencias a la creatividad las encontramos en los estudios de grado de Europa. Los países donde se incluyen estas competencias en sus diseños de grado son: Bélgica (tres referencias), Chipre, Austria, Polonia, Portugal, Eslovenia y Finlandia.

Las siguientes referencias nos aparecen dentro de los estudios de inserción profesional de Maestros de las universidades. Así hay menciones a ellos en las universidades de Cataluña, donde los maestros valoran especialmente la formación destinada a desarrollar la creatividad (2004, pp. 297, 304, 318). La formación para estimular la creatividad ha puntuado en los maestros (4,6) por encima de la media del área, al igual que en la valoración de su utilidad (5,4) (2004, p. 299).

Las siguientes referencias aparecen en las encuestas de opinión a maestros, directores e inspectores. En ellas, se señala como punto débil la falta de creatividad (2004, p. 345) por ello, se insiste posteriormente en la potenciación y fomento de esta (2004, pp. 386, 393).

De esta manera, llegamos a la última referencia contenida en el acta de la reunión del pleno de representantes de las universidades, más concretamente en la propuesta de distribución de créditos ECTS a los bloques de materias por competencias. Se incluye la creatividad en el Bloque 6 de materias que ayudan a conseguir competencias específicas comunes orientadas al área de “Expresión Artística y Creatividad” (2004, p. 407). Como vemos, se hace referencia a Artística y Creatividad como un área conjunta, fusionándolas bajo un mismo término y materia educativa. Queda patente nuevamente la importancia que se otorga a la educación artística como elemento de desarrollo creativo, inclusive asociándola a la creatividad, para crear una unidad que no hace otra cosa que otorgarle toda la responsabilidad de su desarrollo. Este enfoque nos parece a todas luces insuficiente, ya que la creatividad se puede desarrollar desde múltiples ámbitos debido a que se aplica en cualquier terreno de la vida cotidiana (De Bono, 2010, 2016 y 2018).

Como podemos apreciar, el número de referencias a la creatividad en el Libro Blanco del Título de Grado de Magisterio es numeroso. Sin embargo, debemos aclarar que, en varios casos, tal y como ha quedado reflejado, se refiere a la misma competencia analizada desde distintos puntos de vista. En otras ocasiones es el mismo dato repetido al plasmar el tanto por ciento de las veces que se le ha elegido y posteriormente, colocarlo en el ranking de respuestas más nombradas.

En cualquier caso, deducimos que es muy significativa la atención prestada a la creatividad tomada como competencia, que aparece en todos los perfiles de maestro que se detallan, tanto de Infantil como de las distintas disciplinas de Primaria.

Como ya hemos señalado en los datos específicos, parece que desde los distintos perfiles se decantan mayoritariamente por la Educación Artística, como el área que más puede aportar en su desarrollo. Por nuestra parte entendemos que contextos como la resolución de problemas, creación literaria, construcción de máquinas, creación de maquetas en Ciencias Naturales o Ciencias Sociales, coreografías, diseño de circuitos en Educación Física, etc. son tan propicios para el desarrollo creativo, como lo puedan ser artística o música.

Si reflexionamos con perspectiva sobre las referencias encontradas en el Libro Blanco es evidente que el número de alusiones creativas es considerable. Esto nos indica que la importancia que se le otorga a la creatividad es mayúscula, máxime cuando se alude a ella en competencias, inserción laboral, objetivos, estructura general del título, etc.

3.3. COMPARACIÓN DE LAS LEYES ANALIZADAS CON LA LEGISLACIÓN ACTUAL

Como podemos apreciar en las tablas 6, 7 y 8, en los tres textos legislativos analizados se produce un incremento del número de alusiones creativas.

TABLA 6. Menciones a creatividad en las leyes de universidades.

Leyes universidades	Menciones a la Creatividad
LOU: Ley 6/2001	0
LOSU: Ley 2/2023	2

Fuente: elaboración propia.

TABLA 7. Menciones a creatividad en las leyes de educación.

Leyes educación	Menciones a la Creatividad
LOMCE: Ley orgánica 8/2013	3
LOMLOE: Ley Orgánica 3/2020	5

Fuente: elaboración propia.

TABLA 8. Menciones a creatividad en los decretos de Primaria.

Decretos	Creatividad
Real decreto 126/2014	35
Real Decreto 157/2022	85

Fuente: elaboración propia.

Al analizar las leyes de universidades (Tabla 6) el incremento de alusiones es de dos, pasando de no encontrar ninguna a tener las dos señaladas. Un incremento que no podemos calificar de reseñable ya que no tienen un peso importante en el mismo. En concreto las podemos encontrar el preámbulo y en el Artículo 66, ambas referidas a la movilidad temporal del personal docente e investigador.

La LOMLOE incrementa también dos alusiones sobre la LOMCE (Tabla 7), éstas las encontramos en el preámbulo (2) y los artículos 19, 24 y 25. Las cinco referencias hacen alusión a la necesidad de trabajar la creatividad desde todas las áreas, pero de nuevo no se dice cómo realizarlo o qué estrategias utilizar para ello.

El incremento más significativo de los medidos se produce en el Real Decreto 157/2022 donde encontramos 50 reseñas más que en el R.D. analizado en nuestro trabajo. Estas referencias se distribuyen por todo el texto, podemos concretar que “creatividad” aparece 23 veces, “creativa” 36, “creativas” 12, “creativo” 10 y “creativos” 4 para completar un total de 85.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La creatividad tiene una presencia relevante tanto en la LOMCE como en el Real Decreto 126/2014. Su inclusión en ambos es concreta, se explicita que debe ser trabajada transversalmente, trasladando la responsabilidad de su desarrollo a todas las áreas. No obstante, en ningún momento se concreta como hacerlo, lo que redundará en que su tratamiento descansa en la inventiva o buena voluntad del profesorado (De la Torre, 2006, 2007), aunque esto pueda resultar complicado en ocasiones por la propia estructura del sistema educativo (Navarro, 2008).

Al analizar los libros blancos de ANECA las referencias a la creatividad muestra una presencia definida, ya que aparece en todas las áreas y también en todas las especialidades.

La comparativa de la legislación analizada en nuestro trabajo frente a la legislación vigente y solamente atendiendo a las alusiones en bruto, nos muestra que se ha producido un aumento de referencias en los tres tipos de textos legislativos. Esto nos da a entender, sin concretar donde se producen esas alusiones, que el interés y la importancia que se otorga a la creatividad ha adquirido un estatus significativamente mayor.

Entendemos por tanto de forma general que la importancia la creatividad en la educación primaria, no se desarrolla de forma paralela en cuanto a presencia e incidencia. Hallamos alusiones suficientes en la legislación como para que sean tenidas en cuenta en los textos de la etapa. No obstante, estos últimos no poseen tratamientos suficientemente específicos para que el reflejo de los tres ámbitos en el aula sea lo bastante profundo como para tener una influencia clara en la formación del alumnado de primaria. La inconcreción de la legislación tiene también su repercusión en la formación de los maestros. Dado que las leyes no insisten suficientemente en estos ámbitos, los planes de estudios de los grados de magisterio tampoco lo hacen. Como consecuencia de ello los maestros titulan deficientemente formados en estos ámbitos, por lo que cuando llegan al aula no poseen los recursos necesarios para trabajar con sus alumnos las capacidades creativas.

Concluimos por tanto que existe presencia creativa en el entramado legislativo y textual de la educación formal en primaria, pero que no obstante la concreción de estas reseñas en al aula es testimonial debido esencialmente a una falta de sistematización en los contenidos y a una deficiente y escasa formación del futuro profesorado en esta área.

5. REFERENCIAS

- Andre, L., Durksen, T. y Volman, M.L. (2016). Museums as avenues of learning for children: a decade of research. *Learning Environments Research*, 20(1), 47-76.
- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación, ANECA. (2004). *Libro Blanco. Título de grado en magisterio*. (Volumen I). Madrid: Omán Impresores.
- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación, ANECA. (2004). *Libro Blanco. Título de grado en magisterio*. (Volumen II). Madrid: Omán Impresores.
- Ballester, P., Ferrándiz, C. y López, O. (2003). Estrategias para favorecer la creatividad. En M.^a D. Prieto, O. López y C. Ferrándiz, *La creatividad en el context escolar. Estrategias para favorecerla*, (pp. 97-120). Madrid: Pirámide.
- Buss, K. (2011). *Behavioural Patterns for the Analisis of Creative Behaviour*. [Tesis doctoral]. De Montfort Universiti, Software Technology Research Laboratory. Recuperado de <https://www.semanticscholar.org/paper/Behavioural-patterns-for-the-analysis-of-creative-Buss/2dcee07d82732fd692723cbd6e4a6399f9302a1c#citing-papers>
- Castro, L. y López-Facal, R. (2019). Educación patrimonial: necesidades sentidas por el profesorado de infantil, primaria y secundaria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 94 (33.1), 97-114.
- Conde, J. y Armas, X. (2019). Social representations of primary education students on heritage. Study by the word association. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado-Rifop*, (94), 187-201. <https://doi.org/10.47553/rifop.v33i2.73266>
- De Bono, E. (2008). *Creatividad*. Barcelona: Paidós.
- De Bono, E. (2010). *Seis sombreros para pensar*. Barcelona: Paidós.
- De Bono, E. (2016). *El pensamiento creativo*. Barcelona: Paidós.
- De Bono, E. (2018). *El pensamiento lateral*. Barcelona: Paidós.
- De la Fuente, R y Munilla, C. (Eds.). (2017). *Patrimonio y Creatividad. Miradas Educativas*. Valladolid, España: Verdelis.

- De la Fuente, R y Munilla, C. (Eds.). (2018). *Visiones transdisciplinarias en torno a Patrimonio, Creatividad y Poesía*. Valladolid, España: Verdelis.
- De la Fuente, R., Munilla, C. y García-Medall, J. (Eds.). (2019). *Patrimonio, Creatividad y Teatro. Territorios comunes*. Valladolid, España: Verdelis.
- De la Fuente, R., Munilla, C. y Martínez Ezquerro, A. (Eds.). (2021). *Educación, Patrimonio y Creatividad*. Valladolid, España: Verdelis.
- De la Fuente, R., Munilla, C., Martínez Ezquerro, A. y Jiménez García (Eds.). (2022). *Concepciones didáctico-patrimoniales en torno a la Educación, la Creatividad y las Emociones*. Valladolid, España: Verdelis.
- De la Torre, S. (2006). Creatividad en la Educación Primaria. Una mirada desde la complejidad. En S. de la Torre y V. Violant (Coord.), *Comprender y evaluar la creatividad*, Vol. I, (pp. 253-266). Málaga: Aljibe.
- De la Torre, S. (2007). *Creatividad aplicada. Recursos para una formación creativa*. Argentina: Magisterio del Río de la Plata.
- Esquivias, M. T. (2004). Creatividad: definiciones, antecedentes y aportaciones. *Revista digital interuniversitaria*, 5(1). Universidad Nacional Autónoma de México. Recuperado de <http://www.revista.unam.mx/vol.5/num1/art4/art4.htm>
- Fontal, O.; García-Ceballos, S. Y Aso, B. (2020). Desarrollo de competencias docentes en educación patrimonial mediante plataformas 2.0 y entornos digitales como herramienta de aprendizaje. *Investigación en la Escuela*. 101 (jul. 2020), 1–14. DOI: <https://doi.org/10.12795/IE.2020.i101.01>
- Fuentes, C.R., y Torbay, A. (2004). Desarrollar la creatividad desde los contextos educativos: un marco de reflexión sobre la mejora socio-personal. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. 2(1).
- Gardner, H. (1995). *Mentes creativas. Una anatomía de la creatividad vista a través de las vidas de S. Freud, A. Einstein, P. Picasso, I. Stravinsky, T.S. Elliot, M. Graham, M. Gandhi*. Barcelona: Paidós.
- Gardner, H. (1998). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Gardner, H. (2002). *Mentes creativas. Una anatomía de la creatividad*. Barcelona: Paidós.
- Galton, F. (1869). *Hereditary Genius: and Inquiry into its Laws and Consequences*. London: Mcmillan
- Gómez Carrasco, CJ, & Miralles Martínez, P. (2013). Los contenidos de ciencias sociales y las capacidades cognitivas en los exámenes del tercer ciclo de educación primaria ¿Una evaluación en competencias? *Revista complutense de educación*.
- Gómez Carrasco, C. J., Rodríguez Pérez, R. A., & Mirete Ruiz, A. B. (2018). Percepción de la enseñanza de la historia y concepciones epistemológicas: una investigación con futuros maestros. *Revista Complutense de Educación*.
- Gómez Carrasco, C. J. G., Rodríguez-Medina, J., Sainz, Á. C., & García, S. A. (2022). Recursos digitales y enfoques de enseñanza en la formación inicial del profesorado de Historia. *Educación XXI*, 25(1), 143-170.
- Guilford, J.P. (1968). *Intelligence, creativity and their educational implications*. San Diego: Knapp.
- Lanza, D. (2012). Estrategias didácticas para el desarrollo de la creatividad en educación primaria. En F. Guerra, R. García-Ruiz, N. González, P. Renés y A. Castro (Coord.), *Estilos de aprendizaje. Investigaciones y experiencias. V Congreso Mundial de Estilos de Aprendizaje*. Santander: Universidad de Cantabria.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa, *Boletín Oficial del Estado*, núm. 295, de 1 de diciembre de 2013.
- Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 307, de 24 de diciembre de 2001.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 340, de 30 de diciembre de 2020.
- Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 70, de 23 de marzo de 2023.
- López, O. y Navarro, J. (2010). Influencia de una metodología creativa en el aula de primaria, *European Journal of Education and Psychology*, 3(1), 89-102.

- Marín-Cepeda, S. (2018). 18. El modelo de Nudos Artísticos: la Educación Artística a partir de los vínculos como herramienta de enseñanza/aprendizaje. *Los nuevos retos en Ciencias sociales, Artes y Humanidades*, 27.
- Marín-Cepeda, S. (2019). Nuevas tendencias en investigación en Educación Artística. *CIVINEDU 2019*, 13.
- Marín-Cepeda, S. (2020). Nuevas tendencias y modelos en investigación en Educación Plástica y Visual. *CIVAE 2020*, 2020(2nd), 457.
- Munilla, C. (2016). Aula CPC Conoce, Piensa, Crea. En O. Fontal, A. Ibáñez-Echevarría, M. Domingo, M y S. Marín. III Congreso Internacional de Educación Patrimonial. Madrid: Plan Nacional de Educación y Patrimonio.
- Munilla, C. (2017). Prólogo. Heritage Thinking. En R. de la Fuente y C. Munilla. Patrimonio y Creatividad Miradas Educativas, (pp. 7-9). Valladolid, España: Verdelis.
- Munilla, Jiménez García, Martínez Ezquerro, A. y De la Fuente, R., (Eds.). (2023). *Educación, Patrimonio y Cómic*. Valladolid, España: Verdelis.
- Navarro, J. (2008). *Mejora de la creatividad en el aula de primaria*. [Tesis doctoral, Universidad de Murcia]. <https://digitum.um.es/digitum/handle/10201/3049>
- Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria, *Boletín Oficial del Estado*, núm. 52, del 1 de marzo de 2014.
- Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 52, del 2 de marzo de 2022.
- Sánchez-Macias, I., Rodríguez-Media, J. & Aparicio-Herguedas, J.L. (2021). Evaluar la creatividad y las funciones ejecutivas: propuesta para la escuela del futuro. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(2),35-50 (10) (PDF) Evaluar la creatividad y las funciones ejecutivas: propuesta para la escuela del futuro. Available from: https://www.researchgate.net/publication/351059316_Evaluar_la_creatividad_y_las_funciones_ejecutivas_propuesta_para_la_escuela_del_futuro [accessed Mar 04, 2024].

ACTIVAMOS EL PENSAMIENTO HISTÓRICO MEDIANTE LA TEMPORALIDAD Y LA CAUSALIDAD

VÍCTOR MANUEL CABAÑERO MARTÍN
Universidad de Valladolid

1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN

La presente investigación, englobada dentro de la tipología de estudio de caso y en la que hemos empleado una metodología mixta de preferencia cualitativa, tiene por objetivo enseñar al alumnado parte del proceso de construcción histórica, como una forma científica. En cursos anteriores al 2022/2023, hemos observado como el alumnado muestra dudas en torno al sentido científico de la Historia y por tanto, en la consideración del historiador como científico. Llegados por esa interpretación no cuantificada en cursos anteriores, desarrollamos una encuesta inicial para conocer el alcance en el global de alumnado participante en el dicho curso 2022/2023. Así, sobre los 98 alumnos que componen los tres grupos de la asignatura Fundamentos de las Ciencias Sociales, perteneciente al Grado de Educación Infantil y al Doble Grado de Educación Infantil y Pedagogía, en CES Bosco, anotamos como un 82 % del alumnado estimó que un geógrafo es un científico, mientras una cifra cercana al 18 % opinó lo contrario. Sin embargo, cuando se respondió a esta pregunta sustituyendo al geógrafo por el historiador, solo el 62 % del alumnado respondió de forma afirmativa a la consideración del historiador como científico. Cuando en la sesión siguiente dialogamos sobre esta cuestión, la cifra de alumnado que levantó la mano ante la misma pregunta fue inferior al 25 %. Por tanto, ante la pregunta directa todavía la respuesta del alumnado fue más negativa. El motivo aducido por la parte del grupo que respondió ante el cambio de opinión fue la duda que generaba esta consideración relacionada con la científicidad. En una de las respuestas que más llamó nuestra atención, una alumna explicó que un científico crea desde la nada, pero que el historiador tiene toda la información y por tanto no es un creador. La parte del grupo se mostró de acuerdo con esta observación. Como cabría esperar, nuestro rol de profesores en una asignatura que muestra los fundamentos de las ciencias sociales y, de manera especial de la geografía y la historia, debería centrarse en asimilar la metodología científica propia de la disciplina histórica con la construcción del relato histórico. Y para ello, introducimos una actividad que ya habíamos realizado con un grupo de educación secundaria, si bien modificando los parámetros del argumento y adaptando la actividad a los exigible en esta materia de fundamentos. Por ello, el pensamiento histórico, su construcción, tomaría protagonismo –algo que ya sucedía en la actividad presentada en educación secundaria–. Pero, como creemos que ha de corresponder a un primer acercamiento y a los conocimientos previos mostrados por el alumnado, desarrollamos una actividad centrada en la construcción de un relato histórico desde dos aspectos principales, la temporalidad y la causalidad, sin olvidar el recurso a las necesarias conexiones y a la cierta capacidad de imaginación que sirve al historiador, desde su mirada con unas lentes que otorgan subjetividad.

Para conocer el alcance de la valoración del alumnado sobre las líneas del tiempo, en la encuesta inicial introducimos una pregunta sobre el valor de las líneas del tiempo. Un 45 % del alumnado contestó “he aprendido que lo importante es hacer líneas del tiempo, porque son las que explican la historia”. Idéntico porcentaje eligió la respuesta “he aprendido que las líneas del tiempo por sí solas no sirven para reconstruir la historia. Y un 15 % argumentó “no tengo claro para qué sirven las líneas del tiempo”. En otra de las preguntas, un 87 por ciento reconocía que tenía lagunas en el conocimiento histórico porque había aprendido toda la historia memorizando y por ello no se sentía capaz de reconstruir la historia. El 13 %

restante afirmaba estar preparado para construir un relato histórico, si bien un 7 % defendía esta postura desde el reconocimiento de haber aprendido historia de forma prioritariamente memorística.

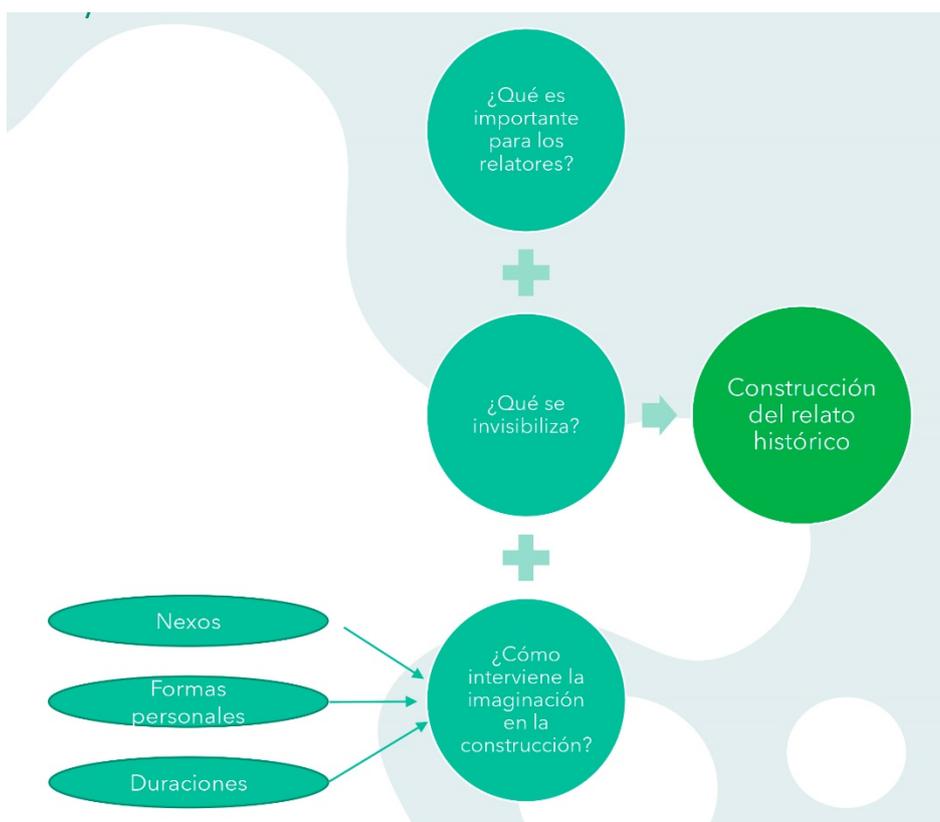
La información recabada sobre la causalidad evidencia lagunas en esta cuestión. directamente, el 98 % del alumnado reconocía no recordar llevar a cabo actividades relacionadas con la causalidad.

Por último, queríamos conocer la relación entre la forma de transmisión del conocimiento. Por ello, preguntamos sobre la forma de trabajo. Un 50 % señaló que había trabajado solo con libros de texto o apuntes, mientras la otra mitad reconocía haber trabajado con fuentes históricas. En relación con todo esto, preguntábamos cómo se sentían más seguros en la materia. Un 61 % prefería trabajar con las explicaciones del profesor porque es “el que sabe historia”. Un 39 % mostraba su preferencia por trabajar con materiales como textos e imágenes para aprender a construir ellos mismos la historia.

2. CONSIDERACIONES TEÓRICAS

En primer lugar, consideramos necesario mostrar al alumnado la tendencia a la “memorización” como estrategia metodológica tradicional. Para ello tomamos como referencia el texto de D. Quinquer (2004), el cual nos sirve también para exponer variaciones tanto en el discurso tradicional como a la posibilidad de desarrollar estrategias activas. Mostramos así al alumnado la necesidad de introducir una propuesta que tome en consideración la “construcción” del relato histórico, en sustitución del formato declarativo más tradicional. En la siguiente ilustración mostramos el esquema que proponemos en el aula:

ILUSTRACIÓN 1. Esquema explicativo a partir del cual llevamos a cabo la explicación en el aula referente a los factores que intervienen en la construcción del relato histórico.



Fuente: elaboración propia.

De esta manera, tratamos aspectos como la “importancia” de los hechos incluidos como un factor subjetivo y que depende de las “lentes de los historiadores (Seixas y Morton, 2013). Y en este sentido, cobra protagonismo la “relevancia histórica”, entendida como un constructo que varía con el tiempo y que tiene como base la percepción que de los hechos se ofrece en cada momento. Pero además, también ligado

al conocimiento previo propio de quien afronta la construcción del relato histórico y que vinculamos a la “visibilidad e invisibilidad” (Cabañero, 2022).

En consonancia con lo aportado por Seixas y Morton (2013), serán factores determinantes la distancia entre el pasado y el presente, la elección de lo importante por parte del alumnado y la interpretación a través de las ya citadas lentes, que pueden ser condicionadas por la acción del profesor. Interviene también la conciencia histórica, definida por Hans-Georg Gadamer (1993:25): como «el privilegio del hombre moderno de tener plena conciencia de la historicidad de todo presente y de la relatividad de todas las opiniones». Sin olvidar lo definido al respecto por Rüsen, quien considera que la conciencia histórica es realización y resultado de la síntesis entre lo real y lo ficticio, lo objetivo e intencional, lo empírico y normativo (recogido en Valls y Rerena, 1999).

Acerca de los nexos, necesarios en la construcción del relato histórico como mostramos en el esquema, asociamos la empatía histórica y de manera principal lo considerado por Davison (2012), cuando afirmaba que el proceso de empatía histórica es tanto afectivo como cognitivo. Cognitivo en el sentido del razonamiento necesario sobre el modo en el que encajan las evidencias entre sí y afectivo por cuanto trata de imaginar aquello que sentirían un personaje histórico determinado. Antes de esto, Yilmaz (2007) determinaría el necesario distanciamiento con los sentimientos, esto es, no identificar ni simpatizar con los sentimientos de los personajes históricos y que, encuentra su contrapeso en la propuesta de Endacott y Brooks (2013), para quienes un acercamiento afectivo mejora la capacidad de comprensión y contextualización de la Historia.

2.1. TEMPORALIDAD/CRONOLOGÍA E HISTORIA

La Historia se sirve de convenciones generadas por los historiadores para servir de esqueleto al relato. Por ello, se ha compartimentado en periodos, que son artificios, no realidades históricas por sí mismas, aunque tomen como base formas culturales, de pensamiento, de desarrollo tecnológico, etc. Es así una construcción que no se lleva a cabo desde el presente, pues el ser humano no tuvo conciencia de vivir en un periodo denominado prehistoria, por ejemplo. Al contrario, el ser humano siempre ha considerado que vivía momentos de vanguardia, pudiéndose recoger en cronistas y escritores de otras épocas la queja sobre las involuciones identificadas por ellos en su propio tiempo histórico.

En este sentido, consideramos de vital importancia enseñar al alumnado que las líneas del tiempo sitúan acontecimientos, ubican estos en el tiempo, pero no explican la historia. Derivado de las estrategias memorísticas, es frecuente que, si bien el alumnado llegue a situar acontecimientos en el tiempo, no muestre habilidades y capacidades necesarias para establecer nexos causales entre los acontecimientos que ellos mismos han situado en el tiempo. Por esta cuestión, el modelo no sirve para hacer historia, como tampoco lo es para el aprendizaje de la historia desde una perspectiva crítica, desde la cual se pueden construir postulados que permitan el crecimiento de la capacidad de reflexión y de toma de decisiones que se espera el alumnado alcance en su etapa educativa. Como apuntase MacMillan: «la historia, si se usa con cuidado, puede presentarnos algunas alternativas, ayudarnos a formular las preguntas que necesitamos hacernos en el presente, y advertirnos de lo que puede fallar» (2010, 173). Al fin, como definiese el profesor Pagès, la historia cobra importancia para la construcción del futuro personal y social dentro de nuestras sociedades democráticas (2019).

Gómez y Miralles (2016) consideran que la cronología se incluye dentro de los conceptos de primer orden, por cuanto se exige un conocimiento sobre fechas en las que ocurrieron procesos y colocar estas de manera correcta. Estas actividades abundan en los manuales de texto españoles –y de la misma manera están presentes entre los saberes propuestos por el currículo nacional– desde edades tempranas. No es, por ello, sorprendente, que en los resultados presentados en el epígrafe de introducción y justificación de este texto

encontremos entre el alumnado variedad de opiniones sobre su utilidad, pero no desconocimiento sobre su introducción en el aula.

Por último, también hemos de centrar nuestro interés en un aspecto clave como es la continuidad y el cambio, factor definido ya por Benejam entre los conceptos clave elegidos por la profesora (Benejam, 1989). Su identificación, en línea con las propuestas de autores como Gómez y Miralles, nos llevaría al grupo de las habilidades, que como veremos en el siguiente epígrafe, cuentan con un desarrollo menor en las propuestas educativas, pese al reconocimiento de su importancia.

2.2. CAUSALIDAD

Referíamos a las líneas del tiempo y a la temporalidad en general en el epígrafe anterior desde la perspectiva de que miden y ubican acontecimientos, pero resultan insuficientes para la explicación histórica y, por ello, tanto para la construcción de relatos como para la conformación del pensamiento histórico. En la asignatura Fundamentos de las Ciencias Sociales, dedicamos la Unidad Didáctica 3 a la causalidad y la multicausalidad, conscientes de su complejidad y, al tiempo, de su obligatoria incorporación a los contenidos, más urgente aún para Educación Infantil desde la entrada en vigor de la nueva legislación LOMLOE, en la cual se menciona la multicausalidad desde etapas tempranas. Para ello, se introduce en el aula la formación de cadenas causales tomando como referencia una situación de aprendizaje de tercero de primaria (edebè) que aborda la revolución industrial para después tratar el concepto de desarrollo sostenible y, en un nivel más avanzado, una unidad didáctica de cuarto curso de ESO (edebè) en el cual se diferencian causas sociales, económicas, políticas y culturales.

Volviendo a la propuesta de Gómez y Miralles (2016), la causalidad pertenece al grupo de conceptos de segundo orden en la enseñanza de la historia. En los manuales españoles es frecuente encontrar actividades que requieren la anotación de un listado de causas o de consecuencias en relación con acontecimientos. En el mismo artículo y también en la obra de Seixas y Morton (2013) se alude a la gran confusión que existe entre competencias clave y habilidades históricas, grupo dentro del cual, el segundo, se anotaría la causalidad –como también la ya citada referencia a la identificación del cambio y la continuidad–.

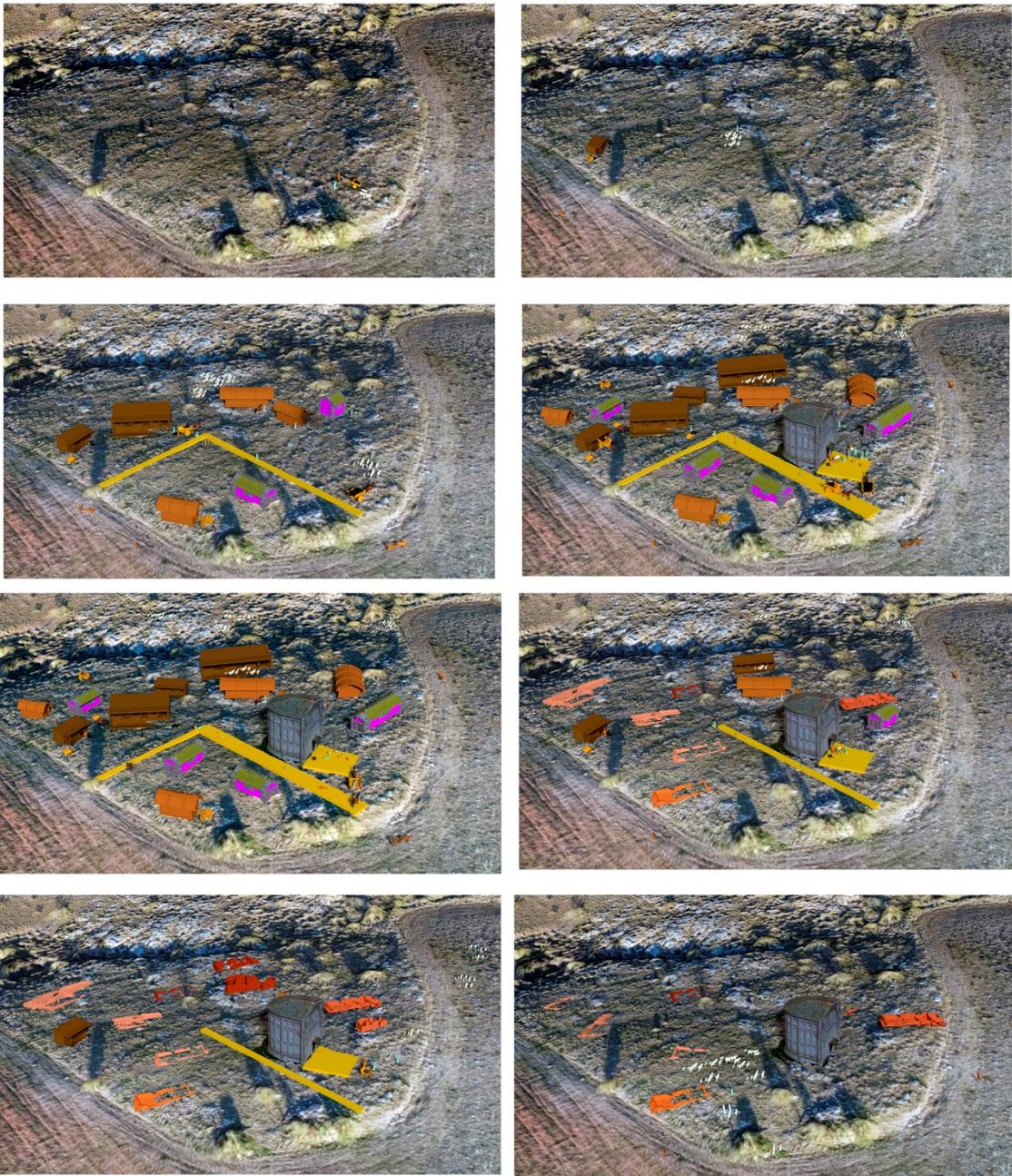
2.3. TRABAJO CON FUENTES HISTÓRICAS CREADAS POR NOSOTROS

Para esta actividad hemos diseñado –mediante técnicas de fotogrametría y de construcción de imágenes en tres dimensiones, ocho imágenes–, a las cuales acompañan ocho textos que aportan información sobre cada imagen, escritas en primera persona del plural, tratando con ello que la lectura se lleve a cabo desde información ofrecida por los participantes en la sucesión de escenas.

De nuevo tomamos así conceptos de segundo orden, con el objetivo de que el alumnado entienda que la historia tiene como base la interpretación desde inferencias que parten de las fuentes (Gómez y Miralles, 2016).

Como señalan Seixas y Morton en cuanto a la narrativa y a la construcción del significado histórico, la Historia no cuenta todo lo que sucedió en el pasado, sino se compone de narrativas significativas que el historiador ofrece sobre lo que sucedió en el pasado (2013). En consecuencia, para que el alumnado pueda establecer su significado histórico, es necesario que sepan lo suficiente sobre el periodo en cuestión. desde esa narrativa emergerá el significado histórico.

ILUSTRACIÓN 2. Imágenes generadas para la actividad.



Fuente: elaboración propia.

Además de las imágenes, se aportan ocho textos, que tienen correspondencia con cada imagen. Son los siguientes:

Texto relacionado con la imagen 1: “El rey, nuestro señor”, nos permitió buscar nuevas tierras tras la conquista de Toledo en el año 1085. Vivíamos en el norte de la Península y éramos vasallos de un señor feudal. Pero, si nos desplazábamos entre el río Duero y el Tajo, se nos permitía instalarnos en el lugar que eligiésemos y seríamos dueños de la tierra, la cosecha sería nuestra y podríamos progresar. Y así, encontramos un lugar. Llegamos con nuestras ovejas y nuestro carro”.

Texto relacionado con la imagen 2: “Construimos una casa de madera, comenzamos a cuidar la tierra y nuestro rebaño fue, poco a poco, creciendo”.

Texto relacionado con la imagen 3: “Poco a poco fue llegando gente. Más familias se instalaron y así conformamos una aldea.”

Texto relacionado con la imagen 4: “En menos de un siglo éramos una aldea grande. Tanto que pudimos construir una iglesia. Realmente, queríamos levantar una iglesia tan grande que solo nos llegó el dinero para levantar el ábside. Algún día nuestra iglesia sería una gran catedral.

Además, los mercaderes venían un día a la semana y hacían mercado delante de la puerta de la iglesia. La vida era mejor ahora”.

Texto relacionado con la imagen 5: “A finales del siglo XVI llegó una gran peste a nuestra aldea. La gente murió en gran número.”

Texto relacionado con la imagen 6: “Tras la peste las casas se fueron vaciando y arruinando. Cada día éramos menos vecinos y el mercado se redujo. Ya solo venía un comerciante”.

Texto relacionado con la imagen 7: “Al final solo quedaba una familia. Y un buen día decidió marcharse de la aldea. Buscaría una vida mejor en la aldea más cercana”.

Texto relacionado con la imagen 8: “Años después no quedaba ni una casa en pie. Sin embargo, la iglesia se mantuvo erguida y con su tejado”. Y así, en pleno siglo XXI, los pastores siguen visitando el territorio de la aldea. Incluso, una vez al año se celebra una romería, que organizan los vecinos del pueblo más cercano”.

3. ACTIVIDAD DESARROLLADA EN SEGUNDO CURSO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

La primera intención educativa de esta propuesta estuvo relacionada con el alumnado de Educación Secundaria. Elegimos, por la temática, segundo curso, llevando a cabo la actividad en el colegio María Reina, de Aravaca (Madrid). Coordinamos la intervención con la profesora D. Leonor Sierra, conectando la actividad con el área de contenidos propios del periodo de la “Reconquista”. Antes de la intervención, la profesora explicó al alumnado términos básicos y necesarios para la reconstrucción del periodo, como lo fue la batalla de Toledo en 1085, o el concepto de Comunidad de Villa y Tierra. De esta manera, el alumnado contaría con algunos conocimientos necesarios, en línea con lo sugerido por Seixas y Mortón.

La actividad se desarrolló durante cuatro horas lectivas. En ella, el alumnado debía componer un relato histórico con las fuentes, imágenes y textos, aportadas. La presentación de la actividad consistió en la explicación del objetivo y de los recursos. Fuimos interpretando cada una de las imágenes, pues el formato mixto de la composición de las imágenes nos llevó a la necesaria explicación y a la comprobación sobre si las imágenes atraían o no al alumnado, cuestión que resultó positiva. Después, se entregaron ocho sobres a cada grupo de clase. En cada sobre encontraron uno de los textos. La primera parte del trabajo consistía en ordenar los textos referentes a las imágenes. Ninguno de los grupos encontró dificultades para llevar a cabo esta tarea.

La segunda parte consistía en la elaboración del relato y en la elaboración de un vídeo en el cual se sirviese de estas imágenes –y podrían utilizar más, tal y como hicieron– en el cual uniesen imagen y texto. El resultado fue la composición de cinco vídeos –en correspondencia con los cinco grupos establecidos por la profesora–. Hemos de destacar, en primer lugar el grado reseñable de homogeneidad en la composición de los relatos.

Aunque al alumnado no se le hizo referencia a los factores de visibilidad e invisibilidad, sí anotamos una serie de conceptos con el objetivo de anotar su inclusión o no en el relato, en relación con la visibilidad e invisibilidad. Estos conceptos eran: nombre del rey, conquista de Toledo, Duero y Tajo, pobreza en el norte, señor feudal, propiedad y su relación con una vida mejor, iglesia como construcción con sentido comuna, mercado y productos y su relación con el aumento de población, las pandemias del periodo 1580 a 1610, la reducción de población, la disminución del mercado, la permanencia del edificio de la Iglesia pese a la despoblación, el pastoreo tras la despoblación y la celebración en los años actuales de una romería que tiene como centro la iglesia de la localidad ya desaparecida.

TABLA 1. Conceptos seleccionados por nosotros y su presencia o ausencia en los relatos elaborados por el alumnado. Se incluyen dos conceptos –segunda pandemia y Romería por hallazgo arqueológico– generados por el alumnado aunque no están presentes en los textos.

	Nombre del relato	Conquista de Toledo	Duero y Tajo	Pobreza en el norte	Señor feudal	Propiedad, vida mejor	Iglesia con sentido comunal	Mercado y / aumento de población	Pandemias 1580-1610	Reducción población	Segunda pandemia	Merma mercado	Iglesia permanece	Pastoreo post aldea	Romería	Romería por hallazgo arqueológico
Grupo 1.	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	
Grupo 2.	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x		x	x	x	x	
Grupo 3.	x	x	x		x	x	x	x	x	x	x	x	x			
Grupo 4.	x			x	x	x	x	x	x	x	x	x				x
Grupo 5.	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x			

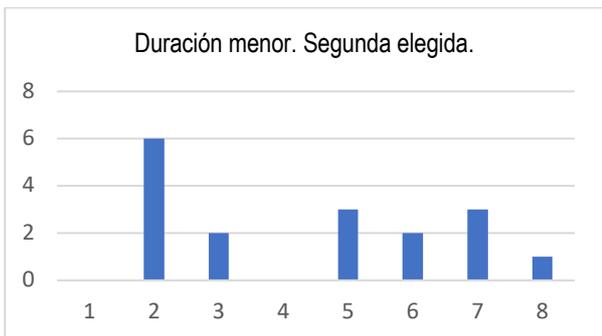
Como se comprueba, existe la referida homogeneidad en cuanto a la inclusión de términos, espacios geográficos y conceptos mencionados en los textos aportados e incluidos por el alumnado en sus relatos. Esta homogeneidad se fractura tras el periodo de ruptura que supone el abandono de la población, siendo menores en frecuencia las referencias al pastoreo posterior al abandono y a la romería, lo cual nos podría estar indicando que al alumnado le resulta menos interesante lo sucedido en el lugar tras la pérdida de población.

También pedimos al alumnado que reflexionase sobre la duración de lo acontecido en las imágenes, mediante el razonamiento y también la imaginación. Y, para obtener datos sobre esto, pedimos que nos indicase la duración de las imágenes, ordenadas de menor a mayor duración. La mayor parte de los alumnos consideró que la imagen de menor duración era la primera, por cuanto la llegada e instalación se desarrollaría de forma rápida, como nos pusieron de manifiesto. La segunda más elegida, aunque ya con una mayor diversidad de selecciones, fue la segunda. Estas elecciones se realizaron de forma individual, con el objetivo de obtener las configuraciones de cada alumno.

ILUSTRACIÓN 3. Selecciones de la imagen de menor duración por parte del alumnado.



ILUSTRACIÓN 4. Selecciones de la segunda imagen de menor duración por parte del alumnado.

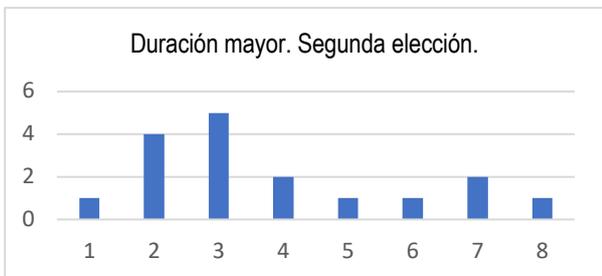


En cuanto a la mayor duración, el alumnado tendió a la imagen 4, seguida de la octava.

ILUSTRACIÓN 5. Selecciones de la imagen de mayor duración por parte del alumnado.



ILUSTRACIÓN 6. Selecciones de la segunda imagen de mayor duración por parte del alumnado.



En nuestra opinión, las elecciones representan la percepción del cambio inmediato, como es la llegada de los primeros habitantes que daría pronto paso a la llegada de más habitantes, y la continuidad, desde el crecimiento de la aldea primero y desde el periodo que llevaría del abandono hasta la actualidad, después.

4. ACTIVIDAD DESARROLLADA EN EL GRUPOS DE FUNDAMENTOS DE LAS CIENCIAS SOCIALES

El resultado de la actividad desarrollada en segundo curso de ESO, nos llevó a replantear la actividad y a su incorporación en la asignatura universitaria. Para este grupo se dispusieron tres actividades ordenadas: en primer lugar debían construir una línea del tiempo, con indicación de años en o entre cada imagen; en segundo lugar, establecer una secuencia causal, tomando como referencia la experiencia adquirida a partir de las actividades de la UD3, ya referida –Historia compone la UD5–; en tercer lugar, la elaboración del relato histórico.

Con ello, pretendíamos partir de una actividad propia de conceptos de primer orden, la cronología, desarrollar después una de segundo orden, la causalidad y, en tercer lugar, desarrollar otros conceptos de segundo orden, como la relevancia histórica y la percepción del cambio y la continuidad.

La muestra de alumnos es de 98, distribuidos en tres grupos académicos y que reciben la misma formación académica al tratarse de la misma asignatura. Si bien la muestra de grupos conformados era inicialmente de 36, la no entrega de la actividad o la anulación del análisis de los resultados, nos llevó a considerar una muestra de 25 grupos. Para el análisis nos servimos del programa Atlas.ti 23, dentro del cual se han diferenciado códigos en relación con temporalidad, causalidad y conceptos utilizados. En los resultados no mencionamos estas unidades de análisis, por cuanto nos llevaría un espacio valioso del que no disponemos.

4.1. RESULTADOS

En primer lugar, recogemos la información relativa a la cronología. Para ello, dábamos la posibilidad a los grupos de anotar tanto la duración en años de la acción de cada imagen como la correspondencia con los años cronológicos. Como se observa en la tabla, no todos los grupos ofrecieron toda la información y además, hubo grupos que optaron por la inclusión genérica en momentos no definidos en años sino en siglos.

TABLA 2. Cronología y cuantificación del tiempo entre imágenes. Se destacan los grupos que ofrecieron tanto la duración en años de cada imagen como la correspondencia con los años.

Grupo	1	2	3	4	5	6	7	8	Anotaciones auxiliares
1	1085	1100	1150	1180	1590	1593	1594	2023	
3	10	30	50	500	20	15	30	283	
3	1085-1095	1095-1125	1125-1175	1175-1685	1685-1705	1705-1720	1720-1750	1850-2023	
4	1	30	38	28	393	35	212	187	
4	1087	1117	1155	1183	1576	1611	1823	2010	
5	1086	1088	1288	1338	1550	1568	1568	S. XX	
6	2	16	69	400	200	100	127	23	
6	1086-1088	1088-1104	1104-1173	1173-1573	1573-1773	1773-1873	1873-2000	2000-2023	
7	1085	1087	1103	1201	1595	1596	1602	2023	
7	3	16	107	394	1	6	10	421	
9	1085	1090	1110	1120-1130	F. s. XVI	1580	1590	s. XXI	

10	1085	15	50	30	410	3	1	406	
11	1085-1086	no	1240	1310	no	1600	no	no	no ofrecen fecha cuando se aporta en el texto.
13	6	4	90	407	3	5	104	actualidad	
13	1085	1091	1095	1185	1592	1595	1600	1704	S.XXI
14	1085	1090	1115	1165	1590	1600	1623	1623	2023
15	4	12	94	403	3	9	9	404	
15	1085	1089	1101	1195	1598	1601	1610	1619	2023
16	3	10	83	415	1	4	8	414	
16	1085	1087	1097	1180	1595-1598	1599	1605	2023	
17	1085	1085-1088	1088-1103	1103-1173	1173-1500	1500-1800	1800-1900		
18		12	26	10	437	20	12	421	
18	1085	1097	1123	1133	1570	1590	1602	2023	
19		5	25	95	383	252	10	168	
19	1085	1090	1115	1210	1593	1845	1855	2023	
20	1085	1135	1155	S. XII	S. XVI	1701	S. XX	S. XX	
21	3	34	54	406	11	7	135	S. XXI	
21	1085-1088	1088-1122	1122-1176	1176-1582	1582-1593	1593-1600	1600-1735	1735-S. XXI	
22	2	15	70	400	200	100	128	23	
22	1085-1087	1087-1102	1102-1172	1172-1572	1572-1772	1772-1872	1872-2000	2000-2023	
23	980			2					Creatividad incuestionable
24	1085	1090	1150	1225	1590	1625	1700	2022	
25	1	1	14	84	411	2	2	423	
26		2	10	24	404	1535-1550	47	400	
27	no								
28	5	8	52	80	90	20	15	150	
29	no								
30	1085-1115	1115-1145	1145-1175	1175-1205	1580-1590	1590-1625	1625-1980	1980-2022	
31	10	20	20	40	410	70	30	400	
32	1	2	3	5	400	4	2	400	
33	80	90	130	150	65	100	220	Actualidad	
34	0,5	1	2	8	5	2	1	4	
35	1085-1110	1110-1140	1140-1170	1170-1200	1580-1590	1590-1620	1620-1985	1985-2022	
36	0,4	0,5	40	53	20	50	40	10	Empiezan en 1805

El resultado nos llevó, como ya indicábamos, a eliminar parte de los trabajos. En esta actividad, el alumnado reconocía dificultades por cuanto la información era parcial y debían servirse de la

“imaginación”. Pero una imaginación que debería partir –y eso es lo importante para nosotros, del razonamiento en base a la secuencia temporal–.

Una cuestión reseñable fue la relativa a la duración de las imágenes. El alumnado mostraría tendencias diferentes tanto a la duración de las imágenes 4 y 5 como a las imágenes 7 y 8, que deberían ser las de mayor duración.

TABLA 3. Cronología y temporalidad. Duración de las imágenes.

Grupo	1	2	3	4	5	6	7	8
1	1	15	50	30	410	3	1	429
3	10	30	50	500	20	15	30	283
4	1	30	38	28	393	35	212	187
5	1	2	200	50	212	18	0	455
6	2	16	69	400	200	100	127	23
7	3	16	107	394	1	6	10	421
10	1	15	50	30	410	3	1	406
13	6	4	90	407	3	5	104	319
14	1	5	20	50	425	10	23	400
15	4	12	94	403	3	9	9	404
16	3	10	83	415	1	4	8	414
17	1	3	15	70	327	300	100	123
18	1	12	26	10	437	20	12	421
19	1	5	25	95	383	252	10	168
21	3	34	54	406	11	7	135	288
22	2	15	70	400	200	100	128	23
24	1	5	60	75	365	35	75	322
25	1	1	14	84	411	2	2	423
26	1	2	10	24	404	24	47	400
28	5	8	52	80	90	20	15	150
30	30	30	30	30	375	10	35	397
31	10	20	20	40	410	70	30	400
32	1	2	3	5	400	4	2	400
33	80	90	130	150	65	100	220	103
35	25	30	30	30	380	30	365	37
Media	7,84	16,56	55,72	168,4	253,64	47,52	68,32	296,16

Como se puede observar, tanto las imágenes 4 y 5 como las imágenes 7 y 8 muestran evidentes variaciones. Estas variaciones muestran la dificultad del alumnado por asimilar las duraciones e identificar los sucesos históricos a una u otra. En realidad, el testo asociado a la imagen 5 comienza haciendo una referencia temporal: “a finales del siglo XVI llegó una gran peste [...]”. Si el alumnado de educación secundaria no había tenido grandes dificultades, en el caso del alumnado universitario sí las hubo. Idéntica cuestión se puede referir a la sucesión de imágenes 7 y 8, por cuanto la imagen 8 comienza indicando

“años después no quedaba ni una casa en pie”, lo cual indica el abandono próximo a la permanencia de una sola familia.

El segundo elemento de análisis fue la inclusión, visibilidad o invisibilidad, de los mismos conceptos expuestos ya en el análisis del grupo de secundaria. Y aquí también los grupos muestran más dificultades para la inclusión que los de secundaria. Se observa como la presencia del rey o de su nombre es muy inferior a lo esperado, lo cual muestra una invisibilidad de su figura, consecuencia de no considerarse importante. La construcción de la iglesia y las pandemias, con 29 menciones y la reducción de población, con 30, son los acontecimientos más citados.

TABLA 4. Menciones a términos, hechos, conceptos, en los relatos.

Código	Número de documentos
Conquista de Toledo	19
Duero y Tajo	17
Iglesia con sentido comunal	29
Iglesia permanece (sin referencia a romería)	5
Mercado y productos / aumento de población	21
Merma mercado	15
Nombre del Rey (personaje concreto, Alfonso VI)	2
Pandemias 1580-1610	29
Pastoreo post aldea	17
Pobreza en el Norte	1
Propiedad, vida mejor	18
Reducción de población	30
Rey (como personaje institucional)	8
Romería	23
Señor feudal (cierta confusión con el rey)	11

Por último, en relación con la causalidad, hemos de mostrar cómo, en correspondencia con la carencia manifestada por el propio alumnado en la encuesta inicial relacionada con el procedimiento de casualidad en su educación preuniversitaria y aunque se desarrollan actividades anteriores, los resultados son bastante discretos. Son siete los grupos que establecen más relaciones causales que imágenes, por 189 que relacionan la cadena causal con el número de imágenes. Otros cuatro grupos establecen menos relaciones causales que imágenes, siendo cuatro los que no llegan a desarrollar esta parte.

De este resultado, confirmamos las dificultades que encuentra esta muestra –recordemos que estamos ante un caso y no podemos generalizar– en establecer relaciones causales.

ILUSTRACIÓN 7. Número de relaciones causales establecidas por cada grupo.



5. CONCLUSIONES

Tal y como se dispuso en el comentario de la actividad posterior a su realización con los tres grupos de educación superior, se pone en evidencia que el alumnado de Educación Secundaria tiene mayores conocimientos del periodo y consecuencia de ello, realiza unos relatos de mayor valía histórica. Pero no por ello se ha de considerar que presenta un mejor desarrollo del pensamiento histórico. La razón fundamental creemos encontrarla en la relevancia histórica y en el conocimiento del periodo que lleva aparejada, que es mayor por haber preparado con su profesora determinados conocimientos históricos que no se han llevado a cabo en el aula de educación superior. En relación con ello se puede establecer que la visibilidad detectada en los grupos de educación secundaria manifiesta ese conocimiento previo y su conexión, mientras que los grupos de educación superior no incluye más de 11 de los quince conceptos – cuatro grupos incluyen once y otros cuatro diez–.

Con respecto al establecimiento de secuencias temporales, parte del alumnado no asocia fechas y números concretos de años ni periodos de años o muestra dudas en las referencias concretas, sintiendo la necesidad de señalar a periodos en torno a fracciones de siglos en algunas ocasiones. El alumnado de secundaria, por su parte, utiliza años con más facilidad, quizá porque considera la composición del relato como un factor que necesita de su imaginación. También encontramos dificultades con la cronología sobre la tendencia a la linealidad única que llevará, como veremos en el siguiente párrafo, a la relación causal ausente de multicausalidad, pero también a la identificación del cambio y la continuidad como un “movimiento único”.

Las mayores carencias se han detectado referentes al trabajo de la causalidad. Esta actividad, desarrollada solo con los grupos de educación superior nos sitúan ante tres perspectivas: la falta de comprensión de la multicausalidad, manifestada, por ejemplo, en la imposibilidad mostrada por la mayor parte de los grupos en considerar el crecimiento de la aldea como una causa de la que se desprende el establecimiento de mercado y la construcción de la iglesia. Es frecuente que el mercado sea causa de la construcción de la iglesia y viceversa; un tercer factor que se desprende es la dificultad para encontrar un criterio multicausal que libere la relación entre imagen y causa-consecuencia, como se pone de manifiesto en la composición de cadenas causales de ocho relaciones. Y esto, relacionado con la temporalidad, nos pone de manifiesto la dificultad para detectar la simultaneidad.

Por último, hemos de hacer relación a una cuestión compleja. El alumnado, al recibir imágenes y textos, considera que los textos ya ofrecen el relato en sí y que bastaría con su unión. Ahora bien, cuando articulan su relato, restan elementos –invisibilizan–, en ocasiones añaden o sustituyen datos –como ocurre con la referencia a la peste negra, con lo cual cambian las fechas del suceso de la peste–, o añaden elementos propios de su imaginación para adornar. Así, ante el rigor histórico y el significado histórico, encontramos inseguridades e incertidumbres que muestran las carencias –por otra parte, lógicas–, tras analizar los resultados de las encuestas con las estrategias de aprendizaje. De esta manera, los relatos que mejor se adaptan a todo lo anotado en el análisis son los que se limitan a ofrecer una sucesión de acontecimientos de manera lineal, fieles a los textos recibidos.

En conclusión, resulta evidente la detección de carencias en relación con las habilidades requeridas para el trabajo de segundo orden, como el cambio y la continuidad, la relevancia histórica y la causalidad. Pero, y esto resulta más complejo por cuanto como se afirma en el cuerpo del texto, se reconoce de forma más habitual con las actividades formativas de las etapas preuniversitarias, también se reconocen dificultades en el trabajo de la cronología, concepto de primer orden.

6. REFERENCIAS

- Benejam, P. (1989). Los contenidos de ciencias sociales. *Cuadernos de pedagogía*, 168, 44-48.
- Cabañero, V. M. (2022). Materiales para la evaluación de la elección de las mujeres más relevantes de la historia en tres casos. *Educación y futuro: revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, 47, 101-122.
- Davison, M. (2012). Teaching historical empathy and the 1915 Gallipoli campaign. M. Harcourt y M. Sheehan (Eds.), *History Matters: Teaching and Learning history in New Zealand schools in the 21st century*, 11-31.
- Endacott, J. y Brooks, S. (2013). An Updated Theoretical and Practical Model for Promoting Historical Empathy. *Social Studies Research and Practice*, 8(1), 41-58.
- Gómez, C. J. y Miralles, P. (2017). *Los espejos de Clío. Usos y abusos de la Historia en el ámbito escolar*. Madrid.
- (2013). La enseñanza de la historia desde un enfoque social. *Clío, History and History Teaching*, 39. <http://clio.rediris.es/>
- Gadamer, H. G. (1975). "The Problem of Historical Consciousness". *Graduate Faculty Philosophy Journal*, 5(1), 8-52.
- Macmillan, M. (2010). *The Uses and Abuses of History*. Surrey.
- Pagès, J. (2018). Aprender a enseñar historia. Las relaciones entre la historia y la historia escolar. *Trayectorias universitarias* (4), 7.
- Quinquer, D. (2004). Estrategias metodológicas para enseñar y aprender ciencias sociales: interacción, cooperación y participación. *Íber*, 40, 7-22.
- Seixas, P. y Morton, T. (2013). *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Toronto.
- Valls, R. y Verena, R. (1999). La didáctica de la historia en Alemania: una aproximación a sus características. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 21, 89-105.
- Yilmaz, K. (2007). Historical Empathy and Its Implications for Classroom Practices in Schools. *The History Teacher*, 40 (3), 331-337.

EXPLORACIÓN Y ANÁLISIS DE LAS TÉCNICAS CONSTRUCTIVAS TRADICIONALES A TRAVÉS DE UN PROYECTO DIRIGIDO EN ALUMNOS UNIVERSITARIOS DE PRIMER AÑO

PABLO ALTABA TENA

Universitat Jaume I

JUAN A. GARCÍA-ESPARZA

Universitat Jaume I

1. INTRODUCCIÓN

«La arquitectura vernácula no se mueve a través de los ciclos de la moda. Es inmutable, en última instancia, inmejorable, hasta conseguir su propósito de perfección. Como regla, el origen de las formas y métodos de construcción indígenas se perdió en un pasado muy lejano.»

Así abre el prefacio del libro «Arquitectura sin arquitectos» (1973) Bernard Rudofski, su autor. Intenta desglosar nuestra idea limitada de este campo e introducir brevemente al lector en el vasto y sabio mundo de la "arquitectura informal" (vernácula, indígena y, a menudo, anónima). Hablamos de arquitectura vernácula como concepto que une las arquitecturas de los centros históricos y de la arquitectura dispersa por el paisaje y que nace como respuesta a las necesidades de hábitat hasta un determinado momento que podría ser entre mediados y finales del siglo XIX.

La arquitectura popular tradicional del arco mediterráneo español basa su construcción en los materiales accesibles del entorno cercano a la construcción. La vivienda popular está construida sobre roca, con muros de mampostería o tapia y ventanas pequeñas que han ido evolucionando a mayores, sillares en algunos vanos de entrada y de ventanas, aleros de madera o cerámicos y cubiertas inclinadas de tejas cerámicas curvas. Los revestimientos son de cal o yeso y tierra y protegidos con un estucado de cal, en algunos casos tintada con tonos azules, ocreos o verdosos. Los principales materiales son la madera para puertas, ventanas, vigas y viguetas, generalmente de pino, la piedra caliza o arenisca en menor medida y más tarde la introducción del hierro como material de rejas y balcones. A partir de estos puntos básicos existen multitud de variantes que dependían de la evolución de los municipios, su economía, el clima y los artesanos que trabajaban en la construcción de edificios.

A pesar de esto, es un patrimonio que, más allá de la investigación académica, está bastante olvidado en contextos educativos (Felices-de la Fuente *et al.*, 2020). La Unesco, en varias ocasiones (2003 2005), habla de la importancia de dar la oportunidad a los jóvenes de indicar sus preocupaciones y participar en la protección del patrimonio. Del mismo modo, ICOMOS (2019), habla de la educación como vehículo para la conservación. Creen fundamental formar profesionales capaces de «leer» un bien cultural con el fin de comprender su valor, historia y tecnología para planificar su conservación y trabajar con los habitantes, administradores y planificadores en el desarrollo de estrategias de conservación. Tempesta (2010) habla de la necesidad de crear programas de educación patrimonial especialmente para jóvenes para que las futuras generaciones favorezcan las intervenciones en la preservación de los paisajes patrimoniales.

La educación y el patrimonio son dos elementos fundamentales en el ámbito de las políticas culturales, ya que solo a través de la apropiación de los valores culturales inherentes a los bienes patrimoniales por parte de la ciudadanía, se puede vislumbrar un futuro sostenible en su gestión. Es por esta razón que las administraciones públicas e instituciones encargadas de proteger y preservar el patrimonio cultural llevan a cabo diversos programas de actividades destinados a formar a los ciudadanos sobre la importancia de la investigación, protección y conservación de los bienes culturales. Estas actividades, combinadas con la inclusión de contenidos relacionados con el patrimonio en los planes de estudio de los diferentes niveles educativos, demuestran el interés tanto de los gestores culturales como de los educadores en el desarrollo de estrategias para promover la educación patrimonial. (IPCE, 2015).

Como explica (Van Doorselaere, 2021), cuando se reflexiona sobre el uso del patrimonio en contextos educativos, se vincula mayoritariamente a la enseñanza de la historia o disciplinas especializadas en ámbito universitario. Sin embargo, el patrimonio no se trata del pasado, sino del presente (Lowenthal, 2015). El patrimonio se ha perfilado como un elemento clave en la enseñanza de las ciencias sociales como objetivo, como contenido y como herramienta educativa, recurso para el desarrollo de competencias socialmente relevantes en la formación de una ciudadanía participativa y activa (Cuenca-López *et al.*, 2021). Educar a los futuros ciudadanos en el estudio y conservación del patrimonio implica que sean conscientes de los elementos de su entorno inmediato (Felices-De la Fuente, 2020). Según Castro-Calviño *et al.* (2020), el patrimonio puede considerarse un recurso formativo, y para que la ciudadanía, especialmente los jóvenes, valoren y protejan el patrimonio, es necesario que lo conozcan y se sientan herederos de él. En este sentido, resulta crucial abordar su estudio desde una perspectiva innovadora que permita al estudiante establecer vínculos entre el patrimonio y su propia experiencia vital, despertando así su interés por conocerlo. Este enfoque, conocido como socialización del patrimonio, tiene como objetivo que los alumnos sean capaces de tomar decisiones fundamentadas sobre la preservación del patrimonio a través del análisis y la valoración de sus elementos. De esta manera, se fomenta un compromiso comunitario compartido, que repercuta en la sostenibilidad y la voluntad de conservar dichos elementos patrimoniales (Díaz-Puente *et al.*, 2009). La educación sobre el patrimonio también implica una voluntad de mejora en términos de difusión, transmitiendo valores e involucrando a los receptores del conocimiento de manera dinámica. Esta implicación refleja un interés por mejorar la forma en que se transmiten los conocimientos sobre el patrimonio (Miralles *et al.*, 2017).

Esta propuesta busca la implicación de los alumnos del grado de Arquitectura Técnica de la Universitat Jaume I para el estudio del patrimonio arquitectónico basada en el entendimiento, el disfrute, conocimiento y, por tanto, conservación y difusión del patrimonio cultural. Por un lado, se explicará cómo los profesores llegamos a obtener los materiales necesarios para transmitirlos al alumnado. Por otro lado, se explicará lo que se propone en los laboratorios de la asignatura “Construcción I: Fundamentos” del grado en Arquitectura Técnica es acercar la arquitectura tradicional a través de un aprendizaje profundo, basado en visitas de campo, dibujo de detalles constructivos y redacción de textos descriptivos referenciados con literatura científica y construcción de una maqueta a escala. Todo esto sirve para realizar una exposición oral a través de un panel. Para completar estos objetivos, los profesores se basan en una metodología de encadenamiento de conocimientos y participativa para un aprendizaje profundo y un *feedback* efectivo basado en tutorización del trabajo, tutorías presenciales y evaluación continua a través de entregas. Como resultados, se mostrarán los detalles dibujados durante los últimos años de la asignatura, maquetas y paneles y se reflexionará sobre la utilidad de esta metodología de aprendizaje.

2. METODOLOGÍA

2.1. TRABAJOS PREVIOS

Para poner en contexto, el trabajo previo al planteamiento de esta metodología docente consistió en el análisis de la arquitectura tanto ligada al paisaje como los centros históricos de algunos municipios de la provincia de Castellón. Hablamos de metodologías para evaluar la arquitectura (García-Esparza, 2011, 2014; García-Esparza *et al.*, 2018), los paisajes (García-Esparza, 2018), la sociedad (Altaba y García-Esparza, 2018), la regulación de manifestaciones heterogéneas (García-Esparza, 2019) o los resultados de una catalogación exhaustiva (García-Esparza y Altaba, 2020; Altaba y García-Esparza, 2022).

Una parte esencial de estos trabajos es la cultura y el desarrollo social que implica la conservación del patrimonio y, por ende, de oficios antiguos. Para comprender este trasfondo en pueblos con baja densidad de población, se entrevistó a artesanos jubilados o que aún trabajan con técnicas tradicionales. En este caso, se utilizaron entrevistas semiestructuradas. Este trabajo consiste en plantear temas comunes para todos los artesanos (origen, dedicación al oficio, lugar de trabajo, etc.), una parte específica de cada oficio (técnicas de construcción, obtención de materiales, etc.) y una parte libre donde derivaría la conversación (anécdotas, historias, detalles particulares del trabajo, etc.). Las entrevistas duraron aproximadamente dos horas y fueron grabadas. Posteriormente, se transcribieron para poder revisarlas en profundidad. Durante el trabajo previo, se observó que los elementos constructivos que más valor tienen para el conjunto de la población son las aberturas, carpinterías, balcones, barandas y revestimientos, entre otros. Así que, desde el principio, las entrevistas se realizaron en esa dirección.

2.2. ESTRUCTURA DEL CURSO

La intención de este curso es promover una metodología participativa entre estudiantes y el entorno a analizar y promover un aprendizaje progresivo basado en las sesiones de teoría, práctica y las salidas de campo. Para ello, se sigue la siguiente estructura:

- La primera clase comienza con una introducción a la asignatura y el trabajo que tendrán que realizar tanto en las clases como para el proyecto. Se ven trabajos de los años anteriores, detalles constructivos y los paneles que tendrán que defender en la entrega final del proyecto.
- La segunda clase es una visita de campo. Se da un paseo por el centro histórico de Castellón de la Plana y los propios alumnos seleccionan el elemento que tendrán que dibujar y, con el asesoramiento de los profesores, comienzan el dibujo y una descripción básica del elemento.
- La tercera clase consiste en explicar los principales esfuerzos que soporta un edificio y se describe minuciosamente cada elemento constructivo. Los propios alumnos realizan un glosario cooperativo donde todos pueden ver las descripciones de sus compañeros y utilizarlas en sus trabajos.
- La cuarta clase consiste en una explicación sobre los materiales constructivos tradicionales y una introducción a la búsqueda científica de artículos, cita, etc. La práctica consiste en que redactan un ensayo sobre el elemento que han seleccionado describiéndolo detalladamente teniendo en cuenta esfuerzos, materiales y sistema constructivo.
- La quinta clase se dedica a la confección de una maqueta donde ellos eligen el sistema constructivo que quieren explicar y lo construyen con materiales que aporta la asignatura.
- Como deben defender su trabajo ante un tribunal de profesores, la sexta y última sesión consiste en dar las pautas, realizar ensayos y diseñar la presentación que tendrán que hacer.

El trabajo de detalle y maqueta tiene dos preentregas donde el alumno recibirá *feedback* del profesorado. Todas las clases están escalonadas y todas las prácticas interrelacionadas para que les valga para la confección de proyectos. A pesar de estar planteado en sesiones, cada una de ellas comienza con un repaso de todo el trabajo que deben realizar y los propios alumnos tienen tutorías y dedicación fuera de las clases establecidas para dedicar tiempo a realizar el proyecto. Los profesores tenemos tutorías asignadas fuera de nuestra docencia para ayudarles y guiarles en el trabajo.

3. RESULTADOS

3.1. INVESTIGACIÓN PRELIMINAR

El primer resultado obtenido a través de las entrevistas fue la vinculación y el apego que estas personas siguen teniendo con sus oficios. Talleres, herramientas y conocimientos adquiridos a través de la experiencia aún se conservan en cada uno de los artesanos. Sin embargo, aunque coincidieron con el resto de la población en los elementos más característicos de su arquitectura, ampliaron mucho más nuestro espectro. En la siguiente tabla se pueden ver las principales cuestiones que se abordaron en las entrevistas con los albañiles:

CUADRO 1. Técnicas de construcción analizadas en las entrevistas con los albañiles.

Categoría	Subcategoría
Estructura vertical	Muros de sillería
	Muros de mampostería
	Muros de tierra apisonada
	Pilares
Aberturas	Arcos de medio punto
	Arcos apuntados
	Arco de medio punto
	Arcos planos
Balcones	Balcones a ras de pared
	Balcones parcialmente salientes
	Balcones salientes
Revestimientos	Morteros de revestimiento
Estructuras de suelo y techo	Techos de bovedillas de yeso
	Estructuras con bóvedas de ladrillo
	Estructuras con tablas
Aleros	Alero de madera
	Alero de tejas cerámicas curvas
	Alero de ladrillo macizo
	Alero de piedra

	Cornisas
	Armazones de caña
	Tarima de madera
Cubiertas	La técnica de la corteza
	Bovedillas para tejados
	Revoltones cerámicos
Escaleras	Escalera de bóveda de cañizo
	Escaleras con largueros de madera
	Escaleras de acceso
	Escalera de bóveda catalana

Durante las clases teóricas y prácticas, se da una explicación detallada de estas técnicas, permitiendo a los estudiantes comprender su origen, evolución y características distintivas, en definitiva, divulgar lo que se transmitió en las entrevistas. Se analizarán aspectos como los materiales utilizados, las formas de ejecución y los sistemas constructivos empleados en la arquitectura vernácula.

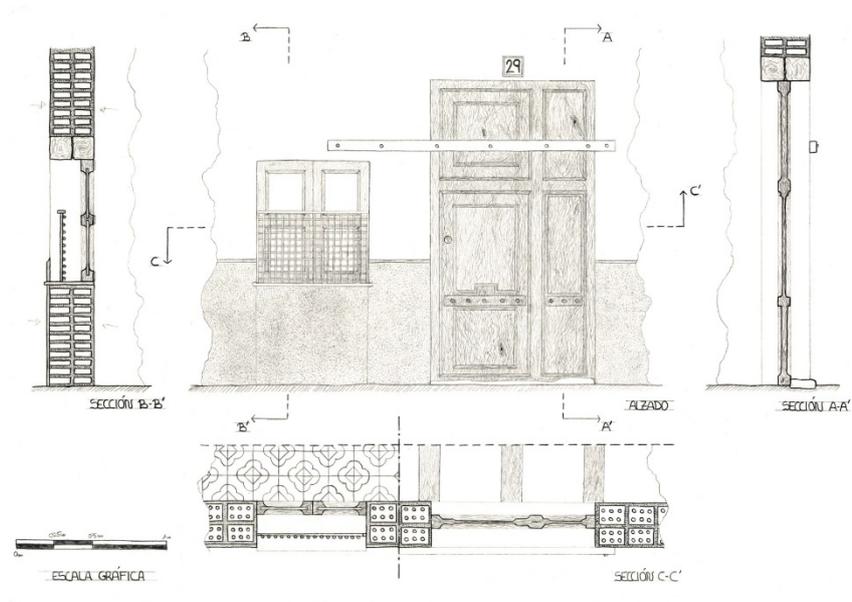
Además de las clases en el aula, el trabajo de campo desempeña un papel esencial en la transmisión y comprensión de estas técnicas constructivas. Durante estas experiencias prácticas, los estudiantes tienen la oportunidad de ver de cerca y estudiar los ejemplos reales de soluciones constructivas tradicionales. Mediante la observación directa y el análisis de los elementos constructivos presentes en el entorno, pueden diferenciar y apreciar las técnicas utilizadas en la construcción de edificios históricos.

3.2. TRABAJO EN EL AULA

En las primeras cuatro sesiones del curso, se enfatiza la importancia de desarrollar habilidades de dibujo y representación. Durante este período, se solicita a los estudiantes que realicen croquis detallados de los elementos constructivos que serán presentados posteriormente. Estos croquis se dibujan a lápiz, a escala y con proporciones adecuadas. También se les piden descripciones apropiadas al nivel de conocimiento de la técnica y los sistemas constructivos. Este trabajo se irá mejorando durante el curso.

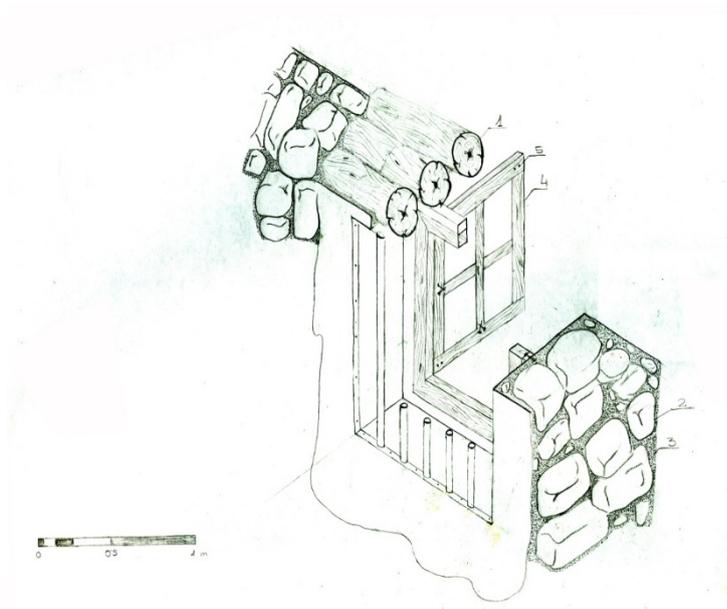
Un aspecto fundamental de estos croquis es la calidad de línea. Se busca que los estudiantes empleen trazos precisos y definidos, que permitan identificar claramente los diferentes elementos del sistema constructivo que se está estudiando. Además, se fomenta la utilización de texturas en los dibujos, con el objetivo de agregar detalles visuales que enriquezcan la representación. La realización de croquis detallados proporciona a los estudiantes la oportunidad de observar y analizar minuciosamente los elementos estudiados. Este ejercicio les permite capturar la esencia, los detalles y desarrollar habilidades de observación y representación precisa. Al obtener croquis detallados y de buena calidad, los estudiantes adquieren una comprensión más profunda de los elementos constructivos y mejoran su capacidad para comunicar visualmente sus trabajos. Estos croquis también sirven como material de referencia durante la presentación de sus proyectos, ayudándoles a explicar de manera clara y efectiva los aspectos constructivos que han investigado.

FIGURA 1. Ejemplo de detalle de una puerta de acceso a una vivienda.



El alumno o alumna trabaja los elementos clave de este sistema constructivo como dinteles, muros, enlucidos y lo representa gráfica y descriptivamente.

FIGURA 2. Ejemplo de detalle de una ventana de una vivienda.



Otro ejemplo podría ser esta ventana, donde se describe un muro de mampostería, los dinteles formados por rollizos de madera, incluso el revestimiento y la rejería que protege el vano.

Dentro del ámbito de la educación patrimonial, las maquetas desempeñan un papel fundamental para enseñar a los estudiantes sobre los aspectos constructivos y visuales del patrimonio. Al solicitar a los alumnos que realicen maquetas, se busca que desarrollen habilidades de representación y comprensión espacial, así como que profundicen en el conocimiento de los materiales y las soluciones constructivas empleadas en el patrimonio real. Un aspecto importante a considerar en las maquetas es lograr un grado de definición óptimo en cuanto a la apariencia de los materiales empleados y su adecuación a la solución constructiva real. Esto implica que los estudiantes deben prestar atención a los detalles, como la textura,

el color y la forma de los materiales, para que la maqueta refleje fielmente la apariencia del patrimonio que están representando.

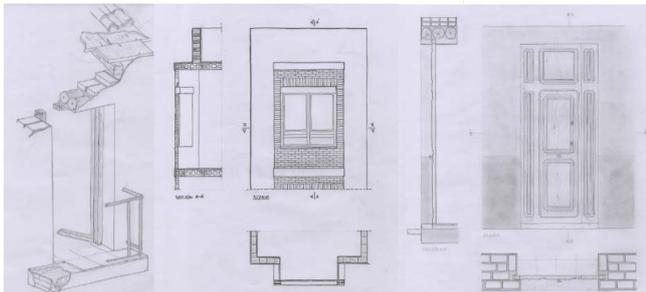
FIGURA 3. Ejemplo de una maqueta a escala de una vivienda.



Por último, una de las habilidades desarrolladas en el curso es la presentación y defensa de trabajos. Este tipo de actividad tiene como propósito principal que los alumnos adquieran competencias en la descripción detallada de su trabajo. Durante la presentación, los estudiantes explican los sistemas constructivos utilizados, muestran la evolución constructiva del elemento en cuestión, detallan sus características específicas, los materiales empleados y su estado de conservación. Este enfoque permite a los alumnos profundizar en el conocimiento del patrimonio construido, al tiempo que desarrollan habilidades de comunicación y argumentación. Al presentar su trabajo, los estudiantes también tienen la oportunidad de recibir retroalimentación constructiva y crítica, lo que les ayuda a perfeccionar sus trabajos y fortalecer su comprensión del patrimonio cultural (Figura 4).

FIGURA 4. Ejemplo de un panel utilizado para la defensa de los trabajos del curso.

CONSTRUCTIVE DETAILS



CONSTRUCTIVE ELEMENTS

	Building Nº 22	Building Nº24	Building Nº38
Lintel	Madera rolliza	Hormigón	Madera rolliza
Wall	Mampostería	Ladrillo macizo	Ladrillo macizo
Forging	Bovedillas cerámica	Bovedilla hormigón	Bovedilla cerámica

CONSTRUCTIVE MATERIALS

	Stone materials	Ceramic materials
Building Nº 22	Piedra de Borniol	Teja curva
Building Nº 24	Piedra de Borniol	Caravista
Building Nº 38	Mármol	Ladrillo Macizo

PATHOLOGIES:

1. Manchas de moho por humedades
2. Roturas del material por fuertes impactos.
3. Manchas de pintura en spray por pintadas y desprendimiento de la pintura por humedades.



Pathology 1



Pathology 2



Pathology 3

Grado en Arquitectura Técnica
Universitat Jaume I Curso 2020-21

4. DISCUSIÓN

La educación patrimonial en un contexto universitario, especialmente en el ámbito técnico, es crucial para valorar no solo el patrimonio monumental sino también el más modesto, presente en los centros históricos de pueblos y ciudades y en la arquitectura dispersa en el paisaje (García-Esparza y Altaba, 2020). Comprender la arquitectura tradicional y sus soluciones constructivas vernáculas proporciona a los estudiantes fundamentos relevantes para comprender la arquitectura contemporánea, al explorar y estudiar las técnicas utilizadas en el pasado. Este conocimiento sólido les permite apreciar la evolución y las influencias en la arquitectura actual.

La participación activa de los docentes en este campo específico, como se evidencia en los trabajos previos, brinda una ventaja significativa en la enseñanza de la arquitectura vernácula. Los estudiantes se benefician de la experiencia y el conocimiento de los profesores, quienes muestran un interés académico en el tema. Presentar los resultados de las investigaciones también hace crecer el espíritu crítico y el interés por la profesión académica (Fontal y Gómez-Redondo, 2016).

Por otro lado, el enfoque de aprendizaje progresivo desempeña un papel fundamental en la educación patrimonial (Antonaci *et al.*, 2013). Este enfoque incluye visitas a lugares históricos, sesiones teóricas y prácticas. Las visitas a los centros históricos y sitios patrimoniales permiten a los estudiantes experimentar directamente la arquitectura vernácula, desarrollando una apreciación por su importancia histórica y cultural. Las sesiones teóricas proporcionan el contexto histórico y conceptual necesario, mientras que las prácticas permiten a los estudiantes aplicar los conocimientos adquiridos y desarrollar habilidades prácticas en la representación y estudio de los elementos constructivos.

La metodología de enseñanza participativa (Bouwman *et al.*, 2017) también desempeña un papel crucial en la educación patrimonial. Esta metodología no solo se enfoca en el aumento de conocimientos entre los alumnos, sino que también promueve el valor del conocimiento del territorio y fomenta un sentido de pertenencia a la comunidad (Hammit *et al.*, 2006). Al involucrar activamente a los estudiantes en su aprendizaje, se les anima a explorar y comprender el patrimonio arquitectónico de manera práctica y colaborativa. Este enfoque facilita el desarrollo de competencias sociales y cívicas, ya que los estudiantes trabajan juntos para analizar y actuar de manera sostenible sobre el patrimonio. Esta metodología no solo impulsa el aprendizaje de conocimientos técnicos e históricos, sino que también promueve la formación de una ciudadanía informada y consciente de la importancia de la sostenibilidad en la gestión del patrimonio.

5. CONCLUSIONES

Volviendo a los objetivos iniciales, lo que se busca con esta metodología es una enseñanza que afiance los conocimientos básicos en cuanto a técnicas constructivas, materiales y sistemas constructivos utilizados en la arquitectura tradicional. Los resultados confirman la eficacia de la metodología, aunque también se pueden observar, en algunos casos, falta de comprensión o errores proyectivos en los dibujos. En cuanto a la implicación del profesorado, esta metodología funciona en grupos de entre veinte y veinticinco estudiantes. Extrapolar una metodología participativa y con un *feedback* efectivo a grupos mayores podría traer complicaciones a la hora de ser equitativo con todos los estudiantes.

El trabajo de campo desempeña un papel fundamental en esta metodología, ya que permite a los estudiantes entrar en contacto directo con un patrimonio muchas veces desconocido u oculto para ellos. Este enfoque práctico y experiencial les proporciona la oportunidad de aplicar los conocimientos adquiridos en un contexto real y de desarrollar una comprensión más profunda y significativa de la

arquitectura vernácula. Al introducir gradualmente a los estudiantes en este entorno, se busca facilitar la transición de la enseñanza media a la universitaria, evitando una sobrecarga de conceptos nuevos y fomentando un aprendizaje pausado pero constante. La participación y el enfoque gradual permiten que los estudiantes se involucren de manera significativa con el patrimonio arquitectónico, desarrollando un sentido de pertenencia y una apreciación más profunda de su valor histórico y cultural.

6. REFERENCIAS

- Altaba, P., García-Esparza, J. A. (2018). «The heritagization of a mediterranean vernacular mountain landscape: concepts, problems and processes», *Heritage & Society*, 11(3), 189-210.
- Altaba, P., García-Esparza, J. A., Valentín, A. (2022). «Assembling Cultural and Natural Values in Vernacular Landscapes: An Experimental Analysis», *Remote Sensing*, 14(17), 4155.
- Antonaci, A., Ott, M., Pozzi, F. (2013). «Virtual museums, cultural heritage education and 21st century skills», *Learning & teaching with media & technology*, 185, 1-14.
- Bouwman, M., Runhaar, P., Wesselink, R., Mulder, M. (2017). «Fostering teachers' team learning: An interplay between transformational leadership and participative decision-making?», *Teaching and Teacher Education*, 65, 71-80.
- Castro-Calviño, L., Rodríguez-Medina, J., López-Facal, R. (2020). «Heritage education under evaluation: the usefulness, efficiency and effectiveness of heritage education programmes», *Humanities and Social Sciences Communications*, 7(1), 1-11.
- Felices-De la Fuente, MM, Chaparro-Sainz, Á., Rodríguez-Pérez, R. A. (2020). «Perceptions on the use of heritage to teach history in Secondary Education teachers in training», *Humanities and Social Sciences Communications*, 7(1), 1-10.
- Cuenca-López, J. M., Martín-Cáceres, M. J., Estepa-Giménez, J. (2021). «Teacher training in heritage education: good practices for citizenship education», *Humanities and Social Sciences Communications*, 8(1), 1-8.
- Díaz-Puente, J. M., Montero, A. C., de los Ríos, I. (2009). «Empowering communities through evaluation: some lessons from rural Spain», *Community Development Journal*, 44(1), 53-67.
- Fontal, O., Gómez-Redondo, C. (2016). «Heritage education and heritagization processes: SHEO Methodology for Educational Programs Evaluation», *Interchange*, 47, 65-90.
- García-Esparza, J. A., Altaba, P. (2020). «A GIS-based methodology for the appraisal of historical, architectural, and social values in historic urban cores», *Frontiers of Architectural Research*, 9(4), 900-913.
- García-Esparza, J.A. (2011). «Barracas on the Mediterranean coast», *International Journal of Architectural Heritage*, 5(1), 27-47.
- García-Esparza, J.A. (2014). «Revitalization of architectural and ethnological heritage: The recovery of vernacular building techniques in a nineteenth-century winery», *International Journal of Architectural Heritage*, 8(1), 140-159.
- García-Esparza, J.A. (2018). «Are World Heritage concepts of integrity and authenticity lacking in dynamism? A critical approach to Mediterranean autotopic landscapes», *Landscape Research*, 43(6), 817-830.
- García-Esparza, J.A. (2019). «Beyond the intangible-tangible binary in cultural heritage. An analysis from rural areas in Valencia Region, Spain», *International Journal of Intangible Heritage* 14(1), 123-137.
- García-Esparza, J.A., Pardo, F., and Palmero, L. (2018). «A multi-analysis characterisation of medieval and vernacular coating mortars in rural Valencia (Spain): An experimental study for a Heritage Action Plan», *Journal of Cultural Heritage*, 31, 83-96.
- Hammit, W. E., Backlund, E. A. Bixler, R. D. (2006). «Place bonding for recreation places: Conceptual and empirical development», *Leisure Studies*, 25(1), 17-41.
- ICOMOS. (2019). «The Future of Our Pasts: Engaging Cultural Heritage in Climate Action», Paris: ICOMOS. Available at: <https://indd.adobe.com/view/a9a551e3-3b23-4127-99fd-a7a80d91a29e> (accessed on 14 July 2023).
- Instituto del Patrimonio Cultural de España (2015). *Plan Nacional de Educación y Patrimonio*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Madrid.

- Lowenthal, D. (2015). *The past is a foreign country-revisited*. Cambridge University Press.
- Miralles, P., Gómez, C., Rodríguez, R. (2017). «Patrimonio, competencias históricas y metodologías activas de aprendizaje: Un análisis de las opiniones de los docentes en formación en España e Inglaterra». *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 43(4), 161-184.
- Rudofski, B., (1973). *Arquitectura sin arquitectos*. Editorial Universitaria de Buenos Aires, Argentina.
- Tempesta, T. (2010). «The perception of agrarian historical landscapes: A study of the Veneto plain in Italy», *Landscape and Urban Planning*, 97, 258–272.
- Unesco (2003). *Convention for the Safeguard of the Intangible Cultural Heritage*. Unesco, Paris, France.
- Unesco (2005). *The Convention on the Protection and Promotion of the Diversity of Cultural Expressions*. Unesco, Paris, France.
- Van Doorselaere, J. (2021). «Connecting sustainable development and heritage education? An analysis of the curriculum reform in Flemish public secondary schools», *Sustainability*, 13(4), 1857.

LORENA LÓPEZ MÉNDEZ

Universidad Complutense de Madrid

«Siempre he querido saber la diferencia entre un rasgo
que fuera arte y uno que no lo fuera»
Roy Lichtenstein

A mediados del siglo XX, se aborda un aspecto muy concreto en relación con la iconografía de ciertas manifestaciones pictóricas, especialmente desde el *Pop Art*, un estilo que se asoma al mundo de la publicidad como elemento fundamental dentro de su filosofía y utilizando códigos en los que se introduce el cómic dentro del campo de la pintura (Honnef, 1991). Este sería un aspecto específico de un campo mucho más amplio, siendo un proceso de comunicación que intenta influir respuestas del receptor, dividiéndose en publicidad comercial, institucional y propaganda (Cueto, 1985) y el consumo de todo tipo de manipulación de las imágenes de los medios de comunicación de masas o *mass media* (radio, prensa y televisión), que establecen un control social mediante el recurso de la información (Martín Serrano, 2000).

De la misma manera, que los objetos de consumo y los personajes famosos han sido fomentados por la publicidad, explotadas las grandes obras maestras del arte, o las imágenes de documentales y del cine recicladas de modo artístico, también las populares figuras del cómic han sido incorporadas de diferentes formas en el terreno de las artes plásticas. La apropiación artística del cómic y sus elementos: plano, onomatopeyas, globos, recursos simbólicos y elementos temporales y espaciales, contribuyen a que una imagen visual de consumo sea multiplicada. Imagen que, a través de los medios, se convierte en una obra de arte única, original, para uso y disfrute de una minoría.

Las razones de este “fetichismo” pueden encontrarse en el deseo del artista de un mayor acercamiento al gran público a partir del uso de la iconografía de los *mass media*, asimismo en la búsqueda de nuevos lenguajes plásticos, o, sencillamente, que signifique la expresión de determinadas ideas trascendentales, más o menos críticas. Desde los mitos del pasado, de origen divino, legendario, histórico, se ha pasado de la realidad objetual, a nuevos mitos populares que son los de nuestra época contemporánea.

Dentro de los artistas que se inspiraron en el comic y se apoyaron de un modo más literal en la iconografía y en las técnicas de los medios de masas, recuperando sus lenguajes y descubriéndonos el interés estético de productos habitualmente despreciados por la alta cultura. Nos centraremos en artistas que en su mayoría son hombres, como pueden ser Roy Lichtenstein (Estados Unidos), Andy Warhol (Europa), y Equipo Crónica (España), los cuales tuvieron influencias notables de los anteriores. Estableciendo dos parámetros: El comic en Europa y El comic en España, pero desde un punto de vista pictórico. Aunque también formaron parte de este movimiento artistas como Marjorie Strider.

El cómic se define como «La historieta como un relato en imágenes –dibujos o ilustraciones– con o sin texto, en general encerrados en viñetas, sobre soporte plano y estático con destino al consumo de masas» Francis Lacassin en Ramírez (1997).

La palabra surgió en Estados Unidos a fines del siglo XIX y primeros del XX (1907); se trataba de los *comics strips* semanales, considerados como un simple pasatiempo cómico o de humor. A finales de los años 20 surgieron los *comics books*, que iban unidos y ya no eran cómicos sino de aventuras.

1. EL COMIC EN EUROPA: AÑOS SESENTA

En los años 60 y a partir del Pop Art y otros movimientos *underground*, pasó a ser expresión característica de la cultura actual (Dopico, 2005). Pero cuando el artista traslada el cómic a la superficie pictórica, le ha quitado el carácter secuencial; es decir, sustituye la narratividad, implícita en la misma definición del cómic, por imágenes de personajes míticos, o fetiches, ya sean Mickey Mouse, Batman, el Capitán Trueno, Snoopy, Donald Duck. Ha desaparecido el guion, incluso en el caso de uno de los representantes de pop americano, Roy Lichtenstein, que aunque conserva los globos –nubes o fumetti– con el texto, es una sola viñeta la elegida, independiente de su contexto anterior y posterior. Estas imágenes están recogidas de nuestra memoria visual, nos son conocidas y con ellas estamos familiarizados, forman parte de la mitología popular. Los artistas que han incorporado en su trabajo estos “fetiches” han intentado acercarse al espectador, desmoronando en muchos casos los valores tradicionales del “Arte”, a la vez que la idea sacral sobre el artista.

Por tanto, el mundo intelectual y artístico fija su interés en el comic, recogen y adaptan en sus cuadros premisas y características del medio (Sylvester, 1997).

1.1. MARJORIE STRIDER (1931-2014)

Al igual que ocurre en otros movimientos son pocas las mujeres que han quedado registradas en la historia del arte por el momento. En esta investigación comenzaremos citando a Marjorie Strider, que formó parte del movimiento de arte pop en Nueva York (años 60), tras estudiar arte en el Instituto de Arte de Kansas City. Esta artista se inspiró tanto en el consumismo, como en la figura y forma femenina, su trabajo se centra en pintura escultórica con materiales como la espuma de poliuretano, resina y pino, generando piezas tridimensionales con colores brillantes. Una de sus obras singulares fue *Girl with radish*, 1963, es una de estas obras de arte pop que tiene tintes similares a las primeras obras de Warhol de los años 50, donde integra imágenes populares (figura 1).

FIGURA 1. Girl with Radish, 1963. Marjorie Strider. Acrylic on laminated pine on Masonite panels, 72 x 60 in.



Fuente: Collection of Ruth and Theodore Baum, New York/Palm Beach, FL.

1.2. ROY LICHTENSTEIN (1923-1998)

«Todo mi arte es, en cierto modo, sobre otro arte, incluso cuando ese otro arte son cómics», Lichtenstein.

La elección iconográfica del cómic por parte del americano artista, cuyos cuadros eran como ampliaciones desmesuradas de viñetas, con los pequeños puntos de las tramas fotomecánicas convertidas en círculos de color uniforme. Desvelaba con ello los estereotipos de género (asuntos sentimentales para las chicas y bélicos para los chicos), al tiempo que nos descubría el gran valor decorativo que tales cuestiones podían llegar a tener (Hendrickson, 2006).

Él había intentado conectar con la corriente principal del mercado artístico americano, el *Expresionismo Abstracto*, pero el fracaso de su exposición en 1959 en Nueva York, la desesperación, y el hecho de que no sentía como propia la tendencia imperante, fueron razones que le llevaron a realizar dibujos sacados de las tiras cómicas: ratón Mickey, el pato Donald, el conejo Bugs Bunny y otros personajes de Disney. El trabajo con los cómics era ambivalente, pues si bien parecía detectarse en él un punto de ironía, es obvio que se reivindica la estética simplificada de este medio de masas, pintando algunas de sus obras como si fueran viñetas de estética *Pop Art*.

FIGURA 2. *Look Mickey*, 1961. Roy Lichtenstein. Óleo sobre tela, 121,9x175,3.



Fuente: National Gallery of Art, Washington (colección del artista).

En primer lugar, nos centraremos en el mito *Mickey Mouse* tan reiteradamente interpretado por artistas americanos y europeos. *Mira Mickey* (1961) (figura 2), es el primer óleo de gran tamaño que realizó Lichtenstein con figuras de contorno nítido negro, colores industriales de una paleta reducida a una cuatricromía *offset* (rojo, negro, azul y amarillo sobre un fondo blanco.) Y los puntos *bendéi* o *benday*, utilizados en la impresión comercial (reproducción de periódicos) para conseguir medios tonos, además de conferir una textura, pero esto lo hará manualmente.

Aquí los puntos modelan los ojos de Donald y la cara de Mickey. El concepto de fuente impresa quedaba intacto, es decir, el pintor no se distanciaba de las fuentes, y por ello fue duramente criticado. El cuadro muestra al pato Donald mirando al agua intentando pescar su propio faldón muy agitado a causa de un

pez grande que debe ser el que ha podido escapar. Mickey, más listo, le observa desde atrás y se tapa la boca evitando una carcajada.

En realidad, con estos héroes del cómic Lichtenstein se burlaba de la ejecución expresiva y el culto al trazo de pincel de sus contemporáneos abstractos, aunque ello no significaba que sus primeros *Mickeys* y *Donalds* estuvieran envueltos en superficies al estilo del Expresionismo Abstracto. Muchas de estas primeras pinturas nunca se expusieron al público; el artista o las destruyó o pintó sobre ellas. Los testimonios de los testigos parecen dejar claro que *Look Mickey*, la primera pintura protopop, se ejecutó durante la segunda quincena de junio de 1961, pero no resultó una evolución tan indigna como conjeturaron las personas que la vieron entonces. Así, se amplía la libertad de expresión, se renuevan los estilos y, poco a poco, se va dirigiendo el producto a un público más culto y elitista.

Lichtenstein, que había aprendido de su profesor Hoyt L. Sherman a captar intelectualmente una imagen existente copiándola, se va a ocupar después de las historietas ilustradas para adultos de romances y de guerra, *Obra maestra* (1962), *La melodía me persigue en mi ensueño* (1965), *Takka Takka* (1962), *Cuando abro fuego* (1964); además de ilustraciones de artículos de catálogos de compras por correo, anuncios de las páginas amarillas. Si bien ya con anterioridad se habían incorporado imágenes aisladas de cómic a las Bellas Artes, no se extendían más allá de un *collage* o de un motivo artístico. Figuras que no habían tenido ningún valor para el público del arte, Lichtenstein las adoptó y las convirtió en obras inquietantes. Para él era prácticamente imposible considerar el arte con reverencia, con el aura con el que siempre se le había envuelto.

El carácter del material de partida que emplea comics cambia sustancialmente la imagen creando una nueva unidad compositiva. La prueba concluyente está en que al acercarse a las imágenes y las tradiciones que imita, no intenta ocultar la dependencia del modelo alguno. Por el contrario, su identificación resulta crucial, ya que cualquier comparación con el material de partida documenta la forma en que el artista, elimina, intensifica y en una palabra unifica su contenido y lo convierte en el tema representado.

El arte pop americano y de Lichtenstein, se ha interpretado equivocadamente como críticos de la sociedad. En realidad, este arte se recreaba con las cosas feas o de mal gusto (*kitsch*) que decían representar de una manera bastante perversa, derivada de la familiaridad de dichos objetos. Lichtenstein, no utilizaba su arte para juzgar a la sociedad, aunque tuviera una opinión propia. Se dio cuenta de que la “alta” cultura no poseía el monopolio de la distinción, y empezó a reexaminar lo que debía ser considerado arte porque poseía un gran conocimiento de la “alta cultura” o también llamada *mass cult*.

En una entrevista con el crítico, curador y posteriormente fotógrafo John Coplans, el artista reconoció que lo que estimuló especialmente su interés por los cómics fue la contraposición entre un contenido emocionalmente levado y una representación *más cool*. En particular, en sus numerosos cuadros sobre chicas jóvenes, creados durante la primera mitad de la década de 1960, escenifica dicha contraposición con un virtuosismo asombroso, aportando sus cuadros una tensión vibrante.

El artista supera los clichés del comic con el efecto de su técnica pictórica; colores primarios, fuertes contrastes y un dibujo conciso y uniforme optimizando la estética popular, considerando que mejoraba la vulgar estética del comic.

1.3. ANDY WARHOL (1930-1987)

«Dios mío, ¿por qué no se me habrá ocurrido a mi antes?», Andy Warhol.

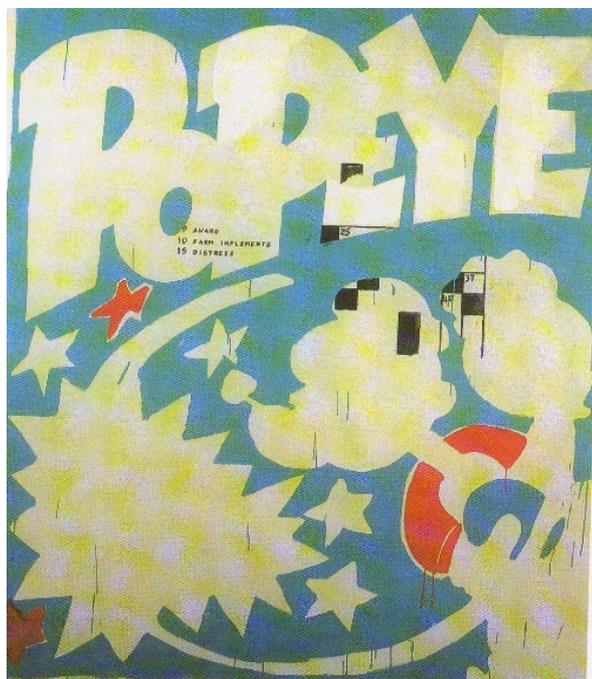
El artista más importante de aquella generación empezó también copiando viñetas, pero cambió de orientación tras conocer la obra de Lichtenstein. Adoptó entonces la *serigrafía* (técnica que se convertirá

en su instrumento artístico distintivo) para trasladar a sus lienzos las imágenes repetidas de objetos o seres muy conocidos de la sociedad contemporánea, porque era una época en la que la creación original contaba muchísimo en el arte, a los segundos no se les concedía atención, ni tampoco se le apreciaba (Cirlot, 2001). Un artista para ser considerado como tal, tenía que mostrar un estilo inconfundible (Coplans, 1989). Las marcas registradas son garantía de calidad incluso en el terreno artístico, por lo menos aparentemente.

En primer lugar, fue Lichtenstein quien le enseñó a Leo Castelli, en otoño de 1961 en Nueva York, y este aceptó inmediatamente la nueva obra para su galería. Tan sólo unas semanas después. Warhol le enseñó sus propias pinturas de tiras cómicas. El hecho de que ambos llegaran al mismo tiempo al mismo tema, sin conocerse en lo más mínimo es una casualidad reveladora. Ahora bien, entre los cómics de los dos artistas había una diferencia importante: los estilos. Las pinturas de Warhol todavía conservaban un manejo expresionista del pincel, y Castelli no aceptó su obra, decisión que este artista comprendió.

El tercer grupo de pinturas de la primera época de los años 60 lo constituyen las series dedicadas a los *cómics-strip*. Aquellas historietas que la madre de Warhol leía a su hijo por las noches y los personajes que el niño recortaba de los comics serán protagonistas de pinturas como el famoso Popeye, el musculoso marino siempre dispuesto a dar un puñetazo a todo aquel que no opine como él. Este personaje, aparecido por primera vez en el *New York Journal* en 1919, ha sido recreado por los grandes del pop. *Saturday's Popeye (Popeye del sábado)* (1960) (figura 3), mantiene la plenitud y diseño del cómic, es más elemental y está realizado con materiales sintéticos. Aquí el famoso héroe apenas es una silueta, pero su reconocimiento es inmediato. El artista incluye además la tipografía *Saturdey*, traslado literal de lo que sería la portada de un verdadero cómic.

FIGURA 3. *Popeye*. 1961. Andy Warhol. Acrílico sobre tela, 173 x 101, 5 cm.



Otro cómic representado fue *Dick Tracy* (1960), (véase figura 4), que sería uno de sus primeros personajes, considerado como el primer cómic de tipo policial surgido en Norteamérica, *Dick Tracy* o policía de paisano, había nacido en 1931 de la mano de Chester Gould. Aunque se basaba en un personaje muy conocido, existe todavía en la interpretación de Warhol una fuerte influencia del Expresionismo Abstracto, porque, mientras el subtítulo está tachado por trazos aleatorios de pintura, una serie de gotas

se desplazan por la cara de Tracy. El rostro de su compañero tiene en cambio un doble tratamiento basado en la aplicación de los contornos duros del cómic, por una parte, y de la pintura puesta al azar por otro.

FIGURA 4. *Dick Tracy*, 1960. Andy Warhol. 178,2 x 133.4 cm.



Fuente: Collection Gordon Locksley Gallery, Minneapolis, Minnesota.

Además de los cómics mencionados anteriormente, se encuentran también: Batman (1960), Superman (1960) y Nancy (1961).

2. EL CÓMIC EN ESPAÑA: FINALES AÑOS SESENTA

Tras la guerra civil se impuso en España un arte conservador opuesto a la efervescencia vanguardista de los años treinta. Pero los contactos internacionales se incrementaron en los años cincuenta, y a finales de esta década se produjo la reincorporación del arte español a las corrientes de vanguardia (Dopico, 2005).

El Equipo Crónica, reinterpretó el universo estético del Pop Art adaptándolo a la realidad española de los años sesenta y setenta. Estaba claro en sus trabajos el deseo de atacar la ideología conservadora de la España oficial del momento utilizando un lenguaje visual claro y despersonalizado, inspirado en la fotografía, el cómic y el cartel. Mezclando referentes populares con otros pertenecientes a la alta cultura.

La censura y represión que se vive tras la guerra marcan el desarrollo y la organización del mundo del cómic. Este control se aplicaba por dos vías, la primera era el análisis y corrección de las series antes de su publicación, y la segunda, una censura indirecta, ya que el estado se encargaba de suministrar el papel, y lo hacía a las publicaciones periódicas, cuya categoría sólo obtenían aquellas favorables al Régimen.

El producto que gozó de mayor popularidad fue el *Cuadernillo Apaisado*, reservado a relatos de acción, y donde destacan tres series: *Roberto*, *Alcázar* y *Pedrin*, cuenta la historia de detectives. Es una serie ultraconservadora en la que hay quien ha visto un parecido físico entre el protagonista y Primo de Rivera. *El Guerrero del Antifaz* de Manuel Gago, también representa las ideas del Régimen, pero lo hace a través de la figura de guerrero medieval español. Y hazañas bélicas de Boixas, este último sin personaje fijo.

2.1. EQUIPO CRÓNICA (1964-1981)

«Técnicamente seguimos utilizando el procedimiento de tintas, planas. Incorporamos en ocasiones colores fluorescentes e imágenes de Walt Disney, ya que queremos conseguir una cierta atmosfera Kitch», Equipo Crónica, (1981).

Aunque el espacio y el color de estas obras añaden aspectos importantes al modo pictórico del primer periodo, el rasgo más innovador de estos años es la sistemática utilización de citas icnográficas.

Las citas pictóricas son las más importantes, extrayéndose mayoritariamente de la pintura española de los s. XVII y s. XVIII (Velázquez, Ribera...). Algo similar sucede también con los comics, el segundo grupo de citas. Los más famosos héroes de la historieta americana e hispana, supermán, Mickey, Tarzán, etc. Aparecen una y otra vez en diferentes obras. Paralelamente a estos personajes se utilizan también globos, onomatopeyas y demás elementos del mundo del tebeo.

Durante este periodo el número de citas aumenta progresivamente, si en 1966 sólo una cuarta parte de las obras introducían citas, en 1969 es muy difícil un solo cuadro en el que no haya alguna. Para explicar las imágenes de este periodo, junto al elaborado trasfondo teórico, hay que acudir al movimiento artístico que con más fuerza acaparó la atención internacional el pop.

Los paralelismos y similitudes entre el pop y su obra saltan a la vista. Ambos remiten a modelos fotográficos convencionales, adoptan esquemas narrativos propios de la publicidad y la televisión, se aprovechan muy directamente del lenguaje de los tebeos, son irónicos, desenfadados. Los mecanismos de seriación y reiteración están directamente emparentados con algunas obras de Andy Warhol (*Dick Tracy, lata de sopa Campbell*) y Roy Lichtenstein (*Whaam, Cuando abrí fuego*).

El Equipo dará apariencia de cómic a sus cuadros, sintetizando el juego cromático. La asimilación de este lenguaje pop no fue oportuna, una secuela del triunfo que el nuevo movimiento estaba consiguiendo en Europa. Facilitó a Solbes y Valdés encontrar ese lenguaje despersonalizado acorde con su voluntad de ofrecer una crónica viva y actual del mundo que los rodeaba.

A mediados de los 60, el valenciano Equipo Crónica retoma el fetiche Mickey en una de sus primeras obras *América! América!* (1965) (figura 5). Esta imagen se halla recreada en un estilo pop, como ocurre en toda su producción pictórica, en que evoca a los grandes mitos culturales –sean del cómic u obras de arte– en combinaciones aparentemente absurdas, aunque dotadas de una profunda significación.

El ratón Mickey, símbolo amable por excelencia de la sociedad consumista americana, se repite en la obra citada en veinte viñetas y es sustituido en una de ellas por la seta atómica. El cuadro lo dice todo, no necesita explicación. Como imagen extraída de los *mass media*, existe un dominio de la claridad de visión, redundancia, planimetría cromática, reducción al blanco y negro, y sólo el rojo para las separaciones de las viñetas. «Para nosotros, Crónica de la realidad significa objetivación y realismo de los datos utilizados, así como tipificación y serialización de los conjuntos». Equipo Crónica, (1981).

FIGURA 5. *América!, América!* (1965). Equipo Crónica. Linóleoum sobre papel, 100 x 70,5.



Fuente: IVAM, Centro Julio González, Valencia.

El tono burlón hacia la gran cultura americana de Roy Lichtenstein pasa en el Equipo Crónica a convertirse en una crítica acérrima. En *América! América!* ha desvelado la contradicción entre el bienestar de la gran potencia que es América y su capacidad de destrucción. El Equipo ha jugado asimismo con la memoria del espectador al utilizar una imagen ya conocida, y con una técnica pictórica derivada del cartel y la ilustración, para hacer aún más patente el mensaje. Lo elemental hace viable su comprensión, y a la vez nuestra mirada que no es ingenua mantiene un diálogo con la obra. Esa es precisamente la finalidad que persigue el Equipo Crónica: la intervención activa del espectador.

Acercamiento al público y reflexión son dos razones por las cuales prácticamente casi todos los artistas se apropian del cómic y lo introducen en su obra pictórica. Entre la variada temática propia del Equipo Crónica, los mitos del cómic se les ofrecen para componer escenas de corte crítico, que incluyen fundamentalmente la crónica histórico-social contemporánea. Es decir, se trata de una evaluación atroz de las instituciones españolas, concretamente de la política franquista.

El grupo valenciano, que trabajó en las décadas 60 y 70, se apoderó del cómic como de las grandes obras maestras del arte, convertidas asimismo en mitos culturales, y de la misma manera en populares. Ya en los orígenes del equipo, se hallaban sus intenciones; aquella época en la que sus miembros pertenecían al amplio grupo llamado Estampa Popular. Era el año 1957, el final de la posguerra española, cuando un grupo de artistas que consideraban ya superadas las propuestas informalistas, habían concebido el arte como un compromiso social, antifranquista. Se valían del grabado, un sistema de multiplicación de la imagen para llegar a sectores amplios del público, de un lenguaje realista, claro y fácilmente comprensible. De los varios núcleos existentes de Estampa Popular: Madrid, Córdoba, Sevilla, Vizcaya, Barcelona, fue el de Valencia, creado en 1964, el más politizado y el que a finales de los 60 incorpora el cómic en sus serigrafías a color para la realización de carteles, calendarios etc.

FIGURA 6. *Pim-pam-pop*. 1971. Equipo Crónica. Acrílico sobre tela. 200 x 200 cm.



En algunos cuadros, como *Pim-pam-pop* (véase figura 6), la protagonista no es la pintura sino la arquitectura, influencia del cuadro *Estudio de Apresto* 1968 de Lichtenstein y el cine, como en los clásicos en el que columnas, capiteles cohabitan con los policías que detienen a Dubuffet, dejando tumbado en el suelo a un Bacon o disparan con la pincelada de también de Lichtenstein, o incluso atacan con una de las famosas latas de sopa Campbell (1965) de Andy Warhol o pisan uno de sus también destacados cuadros de Flores (1966) sus rostros o sus uniformes que pueden ser un Mondrian.

Estas obras adquieren una complejidad visual enorme por la gran cantidad de citas que se reúnen en cada lienzo y por el barroquismo compositivo que consigue abarrotar toda la superficie en un verdadero horror vacui.

3. CONCLUSIÓN

El comic fue un recurso más para los y las artistas como una manera de romper con el arte anterior y acercar el arte a la sociedad facilitando su comprensión. A día de hoy es escasa la documentación sobre artistas mujeres que trabajaron basándose en el comic como herramienta y desde un punto de vista pictórico, tanto en España como fuera de las fronteras.

4. REFERENCIAS

- Cirlot, L. (2001). *Andy Warhol*. Ed. Nerea, Guipúzcoa.
- Waldman C. F., D. (1971). *Roy Lichtenstein*. Nueva York.
- Coplans, J. (1989). *Andy Warhol*. Ed. Weidenfeld & Nicolson, Londres.
- Cueto, J. (1985). *La sociedad de consumo de masas*. Editorial Salvat, Barcelona.
- Damace, M. (2001). *Equipo Crónica-Catálogo razonado a cargo de IVAM INSTITUT VALENCIA D'ART MODERN*. Telefónica, Madrid.
- Dopico, P. (2005). *El cómic underground español, 1979-1980*. Ed. Cátedra, 6.ª ed., Madrid.
- Hendrickson, J. (1998). *Roy Lichtenstein-Hendrickson*. Benedikt Taschen, Alemania.
- Hendrickson, J. (2006). *Roy Lichtenstein*. Ed. Taschen, Barcelona.
- Honnef, K. (1991). *Andy Warhol. El arte como negocio*. Ed. Taschen, Nueva York.
- Honnef, K. (1991). *Pop art*. Ed. Taschen, Nueva York.
- Llorens, T. (1999). *Equipo Crónica*. Colección nueva orbita. Ed. Gustavo Gili. S. A, Barcelona.
- Marín Viadel, R. (2002). *Equipo Crónica: Pintura, cultura, sociedad*. Colección Formes Plàstiques. Insitución Alfons el Magnànim, Valencia.
- Martín, A. (1978). *Historia del cómic: 1875-1939*. Gustavo Gili, Barcelona.
- Martín Serrano, M. (2000). *Teoría de la comunicación*. Visor, Madrid.
- Pachón Vera, M. (1997). *Andy Warhol*. Ed. Polígrafa, Barcelona.
- Ramírez, J. A. (1997). *Medios de masas e historia del arte*. Ed. Cátedra, Madrid.
- Srangos, N. (2000). *Conceptos del arte Moderno (del Fauvismo al posmodernismo)*. Eds. Destino Thames and Hudson, Madrid.
- Sylvester, D. (1997). *Entrevista a Roy Lichtenstein*. Nueva York, abril de 1997.
- Tojner, Paul E. (2004). *All about art. Roy Lichtenstein*. Museo nacional centro de arte Reina Sofía, Madrid.

EL VIAJE HEROICO DE UN OSITO POLAR. *CUANDO EL HIELO SE DERRITE*, UN ÁLBUM ILUSTRADO DE ROSIE EVE

PAULINO GONZALO PUMAREJO GÓMEZ
Universidad de Cantabria

Dentro del amplio mercado editorial de álbumes ilustrados, la elección de *Cuando el hielo se derrite* (Eve, 2018) como caso objeto de interés, desde la perspectiva que aquí abordamos, se apoya en diversas razones (Pumarejo, 2023). En primer lugar, es un álbum ilustrado de autora única, en el que Rosie Eve, es a la vez la autora del texto y de las ilustraciones, lo que significa que, frente a los libros escritos por una persona e ilustrados por otra (posteriormente o casi a la par), este libro es el producto de un proceso creativo particular en el que el texto y las ilustraciones se han realizado de forma más o menos simultánea, y se entiende que no ha habido un antes y un después, es decir, primero un texto y luego unas ilustraciones. Además, en este tipo de creaciones, entre el texto y la imagen se genera «un todo narrativo en el que los límites entre un componente y otros son difusos, estableciéndose muchas veces relaciones de simultaneidad e interdependencia que difícilmente se encuentran en libros creados por dos personas» (Silva-Díaz y Corchete, 2002, p. 22).

En segundo lugar, es evidente la función educativa y socializadora de su contenido, así como la función literaria con el afán de entretener. Su interesante formato, sus ilustraciones y la pareja de protagonistas, sin duda, encuentran referentes en el contexto del lector para que reflexione y comprenda el mensaje.

Por otro lado, también es interesante la relación de *Cuando el hielo se derrite* (Eve, 2018) con otros textos, es decir, su transtextualidad y su conexión con la tradición literaria de las historias infantiles y juveniles en las que los personajes principales son animales humanizados y con las protagonizadas por héroes que desarrollan viajes iniciáticos y de crecimiento interior. Se trata de un producto literario contemporáneo que perpetúa modelos narrativos y prototipos literarios presentes en textos de todas las épocas y culturas. Por último, en cuanto a sus peculiaridades, el lector habitual de álbumes ilustrados puede quedar sorprendido por las numerosas viñetas que configuran sus páginas y dudar de que lo que tiene entre sus manos sea un cómic o un álbum ilustrado. Incluso, verá el empleo de otros recursos expresivos más propios del cómic como globos, rotulación de textos, líneas cinéticas, signos de apoyo y el uso del lenguaje corporal de los personajes para transmitir información que no está en el texto. Por lo tanto, en este álbum, se establece una relación de parentesco del álbum ilustrado con el cómic y que le sitúa a medio camino entre estos dos géneros narrativos.

El tema central de *Cuando el hielo se derrite* (Eve, 2018) es uno de los graves efectos del calentamiento global de la superficie de la Tierra: la fusión de los hielos en el Ártico y sus consecuencias directas. En este marco, una osa polar y su cría se separan accidentalmente al romperse la placa de hielo en la que estaban. Así, el oseño queda a la deriva en el océano sobre el hielo desprendido y se ve obligado a emprender un largo viaje, plagado de dificultades y de peligros, guiándose por el sol y por la esperanza de reencontrarse con su madre. Durante el viaje y la separación temporal, el oseño es testigo de la modificación de su entorno y de la necesidad de proteger el mundo en el que vivimos.

1. LOS CUENTOS MARAVILLOSOS MARCO DE *CUANDO EL HIELO SE DERRITE*

La estructura de los cuentos maravillosos parece ser el marco de nuestro álbum ilustrado. Basta con recordar el análisis estructural de la morfología de un centenar de cuentos maravillosos o de hadas, que en 1928 publicó por primera vez, el folclorista ruso Propp (1971), en el que afirmaba que, en muchos

casos, la fábula está relacionada con los rituales de iniciación de las sociedades primitivas que marcaban el paso de la infancia a la esfera adulta, y concluía que las funciones de los personajes son constantes. De acuerdo con estas ideas, y partiendo de la definición de función como «la acción de un personaje, definida desde el punto de vista de su significado en el desarrollo de la intriga» (Propp, 1971, p. 32), destaca cuatro observaciones:

1. Los elementos constantes, permanentes del cuento son las funciones de los personajes, sean cuales fueren estos personajes y sea cual fuere la manera en que se realizan esas funciones. Las funciones son las partes constitutivas fundamentales del cuento.
2. El número de funciones que comprende el cuento maravilloso es limitado. [...].
3. La sucesión de funciones es siempre idéntica. [...].
4. Todos los cuentos maravillosos pertenecen al mismo tipo en lo que respecta su estructura. (Propp, 1971, pp. 32-34)

Las funciones de los personajes son recurrentes en la estructura narrativa de todos los cuentos populares, de modo que la acción de todos se desarrolla en los límites de las mismas ya que, además, hay una necesidad lógica que hace que se sucedan una tras otra. Igualmente, aunque no todas se perciban en todos los cuentos, el orden de las funciones es prácticamente el mismo. En palabras de Propp (1971, pp. 37-38):

Nuestra lista de funciones representa la base morfológica de los cuentos maravillosos en general.

Los cuentos suelen comenzar por la exposición de una situación inicial. Se enumeran los miembros de la familia, y al futuro héroe (por ejemplo, un soldado) se le presenta simplemente por la mención de su nombre o la descripción de su estado. Aunque esta situación no sea una función, no por ello deja de representar un elemento morfológico importante.

Estas funciones o situaciones narrativas, en un total de treinta y una, tienen que ver con el viaje que emprende el protagonista-héroe. Propp (1971) las enumera y describe en el mismo orden cronológico en el que aparecen en los cuentos maravillosos. «El comienzo aparece seguido de las siguientes funciones» (Propp, 1971, p. 38):

- I. Alejamiento de uno de los miembros de la familia.
- II. Prohibición que recae sobre el protagonista.
- III. Transgresión de la prohibición.
- IV. Interrogatorio. El agresor (antagonista) intenta obtener noticias.
- V. Información. El agresor recibe informaciones sobre su víctima.
- VI. Engaño. El agresor intenta engañar a su víctima.
- VII. Complicidad. La víctima se deja engañar y ayuda así a su enemigo.
- VIII. Fechoría. El agresor daña a uno de los miembros de la familia.
- IX. Mediación. Se divulga la noticia de la fechoría o de la carencia.
- X. Aceptación. El héroe-buscador acepta o decide actuar.
- XI. Partida. El héroe se va de su casa.
- XII. Prueba. El héroe sufre una prueba que le prepara para la recepción de un objeto mágico.
- XIII. Reacción del héroe.
- XIV. Recepción del objeto mágico por parte del héroe.
- XV. Desplazamiento. El héroe es transportado cerca del lugar donde se halla el objeto de su búsqueda.
- XVI. Combate entre el héroe y su agresor.
- XVII. Marca. El héroe queda marcado.

- XVIII. Victoria. El agresor es vencido.
- XIX. Enmienda. La fechoría inicial es reparada.
- XX. Regreso. El héroe vuelve a casa.
- XXI. Persecución. El héroe es perseguido.
- XXII. Socorro. El héroe es auxiliado.
- XXIII. Regreso de incógnito del héroe sin ser reconocido.
- XXIV. Fingimiento. Un falso héroe reivindica los logros que no le corresponden.
- XXV. Tarea difícil. Se propone al héroe una difícil misión.
- XXVI. Tarea cumplida. El héroe lleva a cabo la difícil misión.
- XXVII. Reconocimiento. El héroe es reconocido.
- XXVIII. Desenmascaramiento. El falso héroe o el agresor queda en evidencia.
- XXIX. Transfiguración. El héroe recibe una nueva apariencia.
- XXX. Castigo. El falso héroe o el agresor (antagonista) es castigado.
- XXXI. Boda. El héroe se casa y asciende al trono.

El trabajo de Propp ha sido el punto de partida de otros estudios posteriores sobre la estructura narrativa de los cuentos tradicionales, de tal modo que, en 1949, Campbell (1959, p. 28) propone un esquema de tres grandes momentos en la aventura del héroe:

La primera gran etapa, que es la de la “separación” o partida, será mostrada en la primera parte, capítulo primero, en cinco subdivisiones [...]. La etapa de las “Pruebas y victorias de la iniciación” aparecerá en el capítulo segundo en seis subdivisiones [...].

El regreso y la reintegración a la sociedad, que es indispensable para la circulación continua de la energía espiritual dentro del mundo, y que, desde el punto de vista de la comunidad, es la justificación del largo retiro del héroe, es usualmente lo que ante él se presenta como el requisito más difícil. [...]. El tercero de los siguientes capítulos concluirá el estudio de estas posibilidades bajo seis subdivisiones.

Las subdivisiones internas a las que se refiere Campbell (1959) en los tres momentos de la partida, la iniciación y el regreso, son las siguientes:

1. La partida: a. “La llamada de la aventura”, b. “La negativa a la llamada”, c. “La ayuda sobrenatural”, d. “El cruce del primer umbral” y e. “El vientre de la ballena”.
2. La iniciación: a. “El camino de las pruebas”, b. “El encuentro con la diosa”, c. “La mujer como tentación”, d. “La reconciliación con el padre”, e. “Apoteosis” y f. “La última gracia”.
3. El regreso: a. “La negativa al regreso”, b. “La huida mágica”, c. “El rescate del mundo exterior”, d. “El cruce del umbral del regreso”, e. “La posesión de los dos mundos” y f. “Libertas para vivir”.

En toda la mitología mundial, el héroe comienza su aventura desde su contexto cotidiano. Para Campbell (1959, p. 25), «desde el mundo de todos los días hacia una región de prodigios sobrenaturales», emprende un viaje plagado de peligros y dificultades, debe superar una serie de pruebas y regresa con la fuerza y la sabiduría que le permiten otorgar dones a los miembros de su comunidad. Tanto Propp como Campbell comparten la idea de identificar la aventura del héroe con la «fórmula representada en los ritos de iniciación: *separación- iniciación – retorno*, que podrían recibir el nombre de unidad del monomito» (Campbell, 1959, p. 25).

Años después, en 1957, se destaca que el modelo de héroe mitológico ha sufrido una evolución, como detalla Frye (1977), en la que el héroe ha ido perdiendo parte de su condición divina y en la literatura del siglo XIX ya puede ser una persona común. La clasificación de Frye (1977) distingue cinco tipos de héroe según cómo haya sido observado por la sociedad que lo haya creado:

Las ficciones, por lo tanto, pueden clasificarse, no moralmente, sino de acuerdo con el poder de acción del héroe, que puede ser mayor que el nuestro, menor o el mismo. Así:

1. Si es superior en *clase*, tanto a los demás hombres como al medio ambiente de estos hombres, el héroe es un ser divino y la historia que le incumbe será un *mito* en el sentido habitual de relato acerca de un dios. [...].

2. Si es superior en *grado* a los demás hombres y al propio medio ambiente, el héroe es el héroe típico del *romance*, cuyas acciones son maravillosas, pero él mismo se identifica como ser humano. [...].

3. Si es superior en grado a los demás hombres, pero no al propio medio ambiente natural, el héroe es un jefe. [...]. Este es el héroe del modo *mimético elevado*, [...].

4. Si no es superior ni a los demás hombres ni al propio medio ambiente, el héroe es uno de nosotros [...]. Esto nos proporciona al héroe del *modo mimético bajo*, de la mayor parte de la comedia y de la ficción realista.

5. Si es inferior en poder o inteligencia a nosotros mismos, de modo que nos parece estar contemplando una escena de servidumbre, frustración o absurdo, el héroe pertenece al modo *irónico*.

Revisando esta tabla podemos ver que la ficción europea, durante los últimos quince siglos, ha ido desplazando paulatinamente hacia abajo su centro de gravedad en la lista. [...].

Durante los últimos cien años, la mayor parte de la ficción seria ha tendido cada vez más a ser irónica en su modo. (Frye, 1977, pp. 53-55)

Sobre esta base, Meyer (2008) profundiza en la tipología de los héroes y anota varias ideas en la misma línea que Frye (1977). Así, el héroe mítico se ajusta al modelo de Campbell (1959), tiene naturaleza divina o semidivina, como es el caso de Jesucristo. El héroe romántico, con grandes características humanas, se debate en la tragedia y el sufrimiento, como Odiseo, Arturo o Lanzarote. El héroe mimético superior, ejerce el liderazgo, depende de sí mismo y no cuenta con la intervención divina como le ocurre a Jasón. El héroe mimético menor, con el ejemplo de Leopold Bloom del *Ulises* de Joyce, es el ser humano común, cercano a la vida ordinaria de los lectores, que intenta mantener unida a su sociedad con sus reflexiones y por albergar la idea de que todavía hay una esperanza para alcanzar la felicidad universal. Y, el héroe irónico, como Huckleberry Finn de Twain o Ismael de *Moby Dick*, es un personaje con valores cuestionables que sobrevive a su destino.

En el afán de ir más allá de las fronteras de la argumentación de la obra de Frye (1977), Meyer (2008, pp. 47-48) hace la siguiente reflexión:

[...] el héroe no hace sino reflejar las posibilidades que subyacen en la imaginación humana. [...].

La literatura es una de las más concretas expresiones de la imaginación. Tiene una deuda con lo que somos en tanto que seres humanos y se ha apoderado, claramente, de los mitos que han llegado hasta nosotros a lo largo de miles de años. [...]. La literatura occidental, y especialmente en el caso de sus grandes obras maestras, nos proporciona un amplio catálogo de definiciones del héroe, definiciones con las que vivimos y por las que sobrevivimos a diario y tanto consciente como inconscientemente. El individuo común, el héroe trágico, el héroe infausto, héroe infernal, el santo, el semidiós y la deidad, todos y cada uno de los arquetipos que se discuten en el presente libro se presentan ante nosotros con una imagen que muestra quiénes y qué son en el paisaje interior de nuestra imaginación.

En un mundo que se está convirtiendo en un lugar crecientemente individualista, personal, privado y menos consciente de lo ritual, el único reducto donde preservar la mitología parece encontrarse en el libro y en su descendencia: la televisión, la radio y el cine. La literatura ha sabido mantener y conservar el frescor de la expresión de los deseos humanos y de sus estructuras imaginativas. Nos ha dotado de un amplio espectro de tipos de héroes, registrando sus comportamientos y mostrándonos la forma y manera en que el espíritu heroico se reaviva, se renueva y se reforma continuamente.

En resumen, físicamente, el héroe no permanece quieto, emprende un viaje que le permite crecer espiritualmente, cargarse de sabiduría y entrar en la esfera de los adultos. Asimismo, el viaje heroico responde a unas etapas (Campbell, 1959), a un esquema que se inicia con la partida o separación de su grupo social, continúa con el enfrentamiento a una serie de pruebas que está obligado a superar, después debe cruzar un umbral que le introduce en un mundo desconocido y finaliza con su regreso a la sociedad

de la que se separó. En muchas ocasiones, el héroe pasa el umbral para entrar al mundo adulto a través de un laberinto, de un sueño, de un túnel, de un espejo, de un bosque, de una cueva o de un armario. El paso a otra realidad y el regreso a su grupo social, después del viaje exterior e interior del héroe, acaba con el triunfo del bien sobre el mal y con un momento en el que el héroe comparte su aprendizaje con sus semejantes (Díaz, 2009).

2. FORMATO, ESTRUCTURA NARRATIVA Y RELATO AL SERVICIO DEL HÉROE DE *CUANDO EL HIELO SE DERRITE*

Todo este marco teórico nos lleva a pensar que el formato físico, la estructura narrativa de *Cuando el hielo se derrite* (Eve, 2018) y la construcción del relato acercan este álbum ilustrado a la literatura vinculada a la figura del héroe y a los viajes iniciáticos.

Para este álbum se ha elegido el formato rectangular horizontal. Un formato que, junto con el tamaño, permite el trabajo de las ilustraciones a doble página y que es sumamente apropiado para la representación de los espacios físicos naturales y de los paisajes, ya que coincide con el campo visual de la mirada humana frente al horizonte. El empleo de la doble página horizontal ofrecer al lector/espectador representaciones panorámicas y majestuosas del paisaje polar y de los escenarios por donde discurre la narración como si estuviera ante una gran pantalla. Al mismo tiempo, es un formato muy idóneo para relatar un viaje, en este caso, el viaje del osezno héroe. Su horizontalidad es el camino por el que, de izquierda a derecha, se va desplazando el protagonista y va transcurriendo el relato, el espacio y el tiempo, en el mismo sentido de la lectura.

La acción de este álbum ilustrado tiene una estructura narrativa sencilla. Es lineal, en la que se presentan los hechos cronológicamente como se van sucediendo, y está diferenciada en planteamiento, nudo y desenlace.

En el planteamiento, entre las páginas 6 y 13, se presentan los elementos básicos de la historia como el marco geográfico, el tiempo y los personajes principales con la intención de poner al lector en situación. Se inicia la narración con una doble página, configurada con las páginas 6 y 7, que ofrece una imagen panorámica del Ártico aprovechada por el narrador para dirigirse personalmente al lector con el saludo de «Bienvenido al Ártico», y, seguidamente, describir y localizar el espacio: «Un lugar de mar, hielo y cielo, situado en el extremo más al norte de nuestro planeta». En la página de la derecha, el narrador introduce el problema al que posteriormente tendrá que enfrentarse el protagonista-héroe del álbum: «La Tierra se está calentando y el hielo se derrite».

En la página 8 aparecen los personajes protagonistas, una pareja de osos polares de espaldas. Un ejemplar adulto y uno joven, anónimos, sin nombre y sin ningún tipo de información que indique si son macho o hembra. A lo largo del planteamiento se entiende cuál es la relación entre ambos y al final del mismo se descubre que el ejemplar adulto es un oso polar hembra cuando el cachorro grita: «¡Mamááááááá!». El lector no encontrará en el interior de las páginas del álbum la referencia concreta que le indique si el cachorro es una hembra o un macho de oso polar; solamente quien haya leído con detalle el texto de la contracubierta sabrá que se trata de un osezno macho.

El narrador se ha limitado a presentar el escenario y el problema; hay una ocultación del narrador que cede su voz a la osa polar y al osezno durante todo el relato. En las páginas del planteamiento, únicamente en dos ocasiones se oye la voz del cachorro, una, para comunicar que tiene miedo a las tormentas y, otra, para hacer una sencilla pregunta («¿Cómo hoy?»). Aquí, predomina el monólogo de la osa polar que le va dando información al osezno (y al lector) acerca de las consecuencias negativas que tiene el calentamiento sobre su entorno, a la vez que le va transmitiendo enseñanzas que le permitirán adaptarse y sobrevivir.

El planteamiento finaliza en la página 13 cuando, por una causa accidental, se produce la separación de los miembros de la pareja y el oseño queda aislado en un bloque de hielo flotante que comienza a ir a la deriva.

Si en la acción del planteamiento hay únicamente dos personajes alrededor de los cuales se ha organizado un total de 8 páginas, en el nudo el hilo narrativo ocupa un mayor número de páginas, con un total de 16 (desde la página 14 a la 29) y son varios los personajes que intervienen en su desarrollo. En el nudo es donde se despeja la incógnita de saber quién de los dos osos del planteamiento será el personaje protagonista del álbum. Una vez que se han separado de manera fortuita, el relato podría haberse centrado en los sucesos que le ocurren a uno, a otro o a los dos a la vez; pero, la autora decide convertir en protagonista-héroe al oseño. Momentáneamente, la presencia física de la osa polar desaparece de la escena y queda relegada a los pensamientos en los que el cachorro se acuerda de ella.

Ahora, se va desplegando el problema, el osito queda abandonado a su suerte, tiene miedo y se bloquea. Se enfrenta a su realidad; su destino lo somete a varias pruebas como la soledad, la oscuridad y la noche. Los obstáculos que debe resolver son consecuencia del calentamiento de los polos que ha modificado su entorno natural. Hasta que reacciona y, como un buen héroe, acepta su destino y emprende la lucha por su supervivencia y por volver junto a su madre.

Se arma de valor y abandona el pequeño fragmento de hielo al que se aferra y se zambulle en el mar. Tiempo después, una tortuga evita que se ahogue y, más tarde, debe superar la prueba de pasar el umbral cuando es engullido por un remolino en alta mar. La situación inicial del oseño se ha ido modificando a lo largo del nudo, sale victorioso de todas las pruebas y cruza el umbral con éxito. Y, al final del nudo, en los momentos de mayor tensión, otros personajes entran en el elenco como una tortuga, una bandada de aves, un grupo de delfines, varios gaviones atlánticos y dos cachalotes. Son personajes de tercer orden que, salvo la tortuga que le ayuda, son inoperantes y consolidan la ambientación de la acción y del espacio.

El nudo es un monólogo interior del oseño, en el que repasa sus debilidades, sus miedos, con oraciones coordinadas adversativas como «La oscuridad y la noche me dan miedo, pero mamá siempre dice que el sol volverá a salir», «La noche es larga y oscura ... pero las estrellas me acompañan», «Por fin se hace de día. El sol siempre vuelve. Mamá tenía razón. Pero mamá no está». Se da autoinstrucciones para conseguir la fuerza necesaria y tomar la dedición de cambio: «Quizá debería seguir al sol. ¡Zambullirme! ¡Ir en su busca, cruzando el mar!», «Nado, nado y nado... y no la encuentro. Siempre hacia el sol».

Entre las páginas 30 y 35 el relato del álbum ilustrado se encamina al fin. En tan solo 6 páginas se produce el desenlace, por lo tanto, el episodio más breve de los tres que forman la estructura narrativa. Es el momento en el que el oseño-héroe completa las pruebas, se reencuentra con su madre y descubre la solución del problema. Se genera un breve diálogo entre la osa madre y el oseño. Aquí, el cachorro no se limita a escuchar lo que su madre le dice como ocurría en el planteamiento, ahora interviene en la conversación y expone sus ideas y los conocimientos adquiridos; el protagonista ha evolucionado.

A lo largo de toda la historia la osa polar ha estado en un segundo plano. Es un personaje secundario que ha ido acompañando constantemente, de una u otra manera, al protagonista; unas veces, con su presencia física y, otras, con los recuerdos que de ella tenía el oseño. Hasta entonces, ha sido la guía del héroe, pero cuando el héroe regresa también se convierte en la guía del lector. El aprendizaje que trae consigo el oseño le ha hecho consciente del cambio catastrófico del mundo y de la necesidad de que hay que hacer algo para arreglarlo («...nuestro mundo está desapareciendo... y que tenemos que hacer algo para arreglarlo») lo asume y lo hace extensible al lector. La primera imagen de la página 8 que presenta a la pareja de osos polares de espaldas contemplando el paisaje polar y la última imagen que cierra el álbum son similares. En ambas, al inicio y al final del álbum, los osos polares están de espaldas al espectador contemplando su entorno, pero hay tres importantes diferencias: al final de la historia ha aumentado el tamaño de los osos y se les ve la cara, por el punto de vista que se ofrece de ellos; su entorno se ha

transformado por completo y se incluyen otros personajes para la ambientación, como numerosas aves y una pareja de focas. Para terminar la osa madre verbaliza que: «Todos tenemos que proteger el mundo en el que vivimos».

En cierto modo, es un final relativamente feliz porque se ha producido el reencuentro de los dos personajes del relato, aunque el problema de fondo, el calentamiento global del planeta no ha desaparecido y no se ha solucionado. El lugar desde el que la osa y el oseño observaban el entorno prácticamente coincide con el punto de vista del lector/espectador con un plano cercano al plano subjetivo. Unido a esto, la frase final de la osa madre, pretende la reacción del lector/espectador para que apueste por un compromiso con el planeta; es un final educativo.

3. SEPARACIÓN, INICIACIÓN Y RETORNO. EL CAMINO DEL OSITO - HÉROE

Muy a su pesar, el anónimo cachorro de oso polar ha recorrido el camino del héroe, con la separación, la iniciación y el retorno.

Emprende su viaje por un accidente al comienzo del relato y automáticamente queda separado de su madre. En los primeros momentos, ve su impotencia, la soledad, la oscuridad de la noche y sus miedos le impiden ser consciente de su destino y, a medida que pasa el tiempo, va aceptando su nueva realidad y la aventura. Por fin, como no puede eludir su destino, se decide y se lanza al mar para ir en busca de su madre; toma las riendas de su aventura, de su viaje, de su sino.

Comienza así la segunda etapa, la iniciación, en la que deberá hacer frente a obstáculos y pruebas en las que puede perder la vida. Para vencer en estas pruebas el oseño está dotado, como es natural en el caso de un héroe, con un arma especial, concretamente, el recuerdo de las enseñanzas de su madre. Le da fuerza y valor recordar que su mamá le decía que el sol volverá a salir, que el sol siempre vuelve y que siempre vaya hacia el sol. Con este poder nada y nada en el océano entre bloques flotantes de hielo hasta que desfallece y cae al fondo; pero, de manera fortuita, como si se tratara de una ayuda “divina y sobrenatural”, cuando está a punto de ahogarse es ayudado por una tortuga que le saca a la superficie. El oseño se recupera y sigue su viaje iniciático. Sin imaginárselo, está a punto de comenzar la tercera etapa, va a cruzar el umbral. En este caso, el umbral es el remolino que se forma en el mar, con fuertes precipitaciones y que atrapa y arrastra al oseño hacia el fondo. Como es de esperar, como a todo héroe, el cruce del umbral le lleva a otro espacio desconocido, brilla el sol y ya no nadará entre témpanos de hielo, su travesía a nado es entre los edificios de una ciudad inundada, pasa a otra realidad.

Por último, completa su aventura con el regreso al hogar, es decir, se reencuentra con su madre, pero el héroe renace ya en un mundo diferente del que partió. Ha crecido espiritualmente y con los aprendizajes obtenidos durante su viaje pretende impedir que el mundo desaparezca, esto es, como si se tratara de un héroe mimético menor cree que todavía hay esperanza.

Desde el comienzo hasta el final, la aventura de este héroe infatigable ha discurrido por diferentes escenarios y se ha prolongado mucho en el tiempo. Para el oseño, recorrer tantos lugares distintos, unido a la vivencia de numerosas experiencias y al paso del tiempo, tiene consecuencias positivas. Esta idea se desprende del hecho de que, después del abrazo del reencuentro, la osa aprecia en el oseño una transformación desde la última vez que estuvo con él y le dice: «¡Cómo has cambiado!». La imagen del oseño físicamente es la misma durante todo el álbum ilustrado, por lo tanto, el cambio se ha producido en su interior, un cambio en su desarrollo personal que es evidente para su madre. El transcurso del tiempo y el esfuerzo le ha facilitado un aprendizaje al cachorro y le hace tomar iniciativas: «He aprendido muchas cosas ... Sí, que nuestro mundo está desapareciendo... y que tenemos que hacer algo para arreglarlo».

En conclusión, atendiendo a la diferencia que plantea Campbell (1959) entre el héroe del cuento de hadas y el héroe del mito, el oseño héroe de *Cuando el hielo se derrite* (Eve, 2018) responde más a este último modelo:

Típicamente, el héroe del cuento de hadas alcanza un triunfo doméstico y microscópico, mientras que el héroe del mito tiene un triunfo macroscópico, histórico-mundial. De allí que mientras el primero, que a veces es el niño menor o más despreciado, se adueña de poderes extraordinarios y prevalece sobre sus opresores personales, el segundo vuelve de su aventura con los medios para lograr la regeneración de su sociedad como un todo. (Campbell, 1959, p. 29)

Mientras que el héroe del cuento de hadas consigue un triunfo a pequeña escala y se beneficia de su éxito únicamente su grupo humano más cercano, el héroe del mito alcanza un triunfo universal, muy propio y consecuente con la globalización actual del planeta, cuyos logros benefician al mundo entero. Precisamente, la nueva visión del mundo que el osezno alcanza durante su viaje le lleva a verbalizar al final del relato que nuestro mundo está desapareciendo y que tenemos que hacer algo para arreglarlo. En definitiva, el lector va a establecer un mecanismo de identificación con el héroe de este álbum ilustrado, reconociendo sus propias fortalezas y debilidades con el personaje protagonista porque, parafraseando a Meyer (2008, p. 65), «el rostro del héroe es el nuestro propio».

4. REFERENCIAS

- Campbell, J. (1959). *El héroe de las mil caras. Psicoanálisis del mito*. Fondo de Cultura Económica.
- Díaz, F. H. (2009). El héroe, el viaje y la sombra en la literatura infantil y juvenil. *Fundación Cuatrogatos*. https://www.cuatrogatos.org/docs/articulos/articulos_06.pdf
- Eve, R. (2018). *Cuando el hielo se derrite*. Zahorí Books.
- Frye, N. (1977). *Anatomía de la crítica: cuatro ensayos*. Monte Ávila.
- Meyer, B. (2008). *Héroes. Los grandes personajes del imaginario de nuestra literatura*. Siruela.
- Propp, V. (1971). *Morfología del cuento*. Fundamentos.
- Pumarejo, P. G. (2023). *Recepción de signos icónicos y convencionales del álbum ilustrado. Estudio de caso: «Cuando el hielo se derrite» de Rosie Eve*, [Tesis doctoral, Universidad Nacional de Educación a Distancia (España)]. E-spacio UNED. <http://e-spacio.uned.es/fez/view/tesisuned:ED-Pg-Filologia-Pgpumarejo>
- Silva-Díaz, M. C. y Corchete, T. (2002). Ver y leer: historias a través de dos códigos. En T. Colomer. (Dir.). *Siete llaves para valorar las historias infantiles* (pp. 19-26). Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

LA ARQUEOLOGIA ENTRA EN LAS ESCUELAS Y LOS INSTITUTOS. EL PROYECTO COMPARTIDO CON CENTROS EDUCATIVOS DEL CAMPO DE APRENDIZAJE DE LA NOGUERA

SÒNIA MAÑÉ OROZCO

Campo de Aprendizaje de la Noguera. Departamento Educación. Generalitat de Catalunya

ANTONI BARDAVIO NOVI

Campo de Aprendizaje de la Noguera. Departamento Educación. Generalitat de Catalunya

1. ¿QUIÉNES SOMOS?

Los Campos de Aprendizaje son servicios educativos de soporte curricular del Departamento de Educación de la Generalitat de Catalunya que ofrecen la posibilidad de participar, a alumnado de educación infantil, primaria y secundaria, en actividades educativas en periodos que pueden ir de uno a cinco días. Estas actividades están relacionadas con el patrimonio natural y/o histórico, es por ello por lo que estos Campos de Aprendizaje se ubican en entornos relevantes por su interés patrimonial.

El Campo de Aprendizaje de la Noguera, en concreto, desarrolla sus actividades en la localidad de Sant Llorenç de Montgai (Prepirineo de Lleida), en un entorno caracterizado por la existencia de múltiples evidencias arqueológicas de la Prehistoria. Es por ello por lo que el eje vertebrador de su propuesta didáctica es la arqueología prehistórica.

2. ¿POR QUÉ LA ARQUEOLOGÍA EN LA EDUCACIÓN OBLIGATORIA?

Una búsqueda por Internet que asocie los términos arqueología y educación nos permitirá visualizar la existencia de una oferta, cada día más abundante, de propuestas de divulgación del trabajo y los espacios arqueológicos tanto dirigidos al público en general, como específicamente al escolar.

Si decimos al alumnado de primaria y secundaria que “el arqueólogo actúa como un detective del pasado”, tenemos como consecuencia automática comunicar que la arqueología permite el desarrollo de propuestas didácticas vinculadas a la indagación como método para comprender el pasado. La indagación en educación, desde la arqueología, comporta el desarrollo de aprendizajes vinculados al pensamiento inductivo y al pensamiento hipotético-deductivo en relación con el conocimiento de las sociedades del pasado. ¿Pero, qué aporta comprender las sociedades del pasado a las necesidades del alumnado? Entender el proceso de cambio y de continuidad de los asuntos humanos y desarrollar la capacidad de pensamiento crítico y de emitir juicios sobre situaciones humanas, para entender el mundo en el que viven hoy en día.

Además, trabajar didácticamente con fuentes (especialmente con fuentes materiales desde la arqueología), se vincula directamente con los principios de la pedagogía crítica, entendida como una propuesta de enseñanza que permite que los estudiantes cuestionen y desafíen la dominación intelectual. Este hecho pasa por la consideración de que la ciencia no es estática, ni cerrada, y que, por lo tanto, el alumnado debe ser capaz de cuestionarla de forma razonada a partir de saber cómo se construye el “saber sabio”.

Esta percepción de la “capacidad educativa” de la arqueología en la enseñanza no universitaria, ya fue percibida a principios del siglo XX por algún arqueólogo visionario. Uno de ellos, Amador Romaní i Guerra, descubridor del yacimiento neandertal del Abric Romaní de Capellades (Anoia), escribió una epístola el año 1917 bajo el título de *Divulgació de coneixements generals d'arqueologia prehistòrica en*

les escoles, dirigida a la Sección Histórico-Arqueológica del *Institut d'Estudis Catalans* (organismo dependiente de la *Mancomunitat de Catalunya*) en la que proponía un proyecto de divulgación escolar de la arqueología. Este proyecto hablaba de las ventajas que comporta el conocimiento directo de los objetos sobre la representación iconográfica en láminas o libros, y daba como alternativa reproducciones en yeso de los principales y más característicos tipos de los utensilios prehistóricos, sujetos en tablas y acompañados cada uno de ellos con la consiguiente explicación. Una especie de maleta didáctica primigenia, una apuesta por las fuentes materiales para acercarse al pasado “tocándolo”.

En ese mismo contexto, pedagogos como Francisco Giner de los Ríos o Manuel Bartolomé Cossío, desde la Institución Libre de Enseñanza, apostaban por las fuentes materiales en la enseñanza de la historia, en pos de la búsqueda del dato objetivo. Afirmaban que se apreciaba más en la búsqueda de conocimiento histórico un resto arqueológico, que los párrafos de textos antiguos.

Con el oscuro paréntesis de la dictadura franquista, debemos ir hasta finales de los años 60 del siglo XX con los Movimientos de Renovación Pedagógica y ya posteriormente hasta la promulgación de la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE), el año 1990, con su apuesta por hacer relevante el aprendizaje de procedimientos en la educación del alumnado, para encontrarnos con la arqueología en las aulas en diferentes formatos.

3. RELEVANCIA EDUCATIVA DE LA ARQUEOLOGÍA Y LA PREHISTORIA

Denominamos relevancia educativa a aquellos aprendizajes que desde la Arqueología y la Prehistoria pueden aportar elementos formativos a los niños y jóvenes de cualquier etapa de la educación obligatoria, que tiendan a formarlos en ciudadanía. En concreto, rehuir una mirada propedéutica de la arqueología prehistórica como finalidad educativa en ella misma (lo cual nos mostraría una visión fósil de ésta), intentando buscar otras miradas que permitan al alumnado entender desde la prehistoria la sociedad actual en la que viven y participar en ella de forma activa. Tenemos que buscar en la investigación arqueológica de la Prehistoria argumentos educativamente relevantes, que se formulen no en términos disciplinares, sino en relación con cuestiones interdisciplinares de significación social.

De la Arqueología, además de su transversalidad, hay que añadir su atractivo, Esto la ha popularizado relacionándola con la aventura, los descubrimientos, en definitiva, con el misterio. Este hecho la convierte en un tema fuertemente motivador para el alumnado infantil y el adolescente, y por lo tanto con un potencial de significación determinante para favorecer los aprendizajes a partir de ella. Entre los elementos que podríamos denominar “motivadores” de la Arqueología, encontramos:

- La indagación: la Arqueología comporta investigación y como tal representa un reto, un juego con el cual avanzamos en el conocimiento del pasado.
- El trabajo de campo: aprender desde la arqueología significa superar el libro de texto o los apuntes y salir al entorno. Observar y analizar lo que nos rodea y encontrar explicación a la Historia en aquello que nos es más cercano, comporta una carga de motivación esencial que nos libra de la lejanía del saber enciclopédico, para llevarnos al estudio de aquello tangible, de lo que puede verse y tocar, y que nos dará la posibilidad de encontrar pautas de comprensión del pasado.
- El misterio y la aventura: el espíritu de Indiana Jones tiene mucho de este binomio. Es aquí donde reside gran parte de su atractivo. Personaje utilizado como modelo por muchos arqueólogos para designar un prototipo de lo que no es la arqueología moderna (hecho sin duda real) y por lo tanto estigmatizable, pocas personas le otorgan la importancia que ha tenido en la popularización de la

arqueología (aquí su secuela infantil, Tadeo Jones, juega también un papel importante en relación con los más pequeños). Más allá, y haciendo ver a los alumnos la idea superada de “arqueólogo rescatador” y “sublimación del tesoro”, Indiana Jones ha sido sin duda un personaje importante para aquellos que consideramos necesaria la incorporación de la arqueología a los currículos de enseñanza obligatoria. No necesariamente por el hecho de ser una visión acientífica o anacrónica de la arqueología, le podemos quitar el mérito de contribuir a hacer saber que la arqueología existe. La entrada a todo un mundo de posibilidades didácticas dentro del aula.

4. LA EXPERIMENTACIÓN DIDÁCTICA EN ARQUEOLOGÍA, UNA METODOLOGÍA DE APROXIMACIÓN A UN APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO DE LA HISTORIA

La investigación arqueológica basada en la experimentación (arqueología experimental) se fundamenta en la recreación simulada, es decir, en la realización de comprobaciones o series de observaciones a partir de la intervención sobre materiales que simulan situaciones o procesos históricos. De forma análoga, y desde el punto de vista de la metodología educativa, las características de las propuestas didácticas fundamentadas en la experienciación de la arqueología, lo que nosotros denominamos experimentación didáctica en arqueología, coinciden con las de la práctica del método de simulación didáctica en educación, que consisten en la observación, el análisis y la reflexión, en este caso de los restos materiales del pasado hallados en una excavación simulada, y su interpretación. A pesar que ambas se caracterizan por tratarse de simulaciones, las finalidades educativas de la experimentación arqueológica aplicada al ámbito de la educación obligatoria formal en las escuelas e institutos, son transversales ya que lo que se pretende, además de incidir en estrategias de enseñanza/aprendizaje en los campos disciplinares de las Ciencias Sociales (en concreto de la Historia), es desarrollar la capacidad de imaginar y representar, de promover estrategias con las cuales el alumnado pueda enfrentarse a una situación donde se tienen que tomar decisiones.

5. ¿QUÉ PROPUESTAS EDUCATIVAS DESARROLLAMOS EN ARQUEOLOGÍA DESDE EL CAMPO DE APRENDIZAJE DE LA NOGUERA?

El curso 2005/06 iniciaba su andadura el Campo de Aprendizaje de la Noguera. Esta propuesta educativa se convirtió en única no solo a nivel del estado español, sino incluso en el marco de la Unión Europea. Desde el departamento educativo de un gobierno se impulsaba un espacio docente abierto a alumnado de todas las etapas educativas (Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato), incluida la formación inicial de alumnado del Grado de Maestro de Educación Infantil y Primaria y del Máster de Profesorado de Educación Secundaria en la especialidad de Ciencias Sociales. Y no lo hace subvencionando o promoviendo acciones educativas en museos o parques arqueológicos, sino creando un instituto-escuela al aire libre donde se aprende desde la arqueología prehistórica desde los 3 hasta los 17 años.

La arqueología se eleva al grado de potenciadora de aprendizajes significativos dentro de un currículum competencial para la Educación Infantil, Primaria y Secundaria. De hecho, son el trabajo procedimental (aprender a hacer), el desarrollo de habilidades cognitivas (vinculadas a los principios de la pedagogía crítica) y el trabajo cooperativo (como base para el desarrollo de capacidades empáticas y de colaboración), los ejes primordiales que confieren a la arqueología su papel en el currículum por competencias promovido desde este espacio educativo público.

La recreación del método científico llevado a cabo desde la arqueología en este Servicio Educativo se caracteriza por:

- Resaltar la importancia de una actitud curiosa y de exploración.
- Ser compatible y adecuada con una concepción constructivista de la adquisición de conocimientos, propiciando el uso didáctico de las concepciones previas del alumnado.
- Incorporar las aportaciones psicopedagógicas relativas a la relevancia de la interacción social en el aprendizaje escolar.
- Favorecer la participación en la construcción del conocimiento, aprendiendo como se construye desde el ámbito científico.
- Proporcionar un ámbito adecuado para el fomento tanto de la autonomía, como del trabajo compartido.
- Favorecer la ambientación, y por lo tanto la vivencia concreta, del currículum (aprender desarrollando soluciones a los problemas planteados en una situación de aprendizaje).
- Propiciar la organización de los contenidos entorno al tratamiento de problemas.

En los diecisiete años de existencia del Campo de Aprendizaje de la Noguera, esta propuesta educativa ha sido vivida por más de 75.000 alumnos.

6. LAS FUENTES MATERIALES ENTRAN EN LA CLASE

La propuesta arqueológico-educativa que presentamos se centra en el trabajo con fuentes materiales, unas fuentes materiales que acercan el alumno al objeto como mensaje de tipología diversa (tecnológico, económico, demográfico, simbólico, social...). Y esta perspectiva mejora substancialmente el acercamiento del alumnado de enseñanzas obligatorias a la historia. Los objetos que perviven en el tiempo transmiten, de una manera directa a las personas, noticias y sensaciones que provienen del pasado. Los objetos, los restos materiales, son una puerta hacia el pasado. Para acercar al alumnado a los restos materiales, debemos plantear las tres facetas bajo las cuales hace falta analizarlos: como documento, como mensaje y como fuente de información. Específicamente, la información que nos aporta el objeto arqueológico lo convierte en un documento con características diferenciales al documento escrito ya que al tener carácter involuntario (los restos materiales no tienen habitualmente en su origen transmitir noticias o cualquier hecho), la información que procura es más fiel y objetiva que la escrita, que suele estar mediatizada por la interpretación o intencionalidad del autor. Además, es universal en el espacio y el tiempo. Cada objeto tiene su propia fecha reflejada en él y, por lo tanto, la Historia puede escribirse en cada lugar y en cada momento donde existen restos materiales que se relacionan con actividades humanas, presentando datos pertenecientes al horizonte cultural en el cual fueron producidos. Todos los objetos son importantes porque la información que llevan es única y diferente a las demás.

Si ya nadie hoy en día duda que para comprender la célula debemos llevar a nuestros alumnos al laboratorio y teñir una delicada piel de cebolla para observarla por la lupa binocular, sería ya necesario que entendiéramos que para aprender de la Historia tenemos que acercarnos a objetos y estructuras para, tocándola y viviéndola, comprenderla.

7. UNA MIRADA DE FUTURO. “LA ARQUEOLOGÍA ENTRA EN LAS ESCUELAS Y LOS INSTITUTOS”, UN PROYECTO COMPARTIDO DESDE EL CAMPO DE APRENDIZAJE DE LA NOGUERA CON CENTROS EDUCATIVOS

Cuando el objetivo es promover un aprendizaje basado en la indagación por descubrimiento guiado, descubrir y comprender ya no es suficiente, no permite llegar a descubrir las razones profundas de las cosas. El profesorado tiene que guiar la experiencia, corregir la percepción, estructurar el conocimiento y enseñar a pensar y a reflexionar sobre la realidad para favorecer en el alumnado un pensamiento crítico y alternativo.

Resultan indispensables proyectos en los que se cumplan una serie de requisitos viables desde un punto de vista didáctico:

- Un marco de aprendizaje que genere un ambiente en el cual el alumnado desee actuar, motor de propuestas que desarrollen actitudes positivas en la acción, contagiando el deseo de aprender.
- Una metodología didáctica innovadora, basada en el “saber hacer” y en el “saber interpretar y explicar”, en la que se enseñe a organizar y a reconstruir la realidad para que cada uno de ellos y ellas den sentido a su propia experiencia.
- Unos objetivos didácticos marcados de forma especial por la observación y el análisis transdisciplinar del entorno, objeto de estudio del alumnado, que los tiene que poner en situación para aprender a construir modos de abordar problemas y darles solución.
- Una organización de las actividades didácticas basada en el trabajo cooperativo –característica compartida por el propio trabajo de investigación arqueológica-, convirtiendo esta metodología didáctica en una herramienta de aprendizaje de la vida en grupo.
- Una interacción sistemática entre investigación científica e investigación escolar, que facilite la transposición didáctica de los contenidos científicos.
- Un espacio didáctico adecuado para desarrollar actividades vinculadas a la experimentación histórica y a los procesos de empatía. Lo que en el ámbito anglosajón denominan *living history*.

Y es aquí donde situamos nuestra propuesta “La Arqueología entra en las escuelas y los institutos”. Se trata de un proyecto compartido desde el Campo de Aprendizaje de la Noguera con centros educativos. La idea se basa en recrear un espacio permanente de excavación arqueológica de época prehistórica en el patio del recinto educativo. Es, pues, necesario poder contar con un área de tierra donde recrear dicha excavación.

El Campo de Aprendizaje aporta, como servicio educativo de soporte curricular, tanto aquellos materiales de trabajo arqueológico (elementos para la señalización del espacio arqueológico, herramientas de excavación y modelos de ficha de registro), como las recreaciones de objetos de la Prehistoria enterrados en la excavación. Así mismo, orienta la propuesta didáctica, señalando los objetivos de aprendizaje a conseguir (diferentes según la edad a la que se dirige) y su vinculación con el currículum de conocimiento del medio o de ciencias sociales del centro educativo. La idea es aportar una propuesta que transforme un acercamiento transmisivo de la Historia, fuertemente disciplinar, para convertirlo en una propuesta de fuerte carácter competencial al crear una situación de aprendizaje tangible y manipulativa, de carácter transversal con otras áreas de conocimiento como pueden ser las ciencias naturales, educación visual y plástica o tecnología.

8. CUATRO EJEMPLOS DESARROLLADOS LOS ÚLTIMOS TRES CURSOS EDUCATIVOS

Pasamos a señalar cuatro ejemplos llevados a cabo los cursos 2020/2021, 2021/2022 y 2022/2023.

Escuela Àngel Serafi de Sort

Esta escuela trabaja desde hace quince cursos escolares la Prehistoria como proyecto de trabajo con el alumnado de Educación Infantil 5 años (I5), en una línea educativa de la Escuela centrada en el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP). Desde el primer momento trabajan de manera compartida con el Campo de Aprendizaje de la Noguera, convirtiendo la Arqueología en la actividad estrella a realizar. Esta experiencia con alumnado de Educación Infantil demuestra las posibilidades de la Arqueología ya desde esta primera etapa educativa. Son diversas las actividades en torno a la arqueología prehistórica que realiza el alumnado en la escuela, de carácter transdisciplinar y con una importante repercusión a las familias en la divulgación de los resultados del proyecto.

Instituto Pere Vives de Igualada

Este Instituto apostó por un cambio metodológico en la aproximación del alumnado a la Historia. En concreto, en el curso de 1º de ESO, se decidió que la Arqueología fuese el punto de partida hacia una aproximación cronológica al pasado. Se reprodujo un yacimiento paleolítico en el patio del instituto. El hecho que Igualada -ciudad donde se encuentra el Instituto- se encuentre cerca del yacimiento prehistórico de l'Abric Romaní de Capellades, aporta un plus de motivación y realismo a la situación de aprendizaje planteada a partir de la excavación arqueológica. La historia local se convierte así en marco de construcción de saberes en el proyecto curricular.

Instituto Josep Lluís Sert de Castelldefels

Este Instituto ha convertido la excavación de su yacimiento arqueológico simulado de época paleolítica, en un elemento clave dentro del currículum de ciencias sociales. Además, ha dado un paso más, incluyendo el departamento de ciencias naturales en la realización de la actividad, avanzando, desde la Arqueología, en la creación de situaciones de aprendizaje transversales. En este momento, los departamentos de tecnología y de educación visual y plástica se encuentran en fase de inclusión de sus objetivos curriculares en este proyecto. Este hecho comporta un paso definitivo hacia una organización curricular basada en el desarrollo de proyectos.

Instituto Angeleta Ferrer i Sensat de Sant Cugat del Vallès

Este instituto ha sido el último en participar en el proyecto. La excavación de un yacimiento arqueológico de época neolítica es el punto de salida de una serie de propuestas basadas en la experienciación didáctica, que se desarrollan en el marco de una asignatura optativa con alumnado de 1º de ESO. Los objetos localizados en la excavación son el motivo para la realización de recreaciones de tecnologías y actividades diversas de época neolítica (confección de piezas cerámicas a mano, pulimento de hachas de piedra, elaboración de abalorios de concha y piedra, ...). Esta propuesta didáctica se desarrolla de manera coherente con los principios metodológicos sobre la enseñanza/aprendizaje de la Historia señalados por el Departamento de Ciencias Sociales del centro educativo.

Estos cuatro ejemplos nos muestran el potencial educativo de la inclusión de la Arqueología en los currículos de enseñanza obligatoria, pero también ponen de manifiesto problemas que se generan al introducir cambios relevantes en las maneras de proponer aprendizajes al alumnado.

Un primer problema es el de la necesidad de considerar esta experiencia como parte del Proyecto Educativo de un centro. No puede dejarse a la voluntad de una sola persona el desarrollo de este tipo de propuesta educativa, ya que su duración dependerá simplemente del tiempo que esta persona forme parte del claustro de maestros o profesores.

En segundo lugar, aun contando con el apoyo del Campo de Aprendizaje, la preparación y puesta en práctica de la excavación, requiere de un trabajo de colaboración entre diferentes docentes para que tenga éxito. Así mismo, los objetivos que se proponen tendrán sentido, si son coherentes con un cambio metodológico en la manera de proponer aprendizajes históricos al alumnado, y esto solo es posible si este cambio es aceptado por los equipos docentes de los niveles o departamentos correspondientes.

Un tercer problema es el de la formación básica necesaria del profesorado para desarrollar una propuesta basada en la disciplina arqueológica. Esto supone un esfuerzo de formación permanente, en coherencia con la necesaria transformación epistemológica y metodológica producto del cambio de paradigma educativo abordado en el centro en relación con la enseñanza de la Historia. Los docentes deben dominar las nociones básicas del trabajo arqueológico para recrearlo en su centro educativo.

9. CONCLUSIONES

La arqueología tiene ya, ahora y aquí, un papel relevante en la enseñanza con el nuevo modelo educativo derivado de la aplicación de la Ley orgánica (LOMLOE). La arqueología propone una situación de aprendizaje real, manipulativa y que promueve la participación razonada del alumnado. En definitiva, se pretende desarrollar desde la arqueología la capacidad para realizar juicios éticos, para escoger y tomar decisiones que potencien la participación y el ejercicio activo, responsable y comprometido de los deberes y derechos como ciudadanos. Además, favorece la comprensión de la realidad histórica y social, su evolución, sus éxitos y problemas, que comporta recorrer al análisis multicausal y sistémico para juzgar los hechos y los problemas sociales e históricos desde la perspectiva de una comprensión significativa de la Historia.

En definitiva, la arqueología se convierte en herramienta educativa útil para el desarrollo de una ciudadanía crítica.

IMAGEN 1. Niñas y niños de I5 de la Escuela Àngel Serafi, durante la excavación del yacimiento prehistórico recreado.



IMAGEN 2. Preparando el yacimiento prehistórico recreado en el patio del Instituto Pere Vives.



IMAGEN 3. Trabajo en el laboratorio de ciencias naturales con los restos de fauna localizados durante la excavación simulada en el Instituto Josep Lluís Sert.



IMAGEN 4. Excavación del yacimiento neolítico simulado en el Instituto Angeleta Ferrer i Sensat.



10. REFERENCIAS

- Bardavio A. Y Mañé S. (2017). La Arqueología en la enseñanza obligatoria. El ejemplo del Campo de Aprendizaje de la Noguera. *Otarq* 2. <http://revistas.jasarqueologia.es/index.php/otarq/article/view/127>
- Bardavio, A., González, P. y Pizarro, J. (2013). Experimentació didàctica en arqueologia. El projecte educatiu del Camp d'Aprenentatge de la Noguera. MAC- Girona, 25-30. Consultado en línea: Researchgate.
- Bardavio, A. (1998). Arqueología experimental en la educación secundaria obligatoria en *Revista de Arqueología* 208.
- Cardona, G. (2015). Pero... ¿de verdad esto es importante? La didáctica de la arqueología desde la academia y la investigación, en *La Linde* 4. Consultado en línea: Researchgate.
- Dyer, J. (1983). *Teaching Archaeology in Schools*. Shire Archaeology.
- Egea A. y Arias, L. (2015). La arqueología llega a las aulas. Objetos y otras fuentes primarias para la enseñanza de la historia en *Educação patrimonial: contributos para a construção de uma consciencia patrimonial*. Universidade de Minho. Instituto de Educação Consultado en línea: Researchgate.
- Parisi-Moreno, V. (2017). Vivir la historia: estrategias metodológicas para trabajar la arqueología en el aula, en *Aula*, 261.
- Santacana, J. y Hernández, F.X. (1999). *Enseñanza de la arqueología y la prehistoria*. Ed. Milenio.

LOS ANCIANOS DE SANTO DOMINGO DE SORIA: PARADIGMA SONORO EN LA ESTÉTICA DEL PATRIMONIO ROMÁNICO

SOLEDAD ATIENZA VALERO

Universidad de Valladolid/ Conservatorio Profesional de Música "Oreste Camarca"

1. SANTO DOMINGO DE SORIA

Si hay un templo icónico y representativo de la capital soriana, éste es, sin lugar a dudas, el de Santo Domingo, joya patrimonial del Románico, parada obligada para los visitantes y belleza obviada, en ocasiones, para los autóctonos. A lo largo de las últimas décadas, sobre todo desde los años setenta del siglo pasado, han sido variados los historiadores del Arte que han centrado sus investigaciones en esta edificación, la mayor parte de ellos sorianos o con raíces en la provincia. Entre todas estas labores no hemos de olvidar a quienes se han enfocado en su programa iconográfico y, de entre éstos, a aquéllos (musicólogos y/o con gusto y sensibilidad musical) que se han dedicado a estudiar su primera arquivolta, la que representa a los Veinticuatro Ancianos músicos del Apocalipsis según San Juan, acompañados de diversos instrumentos musicales, más un Ángel en la dovela central con sus alas desplegadas¹. Es esta rosca la que tomamos como punto de partida para las siguientes páginas, además de intentar aportar una nueva perspectiva poniendo énfasis en el aspecto sonoro.

Son más de 300 los personajes bíblicos representados en esta portada del templo soriano y están distribuidos en 94 escenas. Estas figuras se sitúan en cuatro arquivoltas sobre diez columnas con capiteles historiados, en las cuales se reproducen sucesos del libro del Génesis, mientras que en el tímpano se ubican la *Paternitas* trinitaria², María, Isaías (o José) y cuatro ángeles con los atributos de cada uno de los Evangelistas. Las arquivoltas, por su parte, representan, desde la más próxima al tímpano, a los Veinticuatro Ancianos del Apocalipsis, la segunda, la matanza de los inocentes, y la tercera y la cuarta escenas de la vida de Cristo, la infancia y la Pasión y Resurrección, respectivamente. Completan esta fachada, con tejado a dos aguas, ocho pares de vanos ciegos geminados, con tres columnas cada uno (con sus capiteles también decorados), un rosetón y dos esculturas sedentes, una masculina en el lado del Evangelio y una femenina en el de la Epístola, sobre quienes se ha postulado que podría tratarse de Alfonso VIII de Castilla (1158-1214)³ y su esposa, Leonor Plantagenet (1160-1214), teoría que no ha podido ser corroborada y que cuenta con sus partidarios y detractores. Aún bajo el mecenazgo o no de los monarcas, lo que sí parece claro es la influencia del estilo románico francés⁴, con concomitancias con las iglesias de planta de salón del suroeste de Francia, como en el caso de Poitou, de cuyas fachadas también podemos percibir ciertas similitudes, con Notre Dame de Poitiers como uno de sus exponentes más significativos (Almazán de Gracia, 1994, p. 46; Lozano López, 2017, pp. 95-99; Rodríguez Pérez, 2013, pp. 158-159).

¹ Juan A. Gómez-Barrera en las cinco primeras páginas de su artículo "Aproximación al estudio iconográfico de la primera arquivolta del Pórtico de Santo Tomé (Soria)", realiza un exhaustivo recorrido por los documentos de aquéllos que estudiaron este templo previamente a su publicación (Gómez-Barrera, 2000).

² Esta Trinidad *Paternitas* de Santo Domingo, en la que Dios Padre acoge en su seno al Hijo y ambos están flanqueados por la paloma distintiva del Espíritu Santo, es una representación peculiar, ya que es tan solo una de las cinco que se hallan en todo el contexto medieval, junto con la de Santo Domingo de Silos, Santo Domingo de la Calzada, San Nicolás de Tudela y Santiago de Compostela (Lozano López, 2017, p. 87).

³ Con una gran vinculación a la provincia de Soria, ya que pasó los cuatro primeros años de su infancia en ella, debido a la guerra que estalló tras la muerte de su padre, Sancho III.

⁴ No hemos de olvidar que Leonor, hija de Enrique II de Inglaterra y de Leonor de Aquitania, era de origen francés por parte de madre (Lozano López, 2017, p. 99).

Con la advocación inicial de Santo Tomé, nombre que cambió por el actual de Santo Domingo ya en el siglo XX, los especialistas en la materia parecen ponerse de acuerdo en que el inicio de su construcción se sitúa en torno al 1150-1170 de nuestra era, por lo que la fachada ha de ser posterior, y cuyo programa iconográfico encontraría su procedencia en la escuela de Santo Domingo de Silos⁵ (Rodríguez Pérez, 2013, pp. 151-153). Precisamente, estos rasgos en el modelado de las esculturas de la primera arquivolta, más hiéricas y arcaizantes que en su homóloga de Compostela, el Pórtico de la Gloria, son los que nos proporcionan indicios de un cantero procedente de la escuela de Santo Domingo de Silos, donde se formaron los escultores que trabajaron en las actuales comunidades de Castilla y León, Aragón, La Rioja y Navarra y, pese a la excelencia y peculiaridad de esta portada soriana, no alcanza la perfección del Maestro Mateo de Santiago, incluso en la factura de los propios instrumentos, si bien, éste pudo inspirarse en la portada del templo soriano, dadas las fechas que se postulan para la creación de ambas en la segunda mitad del siglo XII, algo posterior la gallega (Gómez-Barrera, 2000, p. 192; Rodríguez Pérez, 2013, p. 159).

TABLA 1. Disposición de los Ancianos Músicos del Apocalipsis en la primera arquivolta de Santo Domingo de Soria y descripción organológica.

Anciano 1. <i>Redoma</i>	<i>Ángel con redoma gallonada</i>
Anciano 2. <i>Viola con arco sobre pierna</i>	Anciano 13. <i>Salterio con baquetas-dulcémele</i>
Anciano 3. <i>Viola con arco sobre hombro</i>	Anciano 14. <i>Redomas</i>
Anciano 4. <i>Viola oval y redoma</i>	Anciano 15. <i>Arpa - salterio vertical</i>
Anciano 5. <i>Viola con arco sobre pierna</i>	Anciano 16. <i>Redoma</i>
Anciano 6. <i>Viola con arco sobre hombro</i>	Anciano 17. <i>Viola con arco sobre pierna</i>
Anciano 7. <i>Viola con arco sobre hombro</i>	Anciano 18. <i>Viola con funda</i>
Anciano 8. <i>Redoma</i>	Anciano 19. <i>Viola con arco sobre pierna</i>
Anciano 9. <i>Viola oval y redoma</i>	Anciano 20. <i>Redoma</i>
Anciano 10. <i>Salterio con plectros- dulcémele</i>	Ancianos 21 y 22. <i>Organistrum</i>
Anciano 11. <i>Arpa – rota (llave de afinar con forma de T)</i>	Anciano 23. <i>Viola con arco sobre pierna</i>
Anciano 12. <i>Viola en forma de ocho</i>	Anciano 24. <i>Redoma – bolsa o pliegue</i>

Fuente: adaptada a partir de Gómez-Barrera, 2000, pp. 184-194; Rodríguez Pérez, 2013, pp. 159-164)

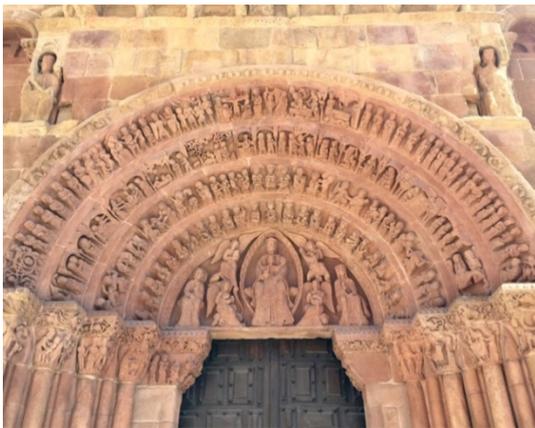
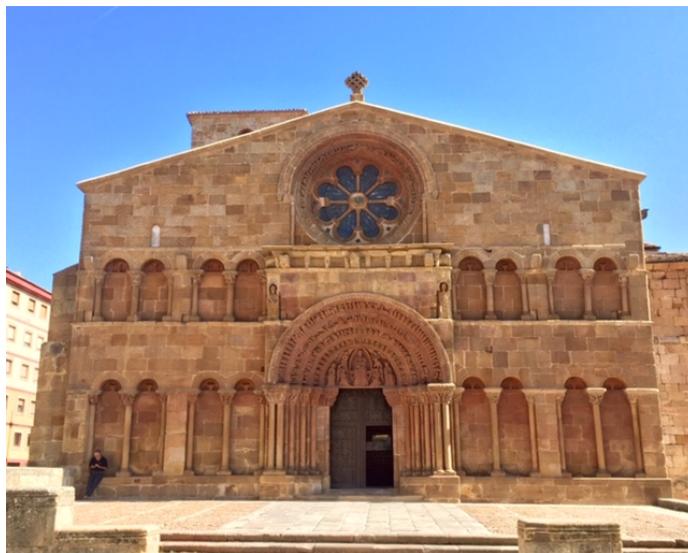
En la primera rosca de Santo Domingo podemos constatar que los Veinticuatro Ancianos, a los que hemos de sumar el Ángel de la dovela central, están en disposición de tañer sus instrumentos y todos ellos se encuentran inmersos en la interpretación, con los instrumentos que se detallan en la tabla anterior, o con redomas, recipientes de forma esférica y cuello alargado que servían para afinar y que, alegóricamente, contenían las oraciones de los Santos (Gómez-Barrera, 2000, p. 194). Esta condición hace única esta fachada, ya que, si bien en otros conjuntos escultóricos de templos de la misma época, como el citado Pórtico de la Gloria, de la Catedral de Santiago de Compostela, o el de la Portada Norte de la Colegiata de Toro (Zamora), es en esta manifestación del románico soriano donde los Ancianos están en una disposición activa de interpretar su música, frente a los compostelanos que, con una actitud más

⁵ Según Nerea Rodríguez Pérez, la influencia de la escuela silense se puede corroborar en otras tres representaciones de los Veinticuatro Ancianos en Ahedo de Butrón, Moradillo de Sedano y Cerezo del Río Tiron (Rodríguez Pérez, 2013, p. 152).

distendida, y la serenidad que parecen reflejar sus rostros, afinan pero no tañen sus instrumentos (Gómez-Barrera, 2000, pp. 192-194; Rodríguez Pérez, 2013, pp. 159-164)

Por lo tanto, si nos remitimos a la tabla precedente, podemos constatar que son 17 los instrumentos que se ubican en esta arquivolta y que están siendo interpretados por 18 de los Ancianos (en el caso del *organistrum*, como veremos más adelante, eran necesarios dos intérpretes, uno para poner en funcionamiento la manivela, que hacía que la rueda frotara las cuerdas, y, el otro, el encargado de accionar el teclado). De ahí, podemos inferir dos conclusiones principales: en primer lugar, que todos los instrumentos que aparecen representados son de cuerda, o cordófonos, y, en segundo lugar, que la familia de las violas, en sus diferentes variedades, es la predominante, hecho que, por otra parte, tiene su correlato con la estética musical de la época y las funciones específicas, al igual que su finalidad, tanto de cada una de las familias instrumentales como de los instrumentos, como explicamos a continuación.

IMAGEN 1. Portada y diversos detalles del tímpano, las arquivoltas de Santo Domingo y de los Veinticuatro Ancianos Músicos del Apocalipsis.





2. SONORIDAD E INSTRUMENTOS DE LA EDAD MEDIA

Poco sabemos acerca de cómo sonaba la música en el Medioevo y, de manera análoga a la música en la Grecia Antigua, en su gran mayoría se trata de suposiciones a partir de las fuentes teóricas e iconográficas, dado que tampoco conservamos instrumentos de este extenso periodo, y los primeros que han llegado hasta nuestros días están datados, principalmente, desde el siglo XVI. El compositor cuando escribe una obra o parte para un determinado instrumento cuenta con sus características técnicas, que lo hacen único en relación a otros y, cuanto más nos retrotraemos en el tiempo, más difusas e inexistentes se hacen esas indicaciones, lo que ha llevado a pensar que en la música de la Alta Edad Media no se compusieron obras para un instrumento concreto, e, inclusive, que fueran intercambiables, si bien es cierto que la composición se adaptaba a la plantilla con la que se dispusiera, además de que la notación musical no se efectuaba al detalle, sino que dejaba gran capacidad de improvisación al intérprete. La música instrumental de la Edad Media apenas se ha conservado en comparación con la vocal, en primer lugar, porque era improvisada, como acabamos de recordar, y, en segundo lugar, porque los instrumentistas adaptaban la música vocal a los instrumentos de los que disponían por medio de transcripciones, que pudieron ser el origen de las tablaturas⁶. Del mismo modo, los tratados musicales se centraban en la teoría, en base a la extendida y repetida escisión entre música teórica y práctica, en la que la primera tenía la total primacía sobre la segunda, aunque la práctica estuviera mucho más extendida, y con el término *musicus* para referirse al teórico, mientras que todos los intérpretes se denominaban *cantores*⁷ (Atienza Valero, 2022, pp. 66-67).

En cuanto a los propios instrumentos, presentaban unas agrupaciones específicas basadas en la disponibilidad de éstos y, entre 1200 y 1500, las variaciones organológicas fueron apenas anecdóticas. Según Nikolaus Harnoncourt (Harnoncourt, 2003, p. 17), los instrumentos de cuerda más habituales de la época eran los siguientes: de cuerda frotada, la viola o fídula, el rabel y la trompeta marina, y de cuerda punteada, el arpa, el salterio, el laúd, la mandola y la guitarra.

Los instrumentos se clasificaban no como en la actualidad, atendiendo a su construcción, sino que lo hacían en razón a su sonoridad; así, se distingue entre instrumentos intensos/fuertes y suaves/delicados, los primeros también llamados ‘altos’, y, los segundos, ‘bajos’, en relación con su potencia acústica y no por su tesitura, con lo que es fácil suponer que la función del primer grupo era actuar al aire libre y, por el contrario, los ‘bajos’, estaban destinados a la actividad interior, lo que posteriormente pasaría a

⁶ Nos aventuramos a advertir una tercera opción, que sería el resultado de la consideración maliciosa de los instrumentos en la Iglesia, tomando como punto de partida las ideas de Boecio en relación con la música *instrumentalis*.

⁷ En la mente del hombre medieval, tomando como reflejo la estética de San Agustín, resulta obligado hacer mención a la dualidad existente para con la música, en tanto arte bello del número, fruto de la razón, y como placer de los sentidos, asunto que retoma en *Las Confesiones*, donde rechaza el segundo, pese a ser consciente del poder de unión del canto religioso en comunidad, y, no sólo eso, sino que el propio pensador se debate en su fuero interno sobre los placeres sensibles a los que traslada la música en tanto deleite auditivo, los que más le conmueven y afectan, y, que, en ocasiones, confiesa censurar en demasía, a los que consigue sobreponerse gracias a la intervención divina (Atienza Valero, 2022, pp. 51-52; Fubini, 2005, pp. 97-99; Tatarkiewicz, 2007, pp. 56-60).

denominarse música de cámara, aunque es significativo que ni siquiera en la iconografía de la época se mezclaran altos y bajos (Atienza Valero, 2022, p. 68).

No hemos de olvidarnos de la voz que, aunque fisiológicamente permanece sin cambios, hay que pensar que el origen del canto de la Alta Edad Media procedía de Oriente, donde la técnica se caracterizaba por la impostación y el sonido gutural y, por lo tanto, solo podemos albergar relativa certeza de cómo sonaba el canto desde el Renacimiento. La parte referente a los instrumentos se hace más compleja si cabe, debido a que difícilmente encontramos algún ejemplar anterior al siglo XVI, como comentamos, por lo que debemos acudir a las fuentes iconográficas contemporáneas, además de que las fechas del material organológico son inciertas, en ocasiones, intencionadamente datadas con anterioridad, para dotar al instrumento de un mayor valor y, por otra parte, no nos es posible saber si estos instrumentos estaban destinados al uso o destacaban por su valor estético. No obstante, aunque no sabemos cómo sonaban la gran mayoría ellos, «solo a partir de los instrumentos conservados podemos deducir el sonido de sus predecesores, un método que me parece el más serio de todos» (Harmoncourt, 2003, p. 19).

Hemos de tener en cuenta que los instrumentos de época medieval no son un eslabón más en la evolución de los que podrían considerarse sus predecesores, sino que se erigen como los componentes más perfectos y avanzados en correspondencia con la sonoridad del periodo y, por otro lado, tras el estudio de los instrumentos que nos han llegado hasta hoy desde el Medioevo, hay que señalar que su ideal sonoro era mucho más suave y delicado de lo que a priori pueda imaginarse, hipótesis fundada en su construcción, empleo, agrupaciones y preferencias para este uso. Según recoge Ismael Fernández de la Cuesta (Fernández de la Cuesta, 1983, pp. 341-346), en lo que respecta a los cordófonos, los instrumentos que están representados en la portada de Santo Domingo de Soria se encuentran entre los más característicos del periodo medieval, como en el caso del arpa, instrumento de los más antiguos que se tienen registros. Sus primeros testimonios en la Península Ibérica están datados en el siglo XI, en el Beato de la catedral de El Burgo de Osma (Soria), entre otras representaciones. El arpa tenía cuerdas de tripa, lo que le conferiría un sonido dulce. La rota, por su parte, al igual que el arpa, era un instrumento de cuerda pulsada o punteada⁸, y similar a esta o a la lira, mientras que el salterio, con una forma trapezoidal o triangular (el canon o canon entero tenía forma rectangular), es mencionado ya en la Biblia y está relacionado con los cantos de los salmos. La viola de arco, también llamada vihuela o fidula, es uno de los instrumentos más prolijos y representados del Medioevo, generalmente presentaba forma de guitarra, tenía una gran agilidad, y de ella parten todas las familias de instrumentos del violín. Las violas podían tener de 3 a 5 cuerdas y se tocaban apoyadas tanto en el brazo, como en el pecho y en las rodillas. La primera representación de la que tenemos constancia en España es en el beato de la Biblioteca Nacional de Madrid, del siglo X. A finales de la Edad Media surgieron los instrumentos de cuerda y teclado, a partir de los cordófonos sin mango, todos ellos derivados del monocordio. En el caso del dulcemele, o dulcémelos, las cuerdas eran golpeadas, mientras que, en la sinfonía, también llamada zanfoña, entre otras denominaciones, el sonido se producía por una rueda que frotaba sus cuerdas, en lugar de un arco, y cuyo nombre primigenio fue el de *organistrum*, apócope de *organum e instrumentum*. Sus primeras muestras iconográficas se encuentran en la Portada Norte de la colegiata de Toro, en Zamora, en Santo Domingo de Soria y en el Pórtico de la Gloria de la catedral de Santiago de Compostela⁹, y, curiosamente, ambas representan a los Veinticuatro Ancianos del Apocalipsis.

⁸ La distinción entre instrumentos de cuerda frotada y pulsada se produjo a posteriori, puesto que los instrumentos eran los mismos y la diferencia radicaba únicamente en la forma de tocarlos; los cordófonos punteados se convirtieron en cuerda frotada al incorporar un arco (Fernández de la Cuesta, 1983, p. 344; Harmoncourt, 2003, p. 29).

⁹ Para un estudio de los instrumentos de viento en el Románico Jacobeo es de especial interés el artículo de Faustino Porras Robles (Porras Robles, 2008). No obstante, es digno de mención el trabajo de Nerea Rodríguez Pérez, quien realizó un estudio organológico de la iconografía del Románico en la provincia de Soria, rastreando 210 pueblos con construcciones de este estilo, 20 de ellos con representaciones musicales en los

Si hablamos de música instrumental en la Edad Media no podemos omitir la problemática surgida en la Iglesia católica con el empleo de éstos. En la Alta Edad Media, con cantos religiosos procedentes de Oriente, al igual que un gran número de instrumentos, la liturgia era cantada por los clérigos y se acompañaba de instrumentos, aunque con la llegada del feudalismo, esta costumbre cayó en desuso para convertirse en un oficio poco menos que reprobable, ante todo, pecaminoso, principalmente motivado por la sensualidad subyacente en las suites de danzas, las principales representantes de la música instrumental, aunque, si bien es cierto, de una forma u otra siempre se recurría a los instrumentos en las celebraciones religiosas, por medio de transcripciones o al doblar una voz. De entre todos los instrumentos, el órgano fue, en origen, el instrumento menos censurado por la Iglesia y a él se fueron sumando el resto de instrumentos que se consideraban propicios para el carácter de las celebraciones, donde, en un principio, los instrumentos ‘altos’ no tenían cabida, previamente a la creación de las capillas de Ministriles¹⁰, donde convivirían el órgano, instrumentos ‘bajos’ y ‘altos’, y cuya función era la de engrandecer y otorgar una mayor solemnidad a las celebraciones (Harnoncourt, 2003, pp. 29-30).

Una vez trazado este breve recorrido por los instrumentos más representativos del Medioevo y presentes en la primera rosca de Santo Domingo, vamos a dedicar las líneas que siguen a la música que sonaba en la Península Ibérica en esas mismas fechas y, quizá el ejemplo más representativo lo hallemos en el *Codex Calixtino*, también conocido como Libro de los Peregrinos, emplazado en la propia catedral compostelana. Como hemos mencionado previamente, la iglesia de Santo Domingo y la catedral de Santiago de Compostela son, prácticamente, contemporáneas, por lo tanto, este códice nos es de utilidad para aproximarnos a la música del siglo XII. Se estima que fue compilado en la primera mitad de ese siglo, para ensalzar la figura del Papa Calixto II, y su parte musical comprende, tan sólo, una pequeña porción del manuscrito, de hecho, únicamente cuenta con 21 composiciones polifónicas, entre las que se encuentra *Congaudeant Catholici*, un *conductus*¹¹ a tres voces, considerado como el más antiguo que se conserva. Las piezas de este libro se compusieron para ser cantadas en la liturgia del Apóstol Santiago, aunque no se especifica en qué parte, pero es posible intuir la polifonía que sigue a la parte gregoriana (Fernández de la Cuesta, 1983, pp. 258-260).

Ya en el siglo XIII, tenemos otro maravilloso exponente iconográfico de la organología del Medioevo, gracias a la excelente muestra de las miniaturas de las *Cantigas de Santa María*, de las cuales se conservan 427, compuestas bajo el patrocinio del Rey Sabio, Alfonso X (1221-1284). Algunas de estas *cantigas*, recopiladas en dos ocasiones en vida del rey, se atribuyen al propio soberano, y están recogidas en varios códices, que, asimismo, dan buena muestra del espíritu conciliador y tolerante de esta corte, en la que convivían cristianos, judíos y musulmanes, y donde también el papel de la mujer está presente en la interpretación instrumental.

canecillos, capiteles, pórticos o arquivoltas de sus iglesias, y en esas 20 localidades, incluida Soria capital, un total de 55 instrumentos musicales, la gran mayoría de cuerda, y cuatro cantantes. (Para una información más detallada al respecto, Rodríguez Pérez, 2013).

¹⁰ Las Capillas de Ministriles podían llegar a tener su propio Maestro, pero, el Maestro de Capilla, director de estas agrupaciones en el seno de la Iglesia y, por lo tanto, su principal figura, acostumbraba a ser el organista.

¹¹ Forma musical primitiva que consistía en la adición de una voz a un *tropo*. Los *tropos* eran pequeñas piezas insertadas en los largos melismas de algunos cantos litúrgicos, en el especial sobre el *Alleluia*, y destinados a embellecer la liturgia (Fernández de la Cuesta, 1983, pp. 182, 241 y 257).

IMAGEN 2. Miniaturas instrumentales de las *Cantigas de Santa María*. De arriba a abajo y de izquierda a derecha: cantiga 100, media viola o vihuela de arco pequeña (probablemente, retrato del propio Alfonso X); cantiga 200, órgano portativo (podría tratarse de un retrato de Violante de Aragón, esposa del Rey Sabio); cantiga 380, arpas góticas; cantiga 170, rabel morisco; cantiga 80, canon entero (rectangular); cantiga 290, cedra o cítara.



Fuente: Real Biblioteca del Monasterio de San Lorenzo de El Escorial (RBME), Ree Bernard, 1979.

3. CONCLUSIONES

Como hemos podido comprobar en las páginas precedentes, la portada de la iglesia de Santo Domingo de Soria exhibe una serie de peculiaridades que la hacen única, desde la propia imagen de la *Paternitas* trinitaria, en la que Dios Hijo reposa, a la par que emana del vientre de Dios Padre, al igual que tanto Abraham como los dos ángeles que flanquean a éste en la segunda arquivolta, cada uno de ellos acogiendo en su seno a dos cabecitas infantiles, como símbolo del papel de la Iglesia. Igualmente, son dignas de

mención las dos esculturas sedentes de dudosa identidad, presuntamente no pertenecientes al estamento eclesiástico, y, supuestamente, Alfonso VIII y su esposa, Leonor Plantagenet, teoría bastante plausible para algunos estudiosos.

No hemos de olvidar, más allá de su innegable valor artístico, la valía didáctica de esta portada en la época de su construcción, incluso en siglos venideros, debido a que se convirtió en una fuente de gran utilidad, y casi la única teniendo en cuenta la alta tasa de analfabetismo, para instruir a los más iletrados en las Sagradas Escrituras. Con esta afirmación aludimos a la vertiente propedéutica del arte, tanto en esta edificación como en tantas otras construidas durante el Románico y el Gótico, que hacía de ellas una Biblia en piedra y que, de este modo, posibilitaba al pueblo llano conocer la Palabra Divina desde una doble vía sensorial; la del oído, con las celebraciones eucarísticas dentro del templo, amenizadas o no con música instrumental, como la vista, desde el deleite y, en cierto modo, el temor que podían producir estos portales al interior de los templos, que, en este caso, en todo su conjunto iconográfico, simboliza el alcance místico de la redención.

Tan solo observar la representación del rey Sabio tañendo una viola, como el predominio de esta tipología organológica a lo largo de toda la Edad Media, en la portada de Santo Domingo y en tantas otras, es fácil suponer la preponderancia de ésta sobre los demás instrumentos, algo no solo extensivo a los cordófonos, sino a todas las familias. Por otro lado, entre todos los instrumentos de cuerda pulsada representados en Santo Domingo se echa de menos el laúd, uno de los instrumentos más característicos del Medioevo, pero que, en este hipotético *ensemble*, se vería suplido por las arpas. De esta forma, si nos planteásemos cómo sonaría la música de la primera arquivolta de Santo Domingo, partiendo de su iconografía, la respuesta sería un *consort* de violas, razón por la cual el laúd no destacaría en esta agrupación. Asimismo, hemos de enfatizar la presencia del *organistrum* en esta rosca y la curiosa, y por qué no intencionada, coincidencia de que sus primeros registros iconográficos los encontremos en tres portadas en las que se representa a los Ancianos del Apocalipsis: en Santo Domingo, en la Colegiata de Toro y en Santiago de Compostela, con lo cual queda abierta esta vía de investigación.

Por todo ello, solo nos queda la imaginación para plantearnos si los instrumentos representados en esta rosca sonaron alguna vez de forma semejante a este grupo en el interior del templo soriano, idea que no sería descabellada, sino que, al contrario, se trata de un argumento plausible para decantarnos por él. Para este punto de vista podemos remitirnos a testimonios de interpretación instrumental en los interiores de las iglesias, sin censuras por parte de las jerarquías eclesiásticas, como fue el caso del Drama Litúrgico, del cual se tienen referencias desde el siglo IX. Éste fusionaba interpretación teatral, dramatización y ejecución musical en diversos episodios bíblicos, y fue profusamente cultivado en la Península Ibérica en los dos ciclos de los principales tiempos litúrgicos: Navidad y Pascua.

Por otra parte, como ya hemos referido, la música de la Edad Media, más allá de los tratados que han sido preservados, nos ha llegado como ideales sonoros, ya que no se conservan prácticamente instrumentos anteriores al siglo XVI. Con lo que sí podemos contar es, al igual que sucede con la música en civilizaciones precedentes, como Grecia, con su exquisita y en numerosas ocasiones detallada iconografía, como se puede constatar en la primera arquivolta del templo soriano. Tampoco hemos de olvidar la importancia de los instrumentos musicales en las celebraciones religiosas, que bien podía ser por medio de transcripciones o bien para doblar a una línea melódica vocal, con lo cual, se enriquecían las solemnidades, al igual que sucede en la actualidad.

Esa relevancia que mencionamos quizá halló su materialización, a la par que su reflejo, en la magnífica fachada del templo soriano, la cual no debería quedar tan solo en un catálogo organológico en piedra, sino que debería ser la fuente para inspirar propuestas didácticas a los docentes para dar a conocer estos instrumentos y sus sonoridades que, en la actualidad, podemos escuchar por medio de reconstrucciones

en variados sellos discográficos, en plataformas como Spotify o YouTube. Todo ello para que nuestros alumnos sean capaces de relacionar la música del *Ars Antiqua* que sonaba en el período correspondiente con el Románico del siglo XII, al igual que todas las manifestaciones artísticas que emanaron de éste, y no pensar cada una de las artes como algo aislado, sino concebirlas como un todo orgánico integrado, en el cual, todas ellas tienen un mismo protagonismo y magnitud.

4. REFERENCIAS

- Almazán de Gracia, Á. (1994). Soria-Francia. De Numancia a Montségur. *Revista de Soria*, N.º 6, 5-116.
- Atienza Valero, S. (2022). Música y Emociones: Revisitando una relación problemática desde una perspectiva compleja. *Tesis Doctoral*. Madrid: UNED.
- Cantigas de Santa María, C. d. (30 de 09 de 2023). *Patrimonio Nacional*. Obtenido de Real Biblioteca del Monasterio de San Lorenzo de El Escorial: <https://rbdigital.realbiblioteca.es/s/rbme/item/11338#c=&m=&s=&cv=218&xywh=-352%2C317%2C3713%2C2089>
- Fernández de la Cuesta, I. (1983). *Historia de la Música Española. I. Desde los orígenes hasta el "Ars Nova"*. Madrid: Alianza Editorial. Alianza Música.
- Fubini, E. (2005). *La estética musical desde la Antigüedad hasta el Siglo XX*. Madrid: Alianza Editorial: Alianza Música.
- Gómez-Barrera, J. A. (2000). Aproximación al estudio iconográfico de la primera arquivolta del Pórtico de Santo Tomás (Soria). *Butlletí de la Reial Acadèmia Catalana de Belles Arts de Sant Jordi*, 179-200.
- Harnoncourt, N. (2003). *El diálogo musical. Reflexiones sobre Monteverdi, Bach y Mozart*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica S. A.
- Lozano López, E. (2017). Docere et delectare: escenografía y construcción discursiva en Santo Domingo de Soria. *Narraciones visuales en el arte románico: figuras, mensajes y soportes*, 73-103.
- Porras Robles, F. (2008). La representación de los instrumentos de viento en el Románico Jacobeo. *Revista de Folklore*, 325, 3-13.
- Rodríguez Pérez, N. (2013). Iconografía musical en el románico de la provincia de Soria. *Eikón/Imago*, 147-182.
- Scriptorium de Alfonso X el Sabio (1979). Cantigas de Santa María de Alfonso X el Sabio [Grabado por Música Ibérica de Holanda]. [Discos sonoros vinilo]. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Tatarkiewicz, W. (2007). *Historia de la Estética II. La Estética Medieval*. Madrid: Akal S. A./Arte y Estética.

COPLAS DE JOTA ARAGONESA: BREVE APUNTE SOCIOLÓGICO Y USO EN LA DIDÁCTICA DEL ARAGONÉS

ADRIÁN SÁNCHEZ GARCÍA

DGA

LIDIA ÁLAVA REDAL

DGA

1. INTRODUCCIÓN

La introducción de la jota aragonesa en el ámbito educativo necesita de una sólida base científica que poco a poco vamos construyendo y supone el preciso acercamiento a este patrimonio cultural en la infancia. Además, este capítulo versa sobre su unión con el aragonés, patrimonio lingüístico que creemos necesario defender al tratarse de una lengua minoritaria y minorizada.

Este patrimonio inmaterial debe ser conservado y divulgado, al menos, en Aragón. De hecho, compartimos la visión de Jiménez y Francisco Carrera (2022) sobre estas huellas culturales, puesto que “Poner el patrimonio al servicio de la sociedad es uno de los pilares básicos de nuestra responsabilidad como docentes y de que futuras generaciones conozcan la cultura, es decir, su cultura” (p. 337).

De acuerdo con Zavala *et al.* (2023), la falta de conocimientos básicos y generales sobre jota aragonesa “puede fomentar en ocasiones falsos tópicos y estereotipos musicales, culturales y sociales” (p. 182), como puede ser el baturrismo. Por ello, en la escuela, y desde un prisma multidisciplinar, la jota aragonesa “puede relacionarse con el multilingüismo, las didácticas específicas o las nuevas tecnologías” (Zavala *et al.*, 2023, p. 164), impulsando esas nociones elementales necesarias para la sociedad.

Así, después de exponer algunas ideas sobre la sociología de las coplas de jota aragonesa y la didáctica del aragonés, se proponen cuatro sencillos ejemplos de actividades que se pueden realizar en el aula.

2. BREVE APUNTE SOBRE LA SOCIOLOGÍA DE LAS COPLAS DE JOTA ARAGONESA

La jota aragonesa tiene su origen en la primera mitad del siglo XIX y “se define por la emoción que suscita en el oyente, casi indisoluble de la que debe sentir su intérprete. Esa emoción se conecta con registros relacionados con la memoria y con el subconsciente personal y colectivo” (Barreiro, 2013, p. 23).

Partimos de la base de que la jota aragonesa es “arte: música, literatura y danza” (Barreiro, 2013, p. 23), siendo la unión de copla, canto, acompañamiento musical y baile. Lo que en estas líneas nos atañe principalmente es el apartado literario, es decir, lo que se conoce como letra, copla aragonesa, cuarteta, canta, cantar o cántica, siendo una de sus más certeras definiciones, y citamos *in extenso* a Yusta (2011, pp. 70-71):

La copla propiamente aragonesa o canta, ha de ser de cuatro versos octosílabos, asonantados el segundo con el cuarto (aunque muchas y buenas letras son aconsonantadas). Cuatro certeros dardos que han de expresar con brevedad, concisión, gracia y belleza, la idea y el sentimiento del autor, y ser susceptibles de cantarse con cierta facilidad en la expresión vocal del jotero, para que pueda lanzarla al aire con rotundidad, sin extraños trabalenguas que empobrezcan y empañen la expresión franca de los versos.

A ello contribuye la manera de cantar los cuatro octosílabos ya que, comúnmente, se inicia la jota con el canto del segundo verso, seguido del primero, se repite el segundo, se dicen tercero y cuarto y se acaba el canto enlazándose nuevamente con el primero, constituyendo siete versos cantados.

Asimismo, la jota aragonesa es una expresión del pueblo, por lo que este usa la lengua que habla en cada momento. Actualmente, Aragón es un territorio principalmente castellanoparlante, siendo la mayoría de la producción e interpretación de jotas en castellano. Sin embargo, se usa el castellano junto con numerosas palabras procedentes del aragonés que permanecen en el léxico de los hablantes de las diferentes localidades de Aragón. Además, en las zonas donde permanecía y permanece el uso diario de la lengua aragonesa, es natural que convivan las jotas en ambas lenguas, al igual que ocurre en el territorio donde se habla el catalán, existiendo también jotas en esta lengua. De hecho, “en las coplas tenemos, por supuesto, toda la gama de giros lingüísticos, modismos y dialectalismos que caracterizan la lengua del aragonés en su tripe vertiente fonética, morfosintáctica y léxica” (Barreiro, 2013, p. 76).

Del mismo modo, el pueblo manifiesta sus sentimientos y pensares en las coplas que compone, siendo esta una expresión sincera del sentir y pensar aragonés. En cambio, con la llegada del costumbrismo, y principalmente a partir de mediados del siglo XIX, junto a estas coplas se desarrollaron otras con tintes baturristas, de modo que, como expone Martín (2016, p. 140):

El regionalismo literario aragonés finisecular transmitió, a través de jotas, cantas, coplas, chistes, cuentos y otros géneros, la figura del campesino aragonés de la tierra llana como la de un tipo tosco, rudo, poco imaginativo y testarudo, aunque dotado de buen sentido y de honradez.

Se trata del baturrismo una visión reduccionista del ser aragonés y de la tierra aragonesa poco acorde con la realidad de la época, pero que se propaga también en el siglo XX, con el baturro como tópico literario aragonés “en sentido negativo, como personificación de Aragón, a pesar de toda su larga historia y de su significación cultural” (Martín, 2016, p. 125).

Este rasgo característico y especial del costumbrismo en Aragón se debe a que, como refleja Flores (2017, p. 362):

(...) en un momento en que se está consolidando el relato nacional español, desde el antiguo reino se está intentando destacar de alguna manera la idiosincrasia de los habitantes de este territorio para superponerlos en esa amalgama de pueblos que determinan el ser español.

Sin embargo, el intento de introducir y acentuar de esta manera lo aragonés en el imaginario español que se estaba afianzando, provocó una metamorfosis del aragonesismo y del baturrismo. De hecho, expone Claver (1984, p. 19):

Que se encontrara en lo popular los valores de lo regional, justifica plenamente el protagonismo adquirido por el labrador (baturro terminológico de la época) en toda la literatura regional aragonesa. Que ello otorgaba una base teórica para la ampliación de lo baturro a lo aragonés, es, sin duda, cierto. Que todo ello no podía haberse dado sin el detonante de una conciencia de desaparición progresiva de lo popular y regional, posibilitada por la incipiente modernización de la región, los atisbos de industrialización y el formidable desarrollo de las comunicaciones es, a todas luces, evidente.

En lo relativo al lenguaje, el baturrismo se asocia con “una forma de hablar que es, en el fondo, una caricatura del castellano vulgar de Aragón” (Martín, 2016, p. 126), difiriendo de otras creaciones literarias «representativas de una literatura que trata de reflejar una variedad lingüística que apunta a otro dialecto histórico de Aragón: el aragonés» (Martín, 2016, p. 126).

Es decir, estos supuestos elementos singulares de Aragón calaron en el imaginario del nacionalismo español, apartando las realidades de nuestra tierra de, entre otros lugares, las coplas de jota aragonesa. Sin embargo, de acuerdo con Flores (2017, p. 362):

(...) es un fenómeno que hay que entenderlo en su momento y su época, que se hizo a imagen y semejanza de otros movimientos culturales que se estaban desarrollando en España y en Europa, y que tuvo una intencionalidad en las culturas políticas del siglo XIX. Así que no podemos extrapolarlo a la actualidad, sino entenderlo en su contexto.

Sirvan estas líneas como un breve apunte sobre la sociología de las coplas de jota aragonesa, necesaria para obtener una visión más amplia a la hora de introducir esta parte del folclore aragonés en las aulas.

3. PEQUEÑA COLECCIÓN DE COPLAS DE JOTA ARAGONESA

Se incorpora a continuación una pequeña colección de coplas de jota aragonesa, que, como toda canción popular y tradicional, presentan rima y diferentes recursos estilísticos, favoreciendo así la expresividad de las mismas. Se ponen a modo de ejemplo y repertorio por su contenido literario, lingüístico o etnográfico, encontrándose escritas en las tres lenguas propias de Aragón (castellano, aragonés y catalán), y pueden ser empleadas en nuestras clases junto con otras que se consideren de interés.

3. 1. COPLAS EN CASTELLANO

Las presentes cuartetos, de la Comarca de Tarazona y el Moncayo (Zaragoza), sirven como ejemplo de coplas en castellano con elementos aragoneses, y se han extraído del libro 'Tradición oral del Moncayo aragonés' de Bajén y Gros (2003):

Viva el vino moscatel
y viva la *magra* vieja
y esa moza tan reguapa
que está asomada a la reja.

Asómate a esa ventana,
esa que mira hacia el río
y verás una *arbolera*
que esta noche ha florecido.

En tu puerta planté un guindo
y en tu ventana un cerezo,
de cada guinda un abrazo,
de cada cereza un beso.

A la puerta de tu casa
hay un burro *espelletau*
para cuando vaya el novio
que se como buen *bocau*.

A la tía Pelamangos
l'hi visto el culo,
no *hi* visto *chaminera*
que eche tanto humo.

En los caños de la fuente

tengo mi caballo atado
y no hay *mocico* en el pueblo
que se atreva a *desatalo*.

Carrico de cuatro ruedas
que andas por esos tejados,
despierta a esa *doncellica*
que tiene el sueño pesado.

Cuando abres ese balcón
y *recluje* la madera
me se alegra el corazón,
pulida sanmiguelera.

Anda y dile al Santo Cristo,
pulida magallonera,
que cuando me llame al cielo
que me cante la *olivera*.
Pulida magallonera,
que al huerto te van los majos,
y te ayudan a regar
las cebollas y los ajos.

El mozo para ser mozo
ha de tirara a la barra,
ha de beber vino recio

y *ha de comer* carne asada.

Cuando vayas a la fuente
preta bien el *cantaro*,
que si el *cantaro* se rompe
difícil será *arreglalo*.

Que contento está el gorrión
cuando granan las cebadas,
pero más están las mozas
cuando están amonestadas.

Hay que pagar por casarse,
por morir y por nacer,
pa luego vengo a este mundo
si esto lo llego a saber,

Si quieren saber, señores,
el oficio de segar,
seis *manadas*, tiene un *fajo*,
trenta fajos un *fascal*.

Los pies *me hacen mal* del trillo
y las manos del *ramal*
cuándo querrá Dios del cielo
que acabemos de trillar.

Ya han *dau el cuarto pa las nueve*,

San Pedro Mártir de Agón,
abogado de la potra,
quítaseles a los mozos
y *dáseles* a las mozas.

ya se alegran las caseras,
se van los curas al coro
y *pingan* la chocolatera.

Con las cesticas *rinchadas*,
saltando por los atajos
ya bajan las *cordonerías*
meneando los refajos.

Cuando se mueren los ricos
tocan mucho las campanas,
cuando se mueren los pobres,
poquico y de *mala gana*.

Esta noche las hogueras
y mañana San Antón,
el que mate *tocino*
no comerá morcillón.

San Sebastián se casó
con una de La Joyosa
y se volvió a descasar
porque no tenía *cosa*.

Por vergonzosa que seas
no te debes preocupar,
te *revistes* con *careta*
el día de Carnaval.

En estas coplas encontramos diferentes rasgos lingüísticos que pueden ser de interés, entre ellos vocabulario como *magra*, *arbolera*, *chaminera*, *pulida* (guapa), *pa luego* (para rato), *manada*, *fajo*, *trenta*, *fascal*, *hacer mal*, *ramal*, *el cuarto pa las nueve*, *pingar*, *renchir* (llenar), *chordón* (frambuesa), *cosa* (nada), *revestir* (disfrazar) o *careta* (máscara).

También se puede observar el participio terminado en –au, la conjugación del verbo hacer como *hi*, referencias a la Osa Mayor como *carrico*, diminutivos acabados en –ico, la perífrasis haber de + infinitivo (abundante en las variedades aragonesas en contraposición al castellano), la rima entre la palabra llana *cantaro* y el verbo *arreglalo* (donde no se pronuncia la r del infinitivo) o la introducción de *quitaseles* en vez de *quitasela* y *dáseles* en vez de *dáselo*.

3. 2. CANTAS EN ARAGONÉS

3. 2. 1. Comarca de la Ribagorza (Huesca)

Estas tres coplas han sido obtenidas de Arnal y Naval (1989):

El veintinueve d’Abril	¿Qué m’importa que el panyuelo
é San Pedro de Verona,	lo lleves de recio llino
muchos a l’Armita im,	que se fa de las madixas
a rezar y a estar de broma.	dimpueses que está texido?

Breca me agradan los guantes
ni merinyaques ni anillos,
ni apargatas de la moda
ni pendientes ni cercillos.

3. 2. 2. Localidad de Ansó (Huesca)

Las siguientes coplas se encuentran recogidas en Flores (2014):

Anitarde un pastor,	Primitiva de Guillermo
que mala cara que feba,	y pasquala lo Napón
pues se le heba muerto una ovella	limpioron a Val d’Echo
d’as millors que teneba.	y enronoron a d’Ansó.

Más valen as abarqueras,	Si quiers vier o sol
que llevan as ansotanas,	y a luna bien plantada,
que os pansyuelos de seda,	ves ta casa Marianico
que llevan as riberanas.	y pregunta por a criada.

3. 2. 3. Localidad de Bielsa (Huesca)

Las siguientes coplas se han obtenido de Flores (2013):

De Chisagüés soi baixato	devánta-te que l'alba ye,
con una carga de palla	que sale el sol per Pennablanca
me'n he puyato t'aquí	e que se'n va per l'Angorrués.
qu'he sentito la guitarra.	

Devánta-te querita de l'alma,
La montanya soi baixato
con abarcas y abarqueras,
y soi tornato a puyar
con zapatos de tres suelas.

3. 2. 4. Valle de Chistau (Huesca)

Estas tres coplas han sido obtenidas de Mott (1987):

La fuent de la Corcillada	Sospiros que de yo salen
ye'l rincón que yo más quiero	por esta tripa ta fuera
quan i vas con la forrada	y toltz se'n van a parare
y ta vier-te m'acercó.	ta l'armario la ribera.

Siere que no'n quiero
porán que no me'n dan,
grullo que no m'engrullo,
y las farinetas ta'l can.

3. 2. 5. Localidad de Echo (Huesca)

Si l'amo pillá la flaz	Tres manullos fan manada,
¡pobre de la peonada!	tres manadas fan gaviella,
han de itar la fiel segando	seis gaviellas fan un faixo,
pa no quedarse dezaga.	en l'artica de variella.
	Qué bien trilla la tordilla

qué bien trilla la canela,
qué trigo replegaría
si no hese tanta arvilluela.

Ya so canso de vivir
toda la vida en la glera
arrancando los cantals
y zurrustiando las peñas.

Torna-me las camilegas
si las me has de tornar.
Si no, me'n ta las seras
A fartar-me de plorar.

Las anteriores coplas han sido escritas por Carlos de Concheta y publicadas en la Revista *Bisas de lo Subordán*.

3. 3. COPLAS EN CATALÁN

Las siguientes coplas se han seleccionado de *Les cançons de la nostra gent* de Galán (2013), en este caso pertenecientes al repertorio del Bajo Cinca / *Baix Cinca* (Huesca). Cabe también citar las diversas recopilaciones realizadas por Margarita Celma (sobre su proyecto, *vid. Celma, 2010*, pp. 106-113) en la comarca del Matarranya (Teruel) como ejemplo de jotas en catalán de Aragón.

A la plaça ballen coques,
mare, dixem'hi anar,
perquè kes ballo molt *majes*
i me trauran a ballar.

que veurem a Jaumetó
que allí està fent cànters y barrals.

Maria, pel bé que et vull,
no et cases a la ribera,
que et faran menjar bajoques
i flor de carabassera.

Compra, compra, Marieta,
compra mocadors de fil,
compra faldetes de seda
que te'ls pagarà el cevil.

Maria la Cistellera,
fes-me'n una *para* jo
para anar a collir cireres
a l'hort del señor rector.

Una vella, vella, vella,
més vella que el sarrampió
pareix una carxofera
rosigada del furó.

Marieta, si vols vindre
allà Detràs dels Corral,ls,

La figuera que fa figues
la Figuera que no en fa;
totes les xiques boniques
són filles d'un capellà.

Cara de mançana agra,
cara de cul de soldat,
lo dia que tu vas nàixer
va nàixer un ruc albardat.

A Graga està la comare
a Villella, la punput,
a Saidí està el llantaïm
Maria baixa la llum
que ha arribat lo vell de Cuello
lo so Petit de Nadal
I el Vell de Grau en *sombrero*

que l'ha fotut lo ruc.

A Fraga en diuen barral,
a Saidí, la canterera
a Torrent, diuen sillona,
i a Miquerença, argoleta.

4. DIDÁCTICA DE LA LENGUA ARAGONESA

Antes de exponer algunas ideas sobre aspectos de interés para la introducción y adquisición de una segunda lengua (L2), en nuestro caso el aragonés, vamos a comenzar con una breve pincelada sobre el origen de esta. Lahiguera (2018, p.179) concluye en su libro sobre el habla del Moncayo, que:

En la formación medieval de las sociedades de poder cristiano, de las que evoluciona nuestra sociedad moderna, se crea una lengua conocida históricamente como aragonés. El aragonés se constituye principalmente del latín del somontano pirenaico, el que se pireneiza primeramente y, después, se enriquece por las lenguas de sustrato sobre las que se impuso definitivamente.

Respecto a la adquisición de una segunda lengua en relación con el conocimiento de una lengua materna, Ruiz (2010, p. 61) expone que:

Dotado de mecanismos innatos para la adquisición del lenguaje y de medios de representación simbólica, y ayudado por un sistema social de soporte que le proporciona la lengua en formatos y modos que hacen fácil su asimilación, el ser humano presenta gran plasticidad para el aprendizaje de la L2, en especial en el periodo crítico que culmina en la adolescencia. En esas primeras edades, los mecanismos y estrategias utilizados en la adquisición de la L1, recientemente experimentados y puestos a punto, parecen facilitar el trabajo de aprendizaje de la L2.

Además, en este proceso de enseñanza y aprendizaje del aragonés deben estar presentes las diferentes variedades, e incluso su relación con la lengua local, ya que de acuerdo con Benítez (2016, p. 39):

Los estudiosos de la didáctica de las lenguas coinciden en señalar que, en la Educación Infantil y en los primeros años de la Primaria, el aprendizaje de una lengua sea para el estudiante primera o segunda, debería partir del estándar de la modalidad local, es decir, de la variedad lingüística más cercana a la usada en su entorno.

Por este motivo, con las actividades planteadas se profundiza en las diferentes variedades de la lengua aragonesa, pretendiendo “comprender textos escritos u orales de todo el dominio de habla aragonesa, ser consciente de la unidad de la lengua dentro de la diversidad y tener una visión abierta y holística de los hechos lingüísticos, más allá de reduccionismos locales” (Benítez, 2016, p. 40).

5. PROPUESTAS DIDÁCTICAS

A continuación, centrándonos en la lengua aragonesa, procedemos a desarrollar cuatro ejemplos específicos a modo de pincelada, sin concretar las etapas educativas, sobre el uso de la jota en el aula de aragonés.

1. ¿Qué reconoces como propio?

Después de leer y escuchar varias coplas en lengua aragonesa se preguntará al alumnado qué palabras reconoce como propias, estableciendo posteriormente un debate acerca de diferentes palabras y su evolución con el paso del tiempo. Ejemplo de posible copla, presente en Ciria y Bueno (2015):

No pasa cosa, mesache,

si en una canta te ploro

no son glarimas de pena

que son glarimas de goyo². Reconocer las diferencias entre variedades del aragonés.

Se presentan a los alumnos diferentes coplas de jota aragonesa para que observen y reconozcan algunas de las diferencias y semejanzas entre las variedades de la lengua aragonesa.

3. Reconocer castellanismos.

Del mismo modo que en las coplas escritas en castellano se pueden reconocer aragonesismos, en las coplas escritas en aragonés se pueden reconocer castellanismos. En esta actividad los alumnos deben identificar castellanismos y, posteriormente, se debatirá acerca de la interacción entre castellano y aragonés. Por

ejemplo, el uso del ‘tu’ en la siguiente copla, presente en Ciria y Bueno (2015), es un castellanismo porque no es el posesivo que debería ser:

Tres días leba, amor mío,
que no dixá de nebar
a calor de tu cariño
me fa salir á rondar.

4. ¿Se podría decir de otra manera?

La idea de esta actividad es que los alumnos busquen sinónimos de palabras que aparecen en las coplas de jota aragonesa. Por ejemplo, en la siguiente copla de Ciria y Bueno (2015) se podría decir ‘ventana’ en vez de ‘finestra’:

Refirma-te en a finestra
con meyo cuerpo difuera,
dimpués saca-ne l’atro
beyerás cómo te quedas.

6. CONCLUSIONES

La jota aragonesa, como parte del folclore aragonés, está escrita en las diferentes lenguas que se hablaban, y se hablan, en nuestra tierra: castellano, aragonés y catalán. Todas ellas, en conjunto, suponen un corpus lingüístico y literario de enorme importancia para su estudio y aplicación en el aula. Además, el uso de la jota en clases de lengua aragonesa requiere que el maestro conozca la sociología de estas coplas, entre las que se encuentran algunas con tintes baturristas.

Si esta rama del folclore se introduce en clase de lengua aragonesa, puede servir de ayuda para analizar algunas diferencias y similitudes entre las variedades del aragonés, así como para establecer comparaciones con el castellano.

Además, las posibilidades didácticas de la jota en el proceso de enseñanza-aprendizaje del aragonés son numerosas, pudiéndose realizar también “Actividades de creatividad lingüístico-literaria basadas en utilizar canciones tradicionales interrelacionando su uso con las tecnologías, como la creación de vídeos, podcast, lipdat, karaoke, etc.” (Jiménez y Francisco Carrera, 2020, p. 336).

Es necesario dar las gracias a Dabi Lahiguera, quien nos ha aconsejado y asesorado en la selección de coplas en aragonés que se encuentran en este capítulo, puesto que no somos hablantes de esta bella lengua. Por ello finalizamos este texto con sus palabras (Lahiguera, 2018, pp. 180-181):

Si las autoridades competentes aragonesas no hacen por dar a conocer y promocionar el patrimonio lingüístico de Aragón en la escuela, en los medios, en la sociedad en general, se perderá para siempre del recuerdo, (...) queremos educar a la sociedad aragonesa en el respeto, respetándonos primero a nosotros, nuestra lengua, nuestra cultura, nuestra manera de ser.

7. REFERENCIAS

- Arnal, M. L. y Naval, M. Á. (1989). Lengua y literatura de unos poemas en ribagorzano (1861-1888). *Archivo de Filología Aragonesa*, 42-43, 83-130.
- Bajén, L. M. y Gros, M. (2003). *La tradición oral en el Moncayo Aragonés*. Diputación de Zaragoza.
- Barreiro, J. (2013). *Biografía de la jota aragonesa*. Mira Editores, S.A.

- Benítez, M. P. (2016). Metodología y estrategias para la enseñanza del aragonés. En M. P. Benítez, A. Eito, C. I. Nabarro y F. Nagore, *Contribuciones al estudio del aragonés* (pp. 13-64). Aldrada Ediciones.
- Celma, M. (2010). "Cantem Junts": un proyecto interdisciplinario de recuperación del folclore musical del Matarranya. *Eufonia: Didáctica de la música*, 49, 106-113.
- Ciria, R. y Bueno, S. (2015). *CIRIA Y BUENO en Aragón* (CD), Estudios Kikos.
- Claver, J. M. (1984). El baturro: Radiografía de una metamorfosis (1859-1905). *Andalán*, 403, 1.ª quincena de mayo, 18-21.
- Flores, J. L. (2017). Crispín Botana: el baturrismo en el discurso de la nación española. En C. Forcadell y C. Frías (Coords.), *Veinte años de congresos de Historia Contemporánea (1997-2016)* (pp. 355-362), Institución «Fernando el Católico».
- Flores, L. X. (2013). A literatura popular de la Valle de Bielsa. Edición crítica e clasificación de materials etnoliterarios en aragonés. *Temas de Antropología Aragonesa*, 19, 99-176.
- Flores, L. X. (2014). A literatura popular d'a Val d'Ansó: Edición crítica y clasificación de materials etnoliterarios en aragonés (II). *Temas de Antropología Aragonesa*, 20, 37-170.
- Galán, J. (2013). *Les cansçons de la nostra gent*. Institut d'Estudis del Baix Cinca.
- Jiménez, E. y Francisco Carrera, F. J. (2022). La palabra cantada: el cancionero popular como recurso didáctico en el aula de educación primaria. En J. M. Goñi, J. Avilés y R. de la Fuente (Eds.), *Poéticas del Espacio* (pp. 331-339). Editorial Universitas Castellae.
- Lahiguera, D. (2018). *El Habla del Moncayo. Estudio comparativo con la lengua aragonesa*. Centro de Estudios Turiasonenses de la Institución «Fernando el Católico».
- Martín, M. A. (2016). Rudeza y delicadeza en los cuentos populares aragoneses de entre los siglos XIX-XX. En L. Beltrán, R. de Diego, M. Sotelo y D. Thion (Coords.), *Diálogos en la frontera. De la cultura popular a la cultura de masas en la era moderna* (pp. 121-143). Institución «Fernando el Católico».
- Mott, B. L. (1987). Coplas y dichos del valle de Gistau, *Temas de Antropología Aragonesa*, 3, 125-145.
- Ruiz, U. (2010). La adquisición del lenguaje y el bilingüismo temprano. En U. Ruiz (Ed.), *Didáctica de la segunda lengua en educación infantil y primaria* (pp. 43-66). Editorial Síntesis, S. A.
- Yusta, M. Á. (2011), *Cancionero de coplas aragonesas*. Olifante, Ediciones de Poesía.
- Zavala, C., Ramón Salinas, J. y Rincón, N. (2023). La jota aragonesa en la Educación Musical a través de la opinión de Maestros/as en formación. *DEDiCA. Revista de Educação e Humanidades*, 21, 161-187.

LA EDUCACIÓN SOBRE EL PATRIMONIO CULTURAL EN LOS CURRÍCULOS LOMLOE DE LA COMUNIDAD CANARIA: INCLUSIÓN Y AUSENCIAS

OFELIA MÁRMOL REYES

Universidad Europea de Canarias (UEC)

ELENA MARÍA PÉREZ GONZÁLEZ

Universidad Europea de Canarias (UEC)

INTRODUCCIÓN

En este trabajo¹ se realiza una aproximación a fuentes institucionales y administrativas sobre el concepto de patrimonio cultural y su inclusión en los canales de educación formal e informal. En particular, nos centraremos en el patrimonio cultural considerado en el nuevo currículum LOMLOE de Canarias, de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato en el ámbito de la Geografía e Historia General y de Canarias. Se pretende identificar el concepto actual de patrimonio cultural en los programas educativos del Gobierno de Canarias y su inclusión en los currículos LOMLOE. Durante el trabajo, se han detectado ausencias tipológicas fundamentales en el currículo, lo que nos ha llevado a reflexionar sobre cómo potenciar la presencialidad del patrimonio y del trabajo educativo en torno a estos bienes de un modo más integral. La metodología aplicada se ha basado en un análisis sistemático, no exhaustivo, de bibliografía y un análisis crítico de los resultados.

1. LA NATURALEZA Y SIGNIFICADO INSTITUCIONAL DEL PATRIMONIO CULTURAL: PUNTO DE PARTIDA Y EVOLUCIÓN

David Lowenthal, en su libro «El pasado es un país extraño», dijo que mantenemos con el pasado unas relaciones dinámicas y cambiantes, que han ido modificando la forma en la que entendemos el patrimonio cultural. En la actualidad, la forma en la que nos relacionamos con el pasado, cómo lo recordamos y gestionamos, articula nuestra coexistencia con los bienes culturales (Pérez, 2023), en múltiples y diversas perspectivas. Hoy en día, las políticas de gestión y conservación del patrimonio cultural involucran a las comunidades locales y se enfrentan a retos como el cambio climático, la innovación tecnológica o la migración, unos enfoques que están modificando la forma de valorar y transmitir el patrimonio cultural.

En el año 1972, la Unesco, en su *Convención para la protección del patrimonio mundial cultural y natural*, estableció que ciertos lugares de nuestro planeta debían tener un valor universal excepcional y ser conservados para las generaciones futuras. Desde ese momento, los modelos de gestión y el propio significado del patrimonio cultural se han ido modificando. Así, desde un planteamiento puramente descriptivo y tipológico, como se promulgó en esa Convención, años más tarde, el Consejo de Europa incluiría en su definición de patrimonio cultural el valor de la herencia colectiva, entre todo aquello resultante de la interacción de las personas y su entorno a lo largo del tiempo (Consejo de Europa, 2005).

Posteriormente, se entendería el patrimonio cultural como un único hecho sociocultural que, en su estudio, permitiría conocer tanto el pasado como el presente de las sociedades (Gobierno de España, 2015). En

¹ Este trabajo es un extracto del Trabajo de Fin de Máster, curso académico 2022-2023, del Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional, Enseñanzas de Idioma y Enseñanzas Deportivas de la UEC, elaborado por Ofelia Mármol Reyes y dirigido por la Elena María Pérez González.

la actualidad, el patrimonio cultural también significa desarrollo, y así es reflejado por el Consejo Internacional de Monumentos y Sitios (ICOMOS) desde el cual exponen que los bienes culturales son capaces de generar empleo, crecimiento económico y desarrollo social. Estas ideas se retoman de la Convención de Faro (2005), sobre el valor del patrimonio cultural para la sociedad; y también de la Declaración de Hangzhou (2013), donde se considera a la cultura como clave para el desarrollo sostenible. Por tanto, la importancia del patrimonio cultural se basa en una relación muy íntima con la ciudadanía, la cual debe transmitir los valores descritos, pero, a la vez, debe ser un factor de desarrollo social y económico.

2. EDUCACIÓN PATRIMONIAL: LA CONFLUENCIA DE AMBOS CONCEPTOS

En este contexto de cambios y vulnerabilidad, la educación patrimonial es fundamental. En este sentido, José María Cuenca (2014) definió la educación patrimonial como «el conjunto de procesos de enseñanza y aprendizaje, tanto en los ámbitos formal, no formal e informal, en los que interactúan gran cantidad de variables y elementos (como instituciones, profesorado, monitores, alumnado, público, entre otros), con el objetivo de obtener la formación y capacitación de los individuos en las competencias patrimoniales necesarias para formar parte de una colectividad y miembros de la sociedad» (Cuenca, 2014, p. 85). Así, esta relación de enseñanza-aprendizaje sobre el patrimonio cultural, si se hace de forma correcta, conforma la base y «promueve la comprensión de la importancia de gestionar los bienes culturales, para respetar y preservar su valor» (Moreno, 2009, p. 6). Por tanto, los retos y oportunidades del patrimonio cultural en nuestra sociedad, y en particular en la educación, son múltiples, diversos y presentan una enorme transversalidad en su contexto. Así, uno de los objetivos básicos de estudiar el patrimonio cultural, sería el que forme parte como uno más de los conocimientos que adquiere el alumnado para completar su formación.

Si bien en nuestro país estas relaciones educativas son recientes, desde mediados de los años 70 del siglo XX, la educación patrimonial se convirtió en una línea de trabajo internacional de suma importancia. Es la Unesco, quien fomenta que todos los estados parte de la Convención de 1972 ya citada, deben hacer todo lo posible por estimular en sus pueblos, mediante programas de educación e información, el respeto por el patrimonio cultural y natural (Unesco, 1972). Así, desde el punto de vista internacional, es esta institución quien incorpora el concepto de educación en el patrimonio a través de una serie de proyectos, programas y actividades, que consideran que la educación patrimonial es un medio imprescindible para el fomento del diálogo intercultural y el respeto hacia la diversidad cultural y natural. Estas acciones también promueven la formación de docentes, a través de programas de capacitación y desarrollo de materiales didácticos, como, por ejemplo, el dossier *Patrimonio Mundial en Manos de los Jóvenes* desde 1998.

En la actualidad, Unesco también mantiene y continúa el liderazgo en lo que a todos los aspectos de la educación se refiere dentro de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Aunque en la Agenda 2030, ninguno de los 17 objetivos para el Desarrollo Sostenible se dedica exclusivamente a la cultura, sí existen referencias a la misma en algunas de sus metas. En particular la meta 11.4, donde se habla de la protección y defensa del patrimonio cultural y natural del mundo; aunque sobre esta meta se cuestiona su formulación ya que no se vincula directamente con el ser humano, sus derechos, ni de ninguna forma con la sociedad, sin destacar «potencialidades que el patrimonio puede tener con respecto al desarrollo humano y al desarrollo sostenible» (Maraña y Revert, 2020, p. 184).

También a nivel internacional, el Consejo de Europa, a través del Convenio de Faro (2005), recogió la adopción de los derechos de la ciudadanía en relación con la cultura y el patrimonio cultural. Se trata de un acuerdo multilateral del Consejo de Europa en el que los estados firmantes se comprometieron a

proteger el patrimonio cultural y los derechos de la ciudadanía a participar en la vida cultural. Se define en este documento, como un recurso más para el desarrollo humano, la diversidad cultural y el diálogo intercultural. Además, promueve un modelo de desarrollo económico sostenible y el acceso a la tecnología digital. En este sentido, la consideración del acceso al patrimonio como un derecho fundamental queda reconocido en la Declaración de Friburgo sobre los Derechos Culturales (2007). Este documento establece la universalidad de los derechos culturales, recogida anteriormente en la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948). El aspecto más innovador de esta declaración es que concede importancia a la participación de las personas en las decisiones que afecten a sus vidas. También destaca la necesidad de proteger y promover el patrimonio cultural y hace un llamamiento a los estados, instituciones internacionales, y a las organizaciones culturales a respetar los derechos culturales.

El impacto de todas estas declaraciones sobre el patrimonio cultural y sus implicaciones se ven reflejadas, por ejemplo, en programas como Erasmus+, programa de la Unión Europea para apoyar la educación, la formación, la juventud y el deporte. A través de su página Web² este organismo ofrece varios recursos para que el profesorado pueda enseñar el patrimonio cultural en los centros: *eTwinning*, desde la que se puede acceder a ideas para presentar el tema en clase, actividades y proyectos inspiradores; *School Education Gateway*, una plataforma que se centra en las actividades, talleres y el intercambio de información; y por último, una zona de aprendizaje donde se pueden encontrar juegos, material didáctico agrupados por temas y grupos de edad. Destacan, además, los proyecto *Dive Into Heritage*, en el que se sensibilizaba el patrimonio a través de reuniones, viajes y sesiones de formación, colaborando con los jóvenes para una Europa inclusiva y sostenible, proyecto en el que participa también la Unesco y que se enfoca al patrimonio inmaterial y a su integración en los planes de estudio o el proyecto CHARTER, que busca mejorar la formación tanto entre los docentes y profesionales del sector del patrimonio.

3. LA EDUCACIÓN PATRIMONIAL EN ESPAÑA: UNA APROXIMACIÓN AL CONTEXTO DE ESTUDIO

En el Plan Nacional de Educación y Patrimonio, cuyo origen se remonta al año 2010, y promovido por el de Educación Cultura y Deporte, se potencia que el patrimonio esté incluido en los planes educativos, y tiene como objetivos principales fomentar la investigación en el ámbito de la educación del patrimonio, estimular la creatividad en la enseñanza del patrimonio cultural y fortalecer la interacción entre gestores culturales y educadores, además de promover la formación de ambos grupos (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2015). Este plan se apoya en la coordinación de las administraciones, la conexión entre los canales de ámbitos formal, no formal e informal de transmisión de la educación patrimonial y la búsqueda de la pluralidad, la diversidad de públicos y la inclusión. En particular, el plan trabaja en introducir contenidos referidos al patrimonio cultural en los currículos, formar al profesorado y mejorar los recursos disponibles para transmitir la educación patrimonial a través de las nuevas tecnologías. El Plan Nacional de Educación y Patrimonio, se integra el Observatorio de Educación Patrimonial de España (OEPE)³.

Existen otros programas y proyectos llevados a cabo por otras instituciones. Así, por ejemplo, el Instituto del Patrimonio Cultural de España (IPCE)⁴, en los que se trabaja para conservar, restaurar, investigar, preservar y enriquecer el patrimonio cultural, con un área fuerte en formación. El Ministerio de Cultura y Deporte proporciona a través del proyecto CERES, acceso online a todas las colecciones de museos en

² En <https://etwinning.es/es/etwinning-y-erasmus/> [Consultado el 03/10/2023].

³ En <https://oepe.es/> [Consultado el 10/10/2023].

⁴ En <https://ipce.culturaydeporte.gob.es/inicio.html> [[Consultado el 07/10/2023].

España y desde el Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC)⁵, se difunden las investigaciones realizadas sobre patrimonio histórico y cultural a través de la Red Temática de Patrimonio Histórico y Cultural, desde el año 2001.

A partir de este marco, la educación patrimonial también se trabaja en las comunidades autónomas a través de diferentes programas y proyectos. Algunas acciones son los proyectos que lleva a cabo el Instituto Andaluz de Patrimonio Histórico (IAPH)⁶, con diferentes áreas del conocimiento y formación en línea. Su objetivo es difundir, conservar, restaurar e investigar todo lo relativo al patrimonio cultural. Para ello tiene una amplia red de recursos como proyectos locales y en colaboración con otras comunidades e instituciones, visitas, actividades didácticas enfocadas a la ciudadanía en general y a escolares, exposiciones y laboratorios. Por su parte, la Comunidad de Madrid cuenta con un Plan de Educación Patrimonial cuyo objetivo es la difusión y conservación de su patrimonio cultural y artístico. Este plan incluye varias líneas de actuación, entre ellas la formación de profesorado en materia de educación patrimonial, la creación de recursos didácticos para la enseñanza del patrimonio o la organización de actividades y programas. Entre sus objetivos principales está promover la colaboración con entidades públicas y privadas. La Agencia Catalana del Patrimonio Cultural ha desarrollado el programa Patrimonio Cultural-Educación. Se trata de un programa educativo que tiene el objetivo de promover las propuestas educativas del patrimonio de la comunidad. Establece un marco común y de referencia para la realización de actividades y talleres ofrecidos por diversas instituciones culturales para difundir y dar a conocer el patrimonio. Tiene varios objetivos entre los que se encuentran: ampliar y diversificar la oferta de actividades para diferentes públicos, convertir los recursos patrimoniales en espacios de aprendizaje, promover al sector patrimonial como generador de recursos educativos de calidad, integrar el patrimonio como un recurso esencial en el currículum escolar y por último fomentar la participación y el interés del profesorado y las familias para aumentar las visitas del público escolar y familiar. La Junta de Castilla y León cuenta con una Dirección General de Patrimonio Cultural, encargada de salvaguardar y difundir el patrimonio cultural de la comunidad. Realizan actuaciones como: catálogos de bienes culturales, estrategias planes y programas, visores geográficos de bienes culturales; proyectos e intervenciones científicas, acciones preventivas, documentales, didáctica y formación (unidades didácticas), publicaciones diversas, así como un área dedicada a la normativa, procedimientos y subvenciones para la gestión y educación patrimonial.

No podemos olvidar la gestión del Patrimonio Nacional, institución pública regulada por la Ley 23/1982, de 16 de junio, que constituye el núcleo esencial del Patrimonio de la Corona. Este patrimonio se difunde a través de programas y proyectos educativos entre los que se encuentran talleres, visitas guiadas o experiencias gamificadas, entre otras.

Los museos también son un referente en educación patrimonial. Desde el Comité Español del ICOM (Consejo Internacional de Museos), se ofrecen cursos de formación y reciclaje para los trabajadores y se defiende el uso del español en los foros internacionales de ICOM. El objetivo de sus acciones es involucrar y comprometer a la sociedad con los museos, y apoyar el desarrollo profesional de los trabajadores en este campo (ICOM España, s.f.). No es objeto en este trabajo, analizar la oferta de educación patrimonial en los museos de nuestro país, pero resaltar que la educación en los museos es necesaria y fundamental para implementar nuestra investigación, toda vez que permite conectar las prácticas que hemos descrito hasta ahora, es un lugar educativo no formal, con diversos modos de comunicar, imprescindibles para, no solo informar, sino también para implicar a la ciudadanía y

⁵ En <https://www.csic.es/es/investigacion/institutos-centros-y-unidades/instituto-de-ciencias-del-patrimonio> [Consultado el 10/10/2023].

⁶ En <https://www.juntadeandalucia.es/organismos/iaph.html> [Consultado el 10/10/2023].

educarlos como gestores y educadores del patrimonio cultural (Caldin, Dainese y Pancioli, 2018).

Por último, queremos referirnos a ICOMOS (Consejo Internacional de Monumentos y Sitios), que, en su sede española, a través de la Comisión de Educación y Participación de este comité nacional, ha publicado recientemente tres comunicados relacionados con la falta de presencia del patrimonio cultural en varios ámbitos de la enseñanza universitaria. Estos comunicados se basan en documentos internacionales que destacan la importancia del patrimonio cultural en la educación y en varias profesiones. La comisión destaca la necesidad de ampliar los contenidos de patrimonio cultural en la educación universitaria, capacitar al profesorado de primaria en educación patrimonial teniendo en cuenta la creciente relevancia del patrimonio cultural en los currículos, e incluir contenidos sobre protección y conservación de bienes culturales en los planes de estudio de arquitectura e ingeniería (ICOMOS, 2023).

4. LA EDUCACIÓN PATRIMONIAL EN CANARIAS: UN MARCO TEÓRICO SOSTENIBLE Y PARTICIPATIVO

El patrimonio cultural canario se caracteriza por su variedad de elementos patrimoniales a lo largo de su insularidad. Desde antiguos yacimientos arqueológicos hasta paisajes volcánicos, pasando por tradiciones culturales y arquitectura. En lo referente al marco legislativo hay que señalar que la Ley 6/2014, de 25 de julio, Canaria de Educación no Universitaria en su artículo 5.2.m impulsa la necesidad de «Fomentar el conocimiento, el respeto, y la valoración del patrimonio cultural y natural de Canarias desde una perspectiva de creación de una convivencia más armoniosa entre la ciudadanía y el entorno». A partir de ahí, y para implementar la educación patrimonial en las aulas canarias, la Consejería de Educación pone a disposición de los docentes públicos no universitarios la Red Canaria de Centros Educativos para la Innovación y el Aprendizaje Sostenible (RED CANARIA-InnovAS).

Esta red tiene entre sus objetivos mejorar el aprendizaje desde la innovación siguiendo las directrices de los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030; buscar una educación más inclusiva y trabajar para lograr una base sólida de acuerdo con el desarrollo sostenible; impulsar el aprendizaje a través de las nuevas tecnologías, fomentar la participación de las familias en el proceso de formación de sus hijos/as y del alumnado en asociaciones.

La formación del profesorado se trabaja desde el Eje 5 de esta Red, denominado Patrimonio Social, Cultural e Histórico Canario, el cual fomenta el conocimiento del entorno natural, cultural, histórico canario desde una educación centrada en el patrimonio para crear entorno inclusivos y sostenibles. A la vez, trabaja también en que el alumnado conozca y valore desde ese conocimiento, el patrimonio cultural de las islas y también a nivel global. Para llevar a cabo este cometido en el entorno educativo, se puso en marcha en el curso 2016-2017 el Programa EnSeñas⁷⁹, del Servicio de Innovación Educativa del Gobierno de Canarias. Los objetivos de este proyecto son: impulsar el uso y disfrute del patrimonio natural, social, histórico y cultural en la comunidad educativa canaria, consolidar que la educación patrimonial sea una base fuerte en la enseñanza y fomentar la comunicación entre las diferentes Consejerías e instituciones canarias, para trabajar de forma conjunta en la educación y en los centros, con la finalidad de fomentar el conocimiento y poner en valor nuestro patrimonio.

De este modo, se pretende integrar la educación patrimonial en los currículos de Canarias y proporcionar recursos y estrategias para su integración en la educación. Otro de los objetivos se centra en la búsqueda de la participación del alumnado en proyectos dirigidos a la conservación del patrimonio y colaborar con

⁷ En <https://www.gobiernodecanarias.org/educacion/web/programas-redes-educativas/programas-educativos/ensenas/> [Consultado el 03/10/2023].

instituciones públicas y sociales para compartir recursos y propuestas con el fin de impulsar la educación patrimonial en Canarias.

En este sentido, el Gobierno de Canarias, en consonancia con la Agenda 2030, ha elaborado la Agenda Canaria de Desarrollo Sostenible 2030, que resulta de contextualizar los Objetivos de Desarrollo Sostenible en Canarias con el fin de cumplir con unos objetivos y unas metas particulares. La dimensión cultural ha sido establecida como elemento prioritario diferencial de otras comunidades y regiones, incluyendo el patrimonio y su puesta en valor. Hay que destacar dentro los retos culturales el Reto Región 9 y como Prioridad de Actuación 9.1: «Garantizar los derechos culturales como elemento de construcción de una ciudadanía cultural para el desarrollo sostenible en sociedades inclusivas» (Gobierno de Canarias, s.f.).

5. LAS EVIDENCIAS DEL BINOMIO EDUCACIÓN Y PATRIMONIO EN EL CURRÍCULUM CANARIO. REFLEXIONES Y PROSPECTIVA

En esta aproximación a una revisión sistemática –no exhaustiva– de las referencias bibliográficas en torno al concepto de patrimonio cultural y educación, desde una perspectiva principalmente administrativa e institucional, realizamos una revisión narrativa de los textos oficiales más destacados a nivel internacional, nacional y local mencionados, y ejecutamos una revisión relatada del proceso de acumulación de datos, sin procedimientos estadísticos. Nos interesaba buscar respuestas preliminares a la cuestión sobre si se incluye el concepto actual de educación patrimonial, como recurso didáctico, en la oferta de enseñanza que existe actualmente en los currículos LOMLOE de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato de Canarias de reciente implantación y poder evaluar así, los contenidos sobre patrimonio cultural en Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato en el caso particular de Canarias. Una vez detectadas y seleccionadas las referencias –etiquetas en torno al concepto patrimonio y sus atributos, y a las diferentes tipologías–, se procedió a la cuantificación de su inclusión en los contenidos sobre patrimonio, en los currículos canarios, de qué forma se hace referencia al mismo y en qué apartados está recogido.

Se tuvieron en cuenta las siguientes asignaturas y cursos: Geografía e Historia que se imparte en todos los cursos de Secundaria, Historia Contemporánea que se cursa en 1º de Bachillerato, Geografía que se imparte en 2.º de Bachillerato, Historia y Geografía de Canarias que se cursa en 3º de la ESO e Historia de Canarias en 1.º de Bachillerato. En cada una de las materias mencionadas se ha concretado información sobre la carga lectiva, la modalidad de cada una de las asignaturas y el número de veces que aparecen en los currículos las referencias objeto de estudio.

A partir de los resultados obtenidos, es en 1.º de la ESO donde la educación patrimonial está presente en mayor medida. Y es que, las referencias al estudio del patrimonio en cualquiera de sus formas van decreciendo notablemente en la medida que el nivel educativo es más alto. Siendo en 4.º curso donde menos referencias se encuentran relativas al estudio del patrimonio. En lo que respecta al término de tipologías de bienes culturales, como arquitectónico, artístico, arqueología o paisaje cultural, cabe señalar que son apenas mencionadas, toda vez que el concepto de histórico es la referencia más numerosa (hasta 41 veces en el currículo). A medida que el currículum avanza en etapa, las menciones y referencias en torno al patrimonio cultural decrecen. Así, es en 2.º de la ESO donde el concepto de paisaje cultural, por ejemplo, aparece en 4 ocasiones en la competencia específica 4 señalando algo muy interesante en la explicación competencial. Así, se expresa que «finalmente se constatará que el alumnado es capaz de valorar la riqueza y el patrimonio natural de Canarias, de España y del resto del mundo, mediante metodologías del pensamiento geográfico para potenciar la protección del patrimonio natural, histórico, artístico y cultural».

En lo que respecta a la materia de Historia Contemporánea que se cursa en 1.º de Bachillerato, se mantiene el estudio del patrimonio en los niveles similares vistos en el curso precedente. Señalar que es la primera ocasión en la que se hace referencia directamente al concepto de educación patrimonial, al igual que sucede con la asignatura de Geografía, que se imparte en 2.º de Bachillerato. En esta última asignatura se observa una disminución de los contenidos curriculares relativos al patrimonio, como avanzamos.

En comparación con esto último, en la asignatura de Historia y Geografía de Canarias, que se imparte una hora a la semana en 3.º de la ESO –carga lectiva, una hora semanal–, los contenidos referidos al patrimonio son tan extensos como los encontrados en todo el currículo completo de la asignatura de Geografía e Historia que se imparte en todos los cursos de Secundaria. Entendido esto último si se tiene sus referencias numéricas (9 veces se menciona el concepto de patrimonio cultural).

Por último, se realizó el análisis del currículo de la asignatura Historia de Canarias, optativa de 1.º de Bachillerato con una carga lectiva de dos horas semanales. Aquí los resultados obtenidos se sitúan por debajo de los encontrados en el currículo de Historia y Geografía de Canarias, pero, de igual modo, son relativamente altos si se tiene en cuenta las horas que se dedican a esta asignatura y su modelo optativo.

Entonces, hemos visto cómo la educación patrimonial ha ido ganando importancia e incorporándose a la enseñanza en las últimas décadas; este hecho, va unido a la creciente conciencia de las organizaciones, instituciones, y organismos nacionales e internacionales sobre la relevancia del patrimonio cultural y su preservación para las futuras generaciones. Así, hemos asistido a que se trabaja cada vez más por su inclusión en los currículos y en la formación de los/las docentes. También se ofrecen más recursos, proyectos, formación, y actividades de todo tipo. Todo esto acompañado por una creciente cantidad de investigaciones que destacan el papel relevante de la educación patrimonial (p. ej. Gil Díez, 2023; Marín y Fontal, 2020; Fontal, 2017; Gómez, 2014; IPCE, 2014; entre otros).

Sin embargo, en relación con los contenidos curriculares analizados en esta investigación se podría concluir que en su mayoría se observa falta de concreción y escasez. Con referencias abstractas sobre el estudio de los tipos de patrimonio –nada diverso– y de cómo implementar su enseñanza en las aulas. Además, la presencia de la educación patrimonial varía en los currículos según los niveles analizados y las asignaturas. Se determina que es en 1.º de la ESO el curso en el que más referencias hay, y que decrece según se avanza de nivel. Los currículos de las asignaturas de Historia y Geografía de Canarias incluyéndose de forma específica en cinco de los seis bloques competenciales. Siendo en los únicos en los que se ven reflejados la importancia de la educación patrimonial. Como se ha tenido en cuenta los términos tipológicos en los que se clasifica el patrimonio cultural, son escasos y en algunos ni se nombran, lo cual podría llevarnos a pensar que en los nuevos currículums se presta menos atención a la monumentalidad que presentan algunas de estas tipologías y que se pretende aplicar un concepto más integral y colectivo, según las tendencias actuales. No obstante, y con el currículum aplicado hasta ahora (LOMCE), contrasta la ausencia de contenidos patrimoniales en los currículums con los materiales que, tanto a nivel nacional como autonómico existen sobre didáctica de la educación patrimonial. Si bien desde la Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deporte del Gobierno de Canarias se observa un esfuerzo en la apuesta por la inclusión de contenidos sobre patrimonio en los currículos y por la formación del profesorado, y si bien desde el programa *EnSeñas* se ofrece una amplia serie de recursos educativos para que los/las docentes puedan implementar en las aulas, se observa que el acceso a estos contenidos encuentra ciertas dificultades para el acceso a la información y nivel. Lo que podría suponer un inconveniente a la hora de conseguir estos objetivos⁸¹⁰.

⁸ En conversaciones orales con profesorado se nos transmitió el elevado nivel de algunos contenidos y formatos, poco aplicables a la realidad de las aulas.

La investigación sobre la incorporación de la educación patrimonial a los currículos de Educación Secundaria y Bachillerato busca una conexión más estrecha entre el aprendizaje académico y la realidad del entorno. Se podría conseguir desde diseño e implementación de estrategias y recursos para su integración y así fomentar la conservación y valoración del patrimonio cultural. Además, la educación patrimonial representa la interdisciplinariedad, ya que involucra diversas áreas del conocimiento como historia, arte, geografía, ciencias sociales y literatura. Un contexto que no se ha podido detectar en este trabajo. Ello permitiría un enfoque integral y enriquecedor, que fomentaría la adquisición de habilidades transversales y cohesión social dentro y fuera de las aulas.

Somos conscientes de las limitaciones del trabajo y habría también que obtener datos en cuanto a la implementación de la LOMLOE, en todos sus cursos y el nuevo modelo de competencias, y sería fundamental llevar a cabo una investigación que permita comprobar si se están siguiendo los contenidos estipulados y el nivel de coordinación y accesibilidad a los programas educativos ofertados por la consejería o propios. Para ello sería necesario, por ejemplo, conocer la cantidad de centros educativos que se encuentran actualmente adscritos al eje 5 de la *RED CANARIA-InnovAS* perteneciente a la Consejería de Educación, que aborda la educación patrimonial desde la innovación. Y nos aportaría una visión más clara de su cobertura y permitiría determinar posibles áreas de mejora en términos de difusión e implementación. En relación con el programa *EnSeñas*, perteneciente a este eje de actuación, es importante verificar si se está aprovechando de manera efectiva y, de no ser así, informar a los centros escolares sobre su existencia y sus recursos didácticos.

No hemos tenido acceso a potenciales informes de evaluación que nos permitan identificar la eficiencia y eficacia de la educación del patrimonio en los centros, hasta ahora, sus relaciones con la Consejería o impacto en el alumnado, o incluso en la gestión y uso del patrimonio; necesitamos ahondar en la utilización que se hace del patrimonio cultural como recurso educativo y participativo en el proceso de formación del universo seleccionado en este trabajo con la implementación de la nueva Ley. Tampoco sabemos y deberíamos aproximarnos a la relación correcta y adecuada con las competencias y unidades didácticas de la programación. También conocer la percepción del profesorado en Canarias, de la utilidad de los materiales y acciones en el exterior o relaciones institucionales con museos u otros departamentos de educación patrimonial de otros centros. Por tanto, se trata de acciones que, en prospectiva, deben implementarse en un futuro inmediato.

No podemos olvidar la rapidez de la adaptación de la nueva ley de educación que supone la implantación de un modelo competencial; si bien es cierto que se despliega un enfoque centrado en lo social y la diversidad, puede ser una oportunidad para la educación patrimonial trabajar en esos aspectos de manera transversal, algo que, sin embargo, deberemos comprobar y hacer seguimiento en los próximos cursos académicos.

En definitiva, no podemos profundizar ni plantear un efecto de la educación patrimonial en las vidas del alumnado, ni en su entorno, ni en los propios bienes culturales, sin conocer cómo se están integrando y qué contenidos patrimoniales, pues cada patrimonio supone una problemática y percepción diferente; ni si todo ello puede contribuir a un contexto más sostenible en todas sus dimensiones, acorde a las miradas actuales sobre el patrimonio cultural y sus múltiples formas de expresarse.

Como educadores, debemos ser parte de una educación patrimonial más integral y útil a los retos del presente y futuro de nuestras comunidades.

6. REFERENCIAS

- Caldin, R., Daineses, R. y Panciroli, C. (2028). Didactics towards a Bottom-up Museum Approach. *Proceedings*, 1(10), 1108.
- Comité Nacional del Consejo Internacional de Monumentos y Sitios (2023). *El Comité nacional de ICOMOS en España alerta sobre la ausencia de contenidos de patrimonio en la enseñanza universitaria de arquitectura*. [Archivo PDF] https://icomos.es/wp-content/uploads/2023/04/COMUNICADO_ARQUITECTURA_DEF.pdf
- Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deporte (s.f.). *Líneas estratégicas de los currículos LOMLOE de Canarias*. Gobierno de Canarias. [Archivo PDF] https://www3.gobiernodecanarias.org/medusa/ecoescuela/cdc/files/2022/10/lineas_estrategicas_curriculo_lomloe_canarias_educacion-secundaria-obligatoria-y-bachillerato.pdf
- Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deporte (2016). *Programa EnSeñas*. <https://www.gobiernodecanarias.org/educacion/web/programas-redes-educativas/programas-educativos/ensenas/>
- Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deporte (s.f.). *Red Canaria de Centros Educativos para la Innovación y Calidad del Aprendizaje Sostenible (RED CANARIA-InnovAS)*. <https://www.gobiernodecanarias.org/educacion/web/programas-redes-educativas/redes-educativas/red-canarias-innovas/>
- Consejo de Europa (2005). *Convenio de Faro*. Faro, Portugal. <https://rm.coe.int/16806a18d3>
- Consejo Internacional de Museos (s.f.). *Objetivos del Comité español*. <https://www.icom-ce.org/objetivos/>
- Cobas, I. (2016). El concepto de paisaje cultural como recursos para la educación patrimonial en la educación secundaria obligatoria. *CAPA Cuadernos de Arqueología e Patrimonio*, 37. CSIC-Instituto de Ciencias del Patrimonio.
- CUENCA, J. (2014). El papel del patrimonio en los centros educativos: hacia la socialización patrimonial, *Tejuelo*, (19), 76-96.
- Decreto 30/2023, de 16 de marzo, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Canarias. Boletín Oficial de Canarias, (058), de 23 de marzo, 15322-17274. <http://www.gobiernodecanarias.org/boc/2023/058/001.html>
- Gil Díez, I. (2023). El objeto y la educación patrimonial intergeneracional en la Enseñanza Secundaria. *La didáctica de las Ciencias Sociales ante el reto de los Objetivos del Desarrollo Sostenible*, coordinado por María de la Encarnación Cambil Hernández, Antonio Rafael Fernández Paradas y Nicolás de Alba Fernández. Narcea, Editorial.
- Fontal Merillas, O. y Martínez Rodríguez, M. (2017). Evaluación de programas educativos sobre Patrimonio Cultural Inmaterial. *Estudios pedagógicos*, 43, n.º 4, 69-89.
- Gobierno de Canarias (s.f.). *Agenda Canaria de Desarrollo Sostenible 2030*. <https://www.gobiernodecanarias.org/agendacanaria2030/>
- Ley 6/2014, de 25 de julio, Canaria de Educación no Universitaria (2014). *Boletín Oficial del Estado*, 238, de 1 de octubre de 2014, 77321-77371.
- Lowenthal, D. (1998). *El pasado es un país extraño*. Akal Editorial.
- Maraña, M. y Revert, X. (2020). Patrimonio Cultural y Desarrollo: una mirada a la Agenda 2030 y el rol del patrimonio. *Revista para el análisis de la cultura y el territorio*, (1), 180-195.
- Marín, S. y Fontal Merillas, O. (2020). Percepciones de estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria en torno al Patrimonio. *Arte, individuo y sociedad*, 32, n.º 4, 917-933.

- Ministerio de Educación Cultura y Deporte (2015). *Plan Nacional de Educación y Patrimonio*. [Archivo PDF] <https://www.culturaydeporte.gob.es/planes-nacionales/dam/jcr:a91981e8-8763-446b-be14-fe0080777d12/12-maquetado-educacion-patrimonio.pdf>
- MORENO, O. (2009). Educación y patrimonio. *Revista digital innovación y experiencias educativas*, 14.
https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_14/OLGA%20MARIA_MORENO_1.pdf
- Observatorio de la Diversidad y los Derechos Culturales (2007). *Declaración de Friburgo sobre los Derechos Culturales*. [Archivo PDF] https://culturalrights.net/descargas/drets_culturals239.pdf
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2005). *Directrices para la aplicación de la convención del Patrimonio Mundial*.
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000138676_spa
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2005). *Patrimonio mundial en manos de los jóvenes. Paquete de materiales didácticos para docentes*. Publica Unesco. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000144768>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (1972). *Convención para la protección del Patrimonio Mundial Cultural y Natural*. [Archivo PDF] <https://whc.unesco.org/archive/convention-es.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2005). *Directrices para la aplicación de la convención del Patrimonio Mundial*.
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000138676_spa
- Organización de las Naciones Unidas (s.f.). *Objetivos de Desarrollo Sostenible*.
<https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>

LA FIGURA DE DON JUAN TENORIO EN EL PATRIMONIO LITERARIO ESPAÑOL. APROXIMACIÓN DIDÁCTICA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA A TRAVÉS DEL CÓMIC

ELENA JIMÉNEZ GARCÍA

GIR Escena, Cultura y Medio Ambiente (SKENÉ)

Universidad de Valladolid

FRANCISCO JOSÉ FRANCISCO CARRERA

GIR Escena, Cultura y Medio Ambiente (SKENÉ)

Universidad de Valladolid

1. INTRODUCCIÓN

El personaje de Don Juan, entendido como el seductor que, mediante el engaño, conquista a una mujer, posteriormente se jacta de su triunfo, la desprecia y enfoca su nuevo interés en otra, ha sido una fuente de inspiración en diversas representaciones artísticas: escultura, pintura, teatro, cine, música, ballet, literatura, etc.

Algunos estudios han comparado la figura de Don Juan en diversos ámbitos, como es el caso del de Otero Luque (2020), quien hace una exhaustiva comparación entre “tres de los don Juanes más famosos: *El burlador de Sevilla y convidado de piedra* (1630) de Tirso de Molina, *Don Giovanni* (1787) de Wolfgang Amadeus Mozart y Lorenzo Da Ponte, y *Don Juan Tenorio* (1844) de José Zorrilla”. Este es una muestra de las diversas relaciones culturales que se han generado a través de un estereotipo literario que ha marcado una imagen característica de nuestra cultura, traspasando incluso fronteras geográficas.

Dentro del patrimonio literario español encontramos algunas figuras que, más allá de pasar de largo por el camino histórico literario, han sido creadas a partir de una herencia cultural previa y han dejado una imborrable huella en el trayecto que ha dado lugar a formas estereotipadas de personas y comportamientos marcando un carácter propio.

Tanto es así que han fluido numerosos ríos de tinta en relación con ellos. Don Quijote, Sancho Panza, el pícaro Lázaro de Tormes o Don Juan Tenorio han marcado unos estereotipos que, siglos después, se conservan en el imaginario cultural español, entre otras causas, porque se han representado en distintas artes, se han relacionado entre ellas y se han desarrollado en el pensamiento social. Así lo exponen De la Fuente Ballesteros y Estévez (2017) en la página 3, con respecto a la figura de Don Juan, “dos siglos después del nacimiento de Zorrilla, los lectores de su obra han desaparecido y que “de todo su teatro solo queda enhiesto el hontanar de su Don Juan Tenorio, que sigue representándose y que todavía sigue imprimiéndose, manteniendo viva la memoria de nuestro poeta”.

Ante la situación de la desmotivación por la literatura en la escuela secundaria (y en etapas anteriores) este trabajo pretende ofrecer al docente algunas pistas que le ayuden a tratar aspectos relevantes de aspectos clásicos de la literatura española, dando a conocer una figura que, no sólo ha dado lugar a la lectura y a la representación teatral, sino también a la crítica,

y a la creación de personajes y acciones en otras obras literarias posteriores, dejando en nuestro patrimonio literario y cultural una huella imborrable de una figura universal. Tanto es así, que en la Real Academia Española, institución normativa de nuestra lengua, recoge entre sus términos al “donjuán”, con un significado propio y concreto que utilizamos en nuestras expresiones orales y escritas, haciendo alusión a las características del personaje de Zorrilla.

El informe Pisa de 2018, indica que la puntuación media estimada de los estudiantes de España alcanza los 477 puntos, significativamente inferior a la de la media OCDE (487) y al Total UE (489). Esto es una llamada de atención significativa, que debería implicar una reacción gubernamental educativa inmediata, aunque en gran medida son los centros educativos y sus maestros y profesores los que, en última instancia, intervienen en las aulas y están en contacto con las generaciones venideras.

El objetivo de este trabajo es doble. Por un lado, se pretende dar una visión general del estado de la cuestión, poniendo de manifiesto la figura de don Juan en el imaginario cultural español, reflexionando sobre las manifestaciones artísticas que la representan y estableciendo posibles lazos que generen o puedan generar nuevos estudios del tema.

Y por otro lado, y centrándonos en el cómic como recurso didáctico literario, se intentará poner sobre la mesa la importancia de este recurso a nivel educativo, así como plantear algunas orientaciones didácticas para trabajar el tema en las aulas del último curso de la Educación Primaria, en Educación Secundaria y Bachillerato, siempre confiando en una adaptación concreta en cada caso por parte del docente.

2. DON JUAN Y EL CÓMIC

Han sido varios los intentos de convertir la obra y el personaje de don Juan Tenorio en forma de cómic o de obra gráfica. Pueden ser diversas las razones, pero sin duda, el rasgo común es que se trata de un recurso didáctico que favorece la animación a la lectura, el gusto por la diversidad de actividades que permiten el desarrollo de la creatividad lingüístico-literaria y el placer por la manifestación gráfica y su relación con la literatura.

La combinación entre la imagen y la palabra estimula al lector, favorece su lectura y el desarrollo de su capacidad cognitiva y artística, así como su autonomía personal.

El proceso de lectura del cómic requiere de la intuición en el orden de los bocadillos y las viñetas (de arriba a abajo y de izquierda a derecha), la interpretación de los diferentes tipos de viñetas y bocadillos, de los signos y símbolos, de onomatopeyas, etc. Todo ello constituye un lenguaje propio que, a la vez, es universal.

No obstante, también existen claras relaciones entre el cómic y las técnicas dramáticas, pues como ya indicaron Jiménez, Francisco y Gómez (2019:306), “el cómic y el teatro, además, son herramientas pedagógicas, lúdicas, transversales y multidisciplinares que favorecen un aprendizaje integral y que permiten a los docentes la creación de propuestas de didácticas para desarrollar en sus estudiantes diversas competencias que se recogen en el currículo”. El teatro permite establecer lazos de unión comunicativa entre las personas y se genera un espacio de aprendizaje y de creación sobre cualquier contenido que queramos tratar (Martín Vegas, 2009 y Motos, 2009).

Por otro lado, el componente humorístico y las formas pícaras de seducción de Don Juan consiguen un interés en el lector en general y en el estudiante de Educación secundaria en particular. La obra trata un tema clásico pero actual, con un ingrediente añadido a través del cual puede analizarse el tema de la igualdad, tan en boga en nuestra sociedad.

Con el objetivo de facilitar la lectura y adaptarla a lectores menos experimentados, algunas editoriales han publicado cómics de obras literarias relevantes de nuestra literatura, de manera que sirvan como recurso básico de propuestas didácticas en las aulas. Evidentemente, no podemos caer en el error de considerar estas adaptaciones al cómic como obras simples que sean primera lectura (o única) o segunda lectura, sino que se trata de obras complementarias a las originales que, en muchos casos, son auténticas obras artísticas por sí mismas. Entre las editoriales más relevantes están Debolsillo, Planeta Deagostini Cómic, Astiberri Ediciones, SM, Bruguera (Ediciones B), Norma Editorial, etc.

En 2008, SM ya publicó una adaptación al cómic de la obra de Don Juan Tenorio de José Zorrilla, ilustrada por Abraham Pérez Pérez, pero ha sido en 2023 cuando la editorial Grafito ha publicado una nueva adaptación al cómic de esta obra, que presenta un magnífico recurso educativo para la comunidad educativa, especialmente, de la educación secundaria. Paralelamente, plantea actividades de comprensión del texto, de creatividad artística, pero a partir de esta reciente publicación, nosotros vamos a ofrecer algunas orientaciones didácticas, engarzadas con recursos digitales motivadores para los estudiantes y adaptadas a algunas necesidades sociales como son las relaciones intergeneracionales, o diferentes grupos de estudiantes. Elegimos esta adaptación porque consideramos que posee mayor atractivo en el diseño y como indica Sergio Benítez (2023), estas viñetas componen “la más precisa versión de las letras originales a la que nos hayamos aproximado nunca, incluyendo, cuidado, alguna afortunada representación teatral que, sin embargo, no nos llegó a convencer como si lo hacen las páginas de este cómic”.

Ahora bien, como docentes tenemos la tarea de plantear estrategias didácticas innovadoras que contribuyan al desarrollo de la competencia lectora y al hábito lector (Álvarez y Pascual, 2013)

3. ORIENTACIONES DIDÁCTICAS

Se trata de una obra teatral clásica, cuyo personaje ha dado lugar a un estereotipo cultural que ha traspasado las fronteras geográficas de nuestro país y ha generado una figura muy particular en el imaginario literario y cultural.

Este contenido podemos llevarlo al aula de cuarto curso de la Educación Secundaria Obligatoria, o incluso al primer curso de Bachillerato, pero no cabe duda de que puede adaptarse también a los últimos cursos de Educación Primaria, dado que en esta etapa deben desarrollarse competencias como valorar los textos literarios y la lectura como medio de aprendizaje, leer, comprender e interpretar textos literarios (en este caso dramáticos), desarrollar la creatividad en la producción de textos, etc.

Un personaje como el que nos ocupa nos da el juego suficiente para poder tratar en el aula algunos aspectos transversales: el machismo, la burla, el engaño, el amor, etc. El

planteamiento interdisciplinar va a ser una base fundamental para algunas de estas orientaciones.

Entre los objetivos que nos marcamos para atender a los estudiantes de cuarto curso de la Educación Secundaria obligatoria, tenemos los siguientes:

- Animación y fomento por la lectura
- Aprender a leer textos teatrales: estructuración, lenguaje verbal y no verbal.
- Aprender a crear y adaptar guiones y desarrollar la creatividad literaria.
- Fomentar el gusto por la literatura, partiendo de géneros como el teatro y el cómic.
- Desarrollar competencias en la expresión y comprensión lingüística, plástica, corporal y musical.
- Desarrollar el pensamiento crítico.
- Realizar actividades intergeneracionales, mediante las que se establezcan lazos de unión entre los jóvenes y los mayores y se desarrolle el teatro mixto.
- Determinar y desmitificar los estereotipos negativos sobre la vejez por parte de jóvenes y adquirir una visión crítica y sensible hacia esta etapa de la vida.
- Establecer relaciones personales entre jóvenes y mayores, de manera que se favorezca la formación integral del niño como ser social.
- Fomentar la confianza en uno mismo y adquirir mayor autonomía personal.

Obviamente, la metodología va a ser activa y participativa, ya que todos los integrantes de la clase son partícipes y protagonistas de las actividades que plantearemos. Se trata, primeramente, de una metodología reflexiva a través de la cual el estudiante va a desarrollar la empatía con sus compañeros y con personas mayores, a la vez que aprenderá de desarrollar su pensamiento crítico y reflexivo y su autonomía personal.

Si cabe la posibilidad, se pueden establecer lazos entre centros educativos para trabajar con estudiantes de módulos de grado medio de Formación Profesional de peluquería; caracterización; estética personal; madera, mueble y corcho, imagen y sonido; y técnico en confección y moda. Ellos colaborarían en la puesta en escena, en lo referente a cada una de sus especialidades. De esta manera también se favorecen las relaciones entre jóvenes de distintos centros.

Entre las numerosas actividades que podemos realizar, y atendiendo a la creatividad y recursos de los docentes implicados, planteamos algunas:

- Lectura individual y colectiva del cómic. De esta manera se analizarán recursos que favorecerán la comprensión del texto y la creatividad lingüístico-literaria.
- Actividades de comprensión y reflexión (debates, realización de ensayos escritos...). También pueden generarse foros o debates intergeneracionales si previamente se han establecido contactos con personas mayores (familiares, residentes, personas de asociaciones culturales, etc.), que fomenten la comprensión y la comparación con personajes y comportamientos actuales, tratando temas transversales como la igualdad, el machismo, etc.

- Actividades de creación de comics con recursos electrónicos (programas específicos como Adobe Express, Canva, Pixton, Makebelifscomix, Storyboard That o Creately, entre otros, que favorecen la creatividad y la competencia digital.
- Selección de escenas o extractos para la representación (entre jóvenes o junto con personas mayores).
- Actividades de adaptación de textos (con posibilidad de incluir improvisaciones), o incluso de cambiar parte del argumento, añadir o suprimir historias o personajes.
- Diseño del proyecto o los proyectos. Todos los participantes pueden aportar ideas o cambios en el diseño del proyecto, y ser parte activa del mismo.
- Reparto de roles. Es muy importante que todo el grupo colabore, tanto en tareas de representación, como en otras (elaboración de decorados, vestuario, peluquería, maquillaje, iluminación, sonido, montaje, guiones, etc.). Se puede contar también con la colaboración de las familias, aunque sería una experiencia más enriquecedora, contar con profesores y estudiantes de Módulos de Formación profesional de técnico en confección y moda, caracterización y estética personal. Así todos desarrollan su creatividad e intercambian conocimientos sobre aspectos concretos del diseño, patronaje, etc.
- Ensayos.
- Trabajos complementarios.
- Ensayos generales.
- Puesta en escena. Si se ha trabajado con personas mayores, podría acordarse, llevar a cabo la representación, en el centro educativo y también en lugares externos (residencias de ancianos, sede de asociaciones, etc.)

En lo referente a la evaluación, esta permite gran flexibilidad, atendiendo siempre a lo que el docente considere más relevante entre la relación entre los estudiantes y el contexto del desarrollo de la propuesta, pero evidentemente se deben tomar en consideración algunos ítems básicos, ya que se debe valorar:

- La lectura y comprensión de la obra o de los extractos seleccionados, interpretando adecuadamente la estructura y sus elementos verbales y no verbales.
- El desarrollo del pensamiento crítico, reflexivo y autónomo del estudiante
- El desarrollo de las competencias creativas verbales (de expresión y comprensión lingüística) y no verbales: musical, plástica, corporal, psicológica y social.
- El desarrollo de competencias digitales innovadoras que contribuyan al aprendizaje.
- La empatía entre iguales y con personas mayores.
- Interés por la literatura, el gusto por la palabra, por la imagen, por la combinación de ambas y por las diferentes propuestas didácticas que favorezcan el desarrollo de los objetivos planteados.

4. CONCLUSIONES

Las conclusiones de este trabajo se resumen en el cumplimiento del doble objetivo planteado al inicio. Se ha ofrecido una visión general de la figura de don Juan en el imaginario cultural español, gracias también a las numerosas y variadas manifestaciones artísticas que lo representan; quién es y cómo ha influido en la cultura española hasta el punto de establecer un término tan significativo que, siglos después, utilizamos en el habla común, para referirnos a un individuo con las mismas características.

Se ha puesto en relieve la importancia del cómic como recurso educativo y se han planteado algunas orientaciones didácticas para trabajar en el aula, de manera que el docente pueda adaptarlas al nivel y al contexto del grupo.

Con este trabajo se contribuir a la reflexión que los centros educativos deben realizar sobre las prácticas y los hábitos lectores que promueven, para conseguir que sus estudiantes desarrollen la competencia lectoliteraria y sean lectores críticos. El alumnado necesita leer para conocer el mundo, a sí mismos y a los demás. Es obvio que las obras literarias clásicas originales y las adaptadas a un formato motivador para el público juvenil contribuyen a la formación del alumnado, siempre que sean tratadas adecuadamente, esto es, atendiendo a criterios de calidad, valores, ideología, etc., de manera que acerquen al alumnado a la lectura, mediante la emotividad y el interés por las mismas.

Poniendo de relieve las orientaciones didácticas, se reflexiona sobre los contenidos de las obras, se comparan con otras similares y con la vida real, se aprecian distintos puntos de vista que deben ser respetados. Todo ello enriquece al individuo, haciéndole competente en diversos ámbitos, desde el lingüístico al crítico, desde el creativo al digital, etc.

5. REFERENCIAS

- Álvarez Álvarez, C. y Pascual Díez, J. (2013). “Estudio de caso sobre la formación de lectores críticos mediante textos literarios en la Educación Primaria” *Ocnos*, 10, 27-53. Recuperado de <http://www.revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/291>
- Benítez, S. (2023) “Don Juan Tenorio. Zorrilla nunca ha lucido mejores galas”. En línea: <https://fancueva.com/comic/don-juan-tenorio-zorrilla-nunca-ha-lucido-mejores-galas/>
- De la Fuente Ballesteros, R. y Estévez, F. “Doscientos años de Zorrilla”. *Ínsula*. N.º 850, octubre 2017, págs. 3-8. En línea: https://www.insula.es/sites/default/files/articulos_muestra/ricardodelafuente.pdf
- Jiménez García, E. (2023) “Aproximaciones didácticas del alzhéimer y el teatro: Propuestas educativas intergeneracionales e interdisciplinares”. Fuente Ballesteros, R. de la, García Gómez, B. y Jiménez García, E. *Visiones de la enfermedad. Estudios interdisciplinares*. Berlín: Peter Lang.
- Jiménez García, E., Francisco Carrera, F. J. y Gómez Redondo, S. (2019) “Del cómic al teatro. Propuestas didácticas interdisciplinares”. En Fuente Ballesteros, R., Munilla Garrido, C. y García-Medall Villanueva, J. (Eds.) *Patrimonio, creatividad y teatro. Territorios comunes*. Valladolid: Verdelis.
- Martín Vegas, A. R. (2009). *Manual de didáctica de la lengua y la literatura*. Madrid: Síntesis
- Motos, T. (2009). El teatro en la educación secundaria: fundamentos y retos. *Creatividad y sociedad*, 29, 1-35. Disponible en: http://centroderecursos.alboan.org/ebooks/0000/0847/5_APY_REE_2.pdf

Otero Luque, F. (2020) “Un retrato en don Juan. Individualización del mito y redención del pecado”.
Stadium: Revista de humanidades. N.º 26, 2020, 121-138. DOI
10.26754/ojs_stadium/stud.2020264558. En línea:
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8488117>

Sánchez, C. y Vilbor, R. (2023). *Don Juan Tenorio* (cómic). Valencia: Grafito Editorial.

Zorrilla, J. (2008), *Don Juan Tenorio (clásicos en cómic)* [il. Abraham Pérez Pérez]. Madrid: SM.

LAS FUNDACIONES AVEMARIANAS DE SARGENTES DE LA LORA (BURGOS), EPICENTROS PATRIMONIALES DE LA RUTA CULTURAL ANDRÉS MANJÓN

PABLO CELADA PERANDONES

Universidad de Burgos

ANA M.ª GARCÍA GONZÁLEZ

HUBU

1. PRESENTACIÓN

La figura de Andrés Manjón es sobradamente conocida y sus Escuelas del Ave María, desde la primera fundación en 1889 en el camino del Sacromonte granadino hasta tejer una red escolar que alcanzaba 400 centros cuando acaece su óbito en 1923, tienen significado propio en nuestra historia de la educación (Prellezo, 1969, 1973, 1975, 1997; Montero, 1988, 1998, 1998a, 2001; Palma, 2023). No obstante, llama la atención que nadie se haya acercado a conocer en profundidad las fundaciones avemarianas establecidas en su pueblo natal, Sargentos de la Lora (Burgos), una Escuela de Niñas (1892) y el Colegio de Niños (1917), si exceptuamos el prólogo, notas y apéndices a la reproducción facsimilar de la *Memoria manjoniana* que hizo el párroco de la localidad D. Joaquín Ciudad Pérez (2001), el capítulo de José M.ª Manjón Merino (2002) y nuestra modesta aportación en sendas alocuciones, pronunciada la primera en el ciclo de conferencias «Andrés Manjón, educador de fama universal» organizado por el Vicerrectorado de Responsabilidad Social, Cultura y Deporte de la Universidad de Burgos, que tuvo lugar en la Sala Polisón del Teatro Principal el 16 de marzo (Celada, 2023), y la segunda con motivo de la sesión de clausura del curso académico 2022-23 de la Universidad de la Experiencia, organizada por la Facultad de Teología del Norte de España, sede de Burgos, leída en su Aula Magna el 1 de junio (Celada, 2023a).

Así pues, a raíz del centenario de su muerte, que se conmemora precisamente este año, en el que se han programado algunos eventos, parece ocasión propicia no solo para estudiar los centros docentes, sino para presentar la *Ruta Cultural Andrés Manjón*, proyectada por/en el municipio sargentino, donde el Ayuntamiento ha trabajado con el propósito de preservar y difundir un extraordinario patrimonio natural –iniciado con el Museo del Petróleo–, cultural y educativo, destacando ahora la Ruta cultural manjoniana, con el objeto de recuperar la memoria del célebre pedagogo y valorar el entorno fundacional.

A tal fin, proponemos un paseo pedagógico por aquellos lugares íntimamente vinculados a su infancia y lazos familiares, al desarrollo de su vida religiosa y, sobre todo, a su obra social y cultural. La Ruta está proyectada en 8 puntos neurálgicos: Casa natal, una típica casa loriega; Escuela de su infancia; La Blanca, casa de su madre Sebastiana; Iglesia parroquial; Escuela de Niñas; Colegio de Niños, que acoge la Exposición dedicada al P. Manjón; Cementerio de San Román-Ábside romano; y la fuente de Domingo Manjón.

2. METODOLOGÍA Y FUENTES

Las propuestas metodológicas dejan constancia de usar análisis histórico-educativos, técnicas descriptivas, procedimientos hermenéuticos, etc. En el proceso de recogida de datos se ha obtenido información de bibliotecas y archivos, así como de los registros de la propia obra manjoniana, sin olvidar la facilitada por el Ayuntamiento de Sargentos a través de su alcalde y colaboradores.

Entre los textos de consulta cabe referir libros sobre la relación epistolar, dossiers, artículos en publicaciones periódicas, pues algunos de los acontecimientos surten de noticias a los productos hemerográficos. También se ha echado mano de fuentes orales, que han podido acercarnos al tejido social, humano y cultural, aunque no es fácil encontrar la objetividad, pues el parecer del otro, del mismo modo que la opinión propia, por muy asépticas que pretendan ser, siempre sugieren ópticas subjetivas de las que cuesta liberarse. En último lugar están las más socorridas, por la comodidad de su acceso, los soportes hipertextuales, fuentes digitales.

3. DESARROLLO: RUTA CULTURAL ANDRÉS MANJÓN

La propuesta de esta Ruta forma parte de los diversos proyectos que con motivo del Centenario de su muerte en este año 2023 pretenden reivindicar la figura de Andrés Manjón y su significado en la historia de la educación. Su objetivo fundamental es recuperar la memoria de un gran hombre, toda una celebridad en la historia contemporánea, y poner en valor su magna obra como epicentro socioeducativo y cultural del patrimonio sargentino.

La Ruta, esmeradamente señalizada con paneles explicativos y un código QR para la audioguía en cada punto, parte del Museo del Petróleo, lugar de encuentro y saludo de los visitantes, así como de presentación, desde donde, siguiendo el Sendero del Petróleo, se inicia el primer tramo, que lleva hasta la casa paterna.

1.- CASA NATAL

Lino Manjón y Sebastiana Manjón obtuvieron esta casa de Mateo Manjón, abuelo paterno, con motivo de su enlace. Es una casa típica loriega, con patio orientado al sur, donde se guardaban el carro y la leña, cuadras amplias y gallinero; la planta superior está destinada al alojamiento familiar, junto a un espacio destinado para la cosecha cerealista, los quesos y productos de la matanza.

En esta humilde morada familiar nace «a la hora del mediodía» del último día de noviembre de 1846, cuando ya habían comenzado los fríos, por lo que su padre trasladó el catre a la cuadra para aprovechar el calor de los animales. ¡Toda una estampa belenista!

Lino Manjón murió joven, el 12-11-1862, cuando Andrés tenía 15 años. Entonces su tío Domingo Manjón, párroco local, se convierte en protector de la viuda Sebastiana, de Andrés y de sus hermanas. Su hermano Julián fallece en septiembre de 1864 con tan solo 3 años.

2.- ESCUELA MUNICIPAL: ELEMENTAL INCOMPLETA Y MIXTA

Estaba instalada en el piso bajo de una modesta casita, ocupando el principal la vivienda del maestro. A ella asiste el pequeño Andrés, sin haber cumplido los 7 años, desde el otoño de 1953, y permanece hasta cumplidos los 11, cuando le envían a Polientes, en el valle de Valderredible. Así describe Andrés «aquella lóbrega y angustiosa Escuela» (Manjón, 1921, pp. 320-321):

La habitación destinada a clase estaba en bajo y tenía por suelo la tierra, que, por ser polvoriento, cubrieron con lachas los vecinos; por techo unas vigas y ripias de duela, sin afinaciones de garlopa ni ajustes de cielos rasos; las paredes estaban enjalbegadas con tierra blanca; las mesas eran tres, obra prima del Maestro, quien era carpintero de afición, y la capacidad calcúlela el que sepa, pues tenía de ancha cuatro varas, de larga siete y de alta tres y media, sin otro respiradero que una ventana de una vara que daba al medio día, por donde entraba la oscura luz a aquella mísera y lóbrega estancia. Gracias que para evacuar y por las entradas y salidas del Maestro y de los que con él iban a conversar, se renovaba algo el aire, que al poco tiempo de entrar los niños se mascaba y olía, y no precisamente a ámbar. Los peritos en higiene decían que así convenía para que no hubiera frío en invierno. Allí en aquella estrecha, oscura, baja y polvorienta cárcel, titulada hoy Escuela Nacional, aprendí a mal leer, escribir y contar y también la Doctrina Cristiana; pero todo mal y rutinariamente, sin desarrollo de facultades, ni ejercicios de composición y discurso: maquinalmente.

Y el maestro, Francisco Campo Somavilla, polentino, vecino de Rocamundo, casado –con Antonia Díez, de quien enviudó; vuelto a casar con Telesfora Montero– y con tres hijos, era un tipo tan singular –hombre de oficios varios– como docente temido;

Sin título alguno, de unos cuarenta años, alto, nervioso y escueto, muy enérgico, de cara tiesa, voz de autoridad con tono de mal humor y asomos de riña; quien sabía hacer letras, pero sin ortografía; leer, pero sin gusto, y calcular, pero en abstracto y, solo con números enteros, hasta dividir por más de una cifra. El señor Maestro se sentaba en un sillón magisterial, obra de sus manos, y allí fumaba (pues era un fumador impenitente), conversaba con cuantos venían a pasar el rato. Salía a tomar el sol y el aire a la calle, encargando a los muchachos que leyeran a voces, y si acaso el guirigay cesaba, él entraba furioso en clase, empuñaba las disciplinas y a todos zurraba hasta ponerles las orejas encarnadas, con lo cual se renovaban los gritos, el Maestro desfogaba y se volvía a salir para airearse o solazarse, según los tiempos. [...] También usaba escopeta y de cuando en cuando salía de caza, o simultaneaba ésta con la de leñador, y además era pescador de cangrejos con retel y a mano y tenía otros oficios. [...] Maestro de Escuela, Sacristán, Cantor, Campanero, Relojero, Barbero, Carpintero, Cazador, Pescador, Secretario, Amanuense y Lector de familias y soldados y el Factotum del pueblo, todo con letras mayúsculas y minúsculas retribuciones. (Manjón, 2020, pp. 4-7)

Temíamos al maestro como se teme al verdugo [...]. Con tal maestro y tal local, donde se mascaban el polvo y el aire, no es de extrañar que rehusáramos ir a la escuela, como se rehúsan el veneno y la cárcel. Por lo menos yo confieso mi culpa: aborrecía la escuela y temía al maestro y, cuando podía, me libraba de los dos escondiéndome [...]. Donde se ha levantado este colegio para niños había una cachapera [choza hecha de ramaje] ruinoso y mal tejada, con dos viejos carros, bajo de cuyas cañas yo me ocultaba, saliendo a la hora de ir a casa, como si hubiera asistido a la escuela. (Manjón, 1921, p. 2020)

El vivo retrato de aquel espécimen común transmitido por la paremiología: «Maestros de la ciruela, no saben leer ni escribir, rezan sin cuentas, y regentan escuela».

3.- LA BLANCA: CASA DE SEBASTIANA

Domingo Manjón, hermano de Lino, párroco del pueblo desde 1849 hasta su muerte el 12 de octubre de 1888, era su propietario, del que la heredó su cuñada Sebastiana; aquí vivió la última década de su vida y también aquí falleció el 25-02-1898. Pérdida que llora el hijo:

Por fin se extinguió tranquilamente esta vida, preciosa ante los ojos de Dios, aunque ignorada de los hombres; se la enterró un sábado, el más risueño de aquel invierno, y desde aquel día todos los sábados voltean alegres las campanillas de Santa María tocando a gloria. Que allá la veamos, y la veremos seguramente, si la imitamos. (Manjón, 1921, 2020, última página)

Esta casa es un lugar esencial en la obra avemariana de Sargentos, porque Sebastiana, que nunca pudo asistir a una escuela, pero sintió vivamente la necesidad imperiosa de instruir a la juventud, la ofreció para alojamiento y dedicó su propio trabajo a la manutención de las niñas, mereciendo el título de Primera Cocinera del Ave María:

Hubiera dado por saber leer la mitad de mi vida. Para que a las niñas de hoy no les pase lo que a mí, que soy un madero con ojos, quiero que se eduquen, que tengan escuela; yo les daré mi casilla y mi huertecillo, además de los pocos muebles que tengo y, mientras vida, las guisaré la comida y cuidaré de niñas y maestras. (Manjón, 1921, 2020)

Cuenta Andrés en su *Diario* que Sebastiana quedó huérfana de padre siendo pequeña y cómo

le dieron un padrastro y niños que cuidar, por lo cual no la admitían en la escuela y no aprendió las letras. Casó joven con un primo, que enfermó y murió pronto, dejándole cinco hijos. Obligada por la pobreza, empuñó la esteva y aró, cavó y segó para poder dar un pedazo de pan de morcajo a sus hijos. (Manjón, 1921)

Su hijo la definió como «una mujer pequeña, pero fuerte y briosa» y como «una santa sin ruido», por su humildad, su profundo espíritu religioso y sus sentimientos caritativos. Fue su principal modelo de identidad.

En la década de 1890 se acondiciona la casa para dar alojamiento a las alumnas. Además del lugar destinado a clase, contaba con cocina y comedor, permitiendo a las alumnas hacer vida normal sin salir, y también dispone de biblioteca y botiquín. Concluidas las obras del nuevo edificio, se instaló un paso elevado de madera, una pasarela que comunicaba directamente la casa con la Escuela. El edificio es conocido como la Casa Blanca y servía de internado. «Es un internado sin clausura ni pensión, sin uniforme ni reglamento impreso, donde se duerme, guisa, come y estudia por una peseta al mes». Y justifica cómo es posible mantener así un internado. «Poniendo la escuela lo que falta y obligando a las niñas a servirse a sí mismas» (Manjón, 2001, p. 33).

Para suplir a Sebastiana, de Granada vino Torcuata Alcalá, que haría de cocinera. Resistió año y medio en el páramo, ya que llegó en abril de 1898 y se marchó en noviembre de 1899. «Hoy saldrá de Sargentos para Granada la señá [*sic*] Torcuata Alcalá, que hace dos años se fue a Sargentos. Viene por el reuma que de aquí llevó y allí creció» (Cidad, 2007, p. 183). Entonces aparece como sirvienta Manuela González.

También sirvió para llevar a cabo la clase dominical, seguramente impartida por su madre Sebastiana:

Veréis quién y cómo tiene una clase dominical en aquella escuela, para que aprendamos que cuando Dios quiere una cosa, todos sirven de instrumento. Una buena mujer, que no sabe escribir ni casi leer, reúne las mujeres de Sargentos en las tardes de los domingos en el Colegio del

Avemaría y allí enseña a rezar y les explica el Rosario y otras muchas oraciones y devociones. (Manjón, 2001, p. 44)

4.- IGLESIA PARROQUIAL

Bajo la advocación de Santa María la Mayor, es uno de los puntos de referencia de Manjón en su pueblo y en su vida. La influencia de la personalidad y cuidados de su tío Domingo y su ligazón a esta iglesia desde su nacimiento fueron un referente íntimo e inmutable a lo largo de todas las etapas de su vida. Aquí fue bautizado por el entonces párroco Juan Vicario, en la media tarde del mismo día de su nacimiento, y presentes en la ceremonia estuvieron su padre Lino, sus abuelos y Vicente García como padrino; confirmado en junio de 1850, a los tres años y medio, por manos del arzobispo de Burgos, el franciscano fray Cirilo de Alameda y Brea; y oficiaba durante sus estancias veraniegas desde que fuera ordenado sacerdote en Granada, el 20-03-1886, con 39 años, y cantara misa el 5 de agosto, día de las Nieves, patrona de la localidad.

A su madre y a los feligreses del pueblo regaló la imagen de la Inmaculada que está en el lado del Evangelio junto al altar. En este tenor lo participa Antonio Manjón al cuñado José Gallo en carta fechada en Granada el 5-01-1887:

De un día a otro esperamos aviso del escultor de Valencia a ver qué dice respecto a la efigie que D. Andrés le tiene encargada hace tiempo. Según decía en su última carta le faltaba pintarla. Justa te avisará para que vayas a recogerla a Sedano o Tubilla o donde diga.

Es el propio Andrés quien en carta de 5 de abril pide a su cuñado José Gallo que si antes del día 20 no ha llegado el Misal donado para la parroquia, recojan una imagen de la Inmaculada del convento donde está su hermana Justa, «encargando mucho el cuidado para que no se lesione ni se manche o pringue, moje». Sor Justa profesó en 1882 en el Convento de Santa Clara de Burgos.

El retablo se estructura en banco, dos cuerpos distribuidos en tres calles, la central de doble anchura y ático rematado por frontón triangular. Dos molduras en S rematadas en volutas resuelven la diferencia espacial entre el ático y las calles laterales. La obra arquitectónica, arquitrabada, establece la división entre los cuerpos mediante entablamientos soportados por columnas de orden dórico, con fuste estriado en toda su longitud y diferenciado en su primer tercio, que enmarcan los relieves y esculturas en las cajas. El orden corintio y un friso tripartito quedan reservados al ático, enmarcando de forma especial la representación del Calvario, y como elementos de soporte del frontón triangular.

La iconografía recoge escenas de la vida de la Virgen y Jesús. Es en la calle central donde se encuentra escultura de bulto redondo: en el segundo cuerpo, un arco escarzano sobre jambas estriadas y en las enjutas cabezas aladas de angelotes alberga la talla de la Virgen con el Niño, imagen que preside el retablo. Sobre ella, en el ático, Jesús crucificado franqueado por la Virgen y Juan Bautista componen la representación del Calvario, rematado por un frontón triangular cuyo tímpano está reservado al tema iconográfico de Jesucristo como Salvador, portando el orbe con la mano izquierda y en acto de bendecir con la derecha. El banco y la caja del primer cuerpo constituyen un único espacio ocupado por un sagrario neoclásico posterior a la obra renacentista. En las calles laterales el escultor opta por el trabajo en relieve: en el lado del Evangelio están representadas la Anunciación y la Adoración de los Reyes; la

Adoración de los Pastores y la Visitación de la Virgen a su prima Isabel están dispuestas en el lado de la Epístola.

Sus características formales se adscriben al XVI y Ciudad considera probable atribuir su autoría a Juan de la Guerra, por las numerosas alusiones recogidas en los Libros de Fábrica de la iglesia parroquial, y por las similitudes formales y técnicas de la obra con los retablos de Covanera, Tubilla del Agua, Quintana del Pino, Terradillos de Sedano y otros lugares del entorno realizados en el taller de este escultor.

El retablo fue objeto de tratamientos de limpieza, consolidación y restauración; intervención promovida por el párroco Joaquín Ciudad Pérez y finalizada en septiembre de 2020, siendo ejecutada por Batea Restauraciones S.L., y financiada con la colaboración del Ayuntamiento, vecinos y feligreses.

5.- ESCUELA DE NIÑAS

Primera escuela del Ave María en Sargentos:

Por ser mi pueblo y necesitarlo mucho... deseo favorecerle; por ser muy atrasado e inculto, conviene socorrerle cultivándole y educándole...

De allí [Sargentos] salí yo pobre e inculto a sufrir muchos bochornos y trabajos en el mundo por falta de una buena educación primaria y desde que conocí lo que ésta valía, prometí, si Dios me daba medios, dotar a mi pueblo de una buena Escuela. Habita por allí una masa de pueblo sano, laborioso, útil y modesto, que se hará valer en cuanto se le dé una buena educación, y no quiero que a esta juventud, destinada en parte a emigrar, y siempre a ganarse el pan con el propio esfuerzo, le falten alas para volar, como a mí me faltaron en los primeros años de la vida. (Manjón, 2001, pp. 24-25)

En aquel Sargentos había escuela municipal mixta, fundamentalmente de niños, dejando de lado la educación de las niñas. Consciente de esta realidad, siente la necesidad de hacer por sus paisanos lo mismo que ha hecho por los granadinos del Sacromonte, pero anteponiendo las niñas, a quienes considera más desfavorecidas. «En el pueblo hay un maestro con título de aptitud y no lejos de allí, en Quintanilla de Ebro, existe un colegio destinado a la enseñanza de 1.^a y 2.^a del varón, mientras que para la mujer no había nada» (Manjón, 2001, p. 26). Aquellas niñas que deseaban cultivarse acudían a los conventos cercanos para lograr una cultura general y adiestramiento en los aprendizajes básicos.

La fecha de fundación de la primera escuela es el 6 de septiembre de 1892, cuando la instancia se presenta al arzobispo de Burgos, quien data el día siguiente la autorización para la apertura de una escuela de niñas en Sargentos (AHDB). Este documento comienza con una presentación y una breve exposición, a la que sigue una docena de cláusulas alusivas a las condiciones y los deberes patronales del Arzobispado. La primera especifica que solo serán mujeres quienes estén al cargo de la escuela y que el fundador será quien las designe, sucediéndole a su muerte los familiares más cercanos. A falta de estos, reza la segunda, el prelado es encargado de nombrar maestras, añadiendo que son preferibles los sucesores de sus hermanas. La tercera se refiere a la acreditación de las maestras, con título, salvo si son descendientes. La cuarta recoge la financiación, 22.000 pesetas en papel del Estado y títulos de deuda exterior, bajo custodia del arzobispo, quien deberá entregar los intereses a la maestra directora para su inversión siguiendo instrucciones del fundador. En la quinta procede al reparto de intereses, destinando 500 pesetas al personal docente, y el resto a reparaciones,

material y ayudas a las alumnas; un 2 % se entregará al sr. encargado del Erario arzobispal como premio por administración y custodia. La sexta dice que, si se construyera otro local junto a la escuela, también pertenecerá a la fundación. El local para las clases queda recogido en la séptima. En la octava cede a la escuela la huerta lindante con la casa y el troje. Las cuatro restantes versan sobre los enseres de la casa, al fundador y prelado se rendirán cuentas, informados por la directora y el párroco, debiendo aquellos resolver las dudas, y se declara que la escuela nunca podrá pasar a poder del Estado, municipio, provincia, etc.

«Así como en Granada comenzaron las Escuelas del Avemaría en una cueva de gitanos, en Sargentos comenzaron en una [*sic*] humilde troje de granos» (Manjón, 1900, p. 7). El DRAEL lo define como «espacio limitado por tabiques para guardar frutos y especialmente cereales», que en Burgos se reduce a una especie de granero o panera que sirve para almacenar la comida de los animales. Andrés describe el lugar como un cuarto cuya claridad se veía limitada por un pequeño ventanuco y con el suelo de tierra.

Había junto a la iglesia parroquial de mi pueblo natal un granero dividido en compartimentos para en él depositar el trigo, yeros, cebada y centeno de los diezmos y primicias, cuando se dieztaba. El Estado incautador se apoderó de aquel local y lo vendió como si fuera suyo y el párroco compró al Estado enemigo aquella su finca, enclavada en terreno de la iglesia y abrazada y unida por la tapia del antiguo cementerio con la parroquia.

La mitad de este mezquino y destartado portal lo cedió a la parroquia para cuarto trasero y la otra mitad se convirtió en escuela gratuita por uno de sus herederos¹.

Era aquel local tan ruin que medía de superficie unos 16 metros cuadrados y era tan bajo que con la mano se tocaba el techo. (Manjón, 1900, pp. 7-8)

Así pues, en 1891 existe un lugar donde se reúnen las niñas para aprender las letras y nociones básicas de escritura. No parece el mejor espacio para enseñar, pero a falta de uno mejor acondicionado, es el primer paso para la magna obra.

El troje se queda pequeño, haciéndose necesario el levantamiento de nuevo inmueble, ocupando parte de la huerta: la Escuela de niñas; son dos plantas de mampostería, amplios ventanales, en forma de L y con una entrada por el patio interior, construida entre 1892 y 1893, e inaugurada el 12 de octubre.

La primera maestra fue su sobrina Francisca J. López Manjón (1891-1895), luego la granadina Magdalena Martín Baena (1895-1899), primera maestra formada en el Ave-María, que imparte clases desde noviembre de 1895 a 1900, siendo ayudada por sus paisanas Ángeles Rodríguez y después Juana Calleja Olmos (1900-1901); Inés Rodríguez Gallo, hija del pueblo y de la escuela avemariana (1901-1918), a quien ayudó Paula Lerma (1916); la lucense Julia González Colmenares (1918-1922); Arcadia Hernando (1922-1923), Paula Lerma (1923-1924); María Luengo Hidalgo (1928 y 1930-1931), Sofía Gallo Manjón (1929), Ana Peña Gallo (1931-1936), Laura Muñoz (1941-1945), Consuelo Peña (1945-1949), Marta M.^a

¹ El ministro Pascual Madoz fue el único que intervino bienes en la villa. En la zona, la desamortización afectó a superficies concejiles compuestas de montes y terrenos escabrosos de escaso aprovechamiento pecuario, lo que obligó a realizar lotes para facilitar su venta. El edificio salió a subasta, junto con otras siete fincas, en 1867 en Burgos y Villadiego, adjudicándose el lote completo en la capital al vecino Luis Arroyo en 401 escudos. "Linda por todos los aires con calles públicas y cementerio, mide 8 metros de línea por 6 de fondo y altura 2 metros, su construcción mampostería ordinaria". El párroco Domingo Manjón se lo compraría volviéndolo a anexionar a la iglesia, y permite utilizarlo con los fines educativos. Vid. Archivo Histórico Nacional de Burgos [AHNB]: Sección de Ventas de Bienes Nacionales, caja 71, expedientes 4 y 10.

Araceli Peña Manjón (1949-1950), Mariana Manjón Gallo (1950-1951), Francisca González Ruiz (1951-1953), y Begoña Zaldívar Pérez (1954-1963).

Con las últimas maestras, poco a poco se fue disipando el espíritu de la fundación avemariana. En 1914 se tuvo que cerrar por haber en un pueblo una epidemia de viruela, y también hizo mella la famosa gripe de 1918.

6.- COLEGIO DE NIÑOS

Las escuelas van creciendo y una nueva fundación emerge en 1917. Se trata del Colegio de niños donde tendrán cabida los zagales del lugar y alrededores dejando herida la escuela pública. Ya en el verano de 1916 supone que el ajuste de la obra pasará de 20.000 pesetas contándolo todo: acarreo de piedra por el pueblo, coste de la era, etc.; y escribe: «Trato con Antonio Bravo de ajustar la obra de un nuevo colegio para niños en Sargentos, conviniendo al fin en 19.000 pesetas» (Manjón, 1973, p. 496).

A las 11 del día 25-07 se bendice la primera piedra, que acarrearán los vecinos de Sargentos y Ayoluengo, a quienes después se les convida. Exactamente un año después se celebra la fiesta de bendición: «Fiesta grande escolar con repiques de campanas, dianas. Misas rezadas y cantada, sermón, comida, exámenes, premios, comedia, sainete, homenaje y un concurso de gente cual nunca presencié Sargentos. Curas hubo 36. Feligreses, 1500».

El edificio consta de tres plantas. En la planta baja, el portalón daba entrada a un gran hall, que se empleaba para la enseñanza los días que no se podía salir a la calle por inclemencias meteorológicas, el espacio para las clases y una dependencia dedicada a cocina. La segunda planta estaba destinada a vivienda para los maestros e internado de niños. En la última, por su carácter abuhardillado, se encontraba el desván.

Comenzó su andadura en octubre. Sin embargo, la instancia de apertura no se presenta hasta el 5 de julio de 1918, dirigida al vicario capitular de la Diócesis de Burgos, Manuel Rivas. Tras la presentación del fundador y las escuelas existentes, pone la nueva fundación al amparo del protectorado económico y religioso del prelado, pero bajo sus condiciones. El régimen de disciplina pedagógica dependerá de las escuelas del Avemaría o su Junta directiva, precisando que los maestros serán escogidos por esta con el beneplácito arzobispal. Para su sostenimiento lega 60.000 pesetas en títulos de la deuda perpetua al 4 % interior.

Su único maestro fue Secundino Ruiz Bascones, natural de Fuencaliente de Valdelucio. Las clases comenzaron el 9 de octubre de 1917:

En principios de octubre y nevando se inauguró la escuela para los niños, que desde hace un año se estaba construyendo, para la cual destinamos un Maestro de los de la Escuela Madre. El primer día hubo 9 alumnos, al concluir el mes llegaron a cincuenta, de los cuales la mitad son internos. Y lo mismo sucede con la Escuela de niñas. (Manjón, 1973)

Y permaneció hasta 1931. A medida que pasan los años, el número de escolares inicia un lento declive posibilitando que el segundo edificio se convierta en la única escuela manjoniana en funcionamiento.

El colegio mantuvo su función como centro público hasta 1982. Una vez obtenida del Arzobispado la cesión de su uso fue rehabilitado por el Ayuntamiento en el año 2000 y actualmente es Albergue Municipal. En su interior se puede visitar la exposición permanente

dedicada a la obra del educador sargentino y conocer los recursos didácticos que permitían a niñas y niños de las escuelas avemarianas «aprender jugando», pilar básico de la pedagogía manjoniana.

7.- CEMENTERIO DE SAN ROMÁN

En el camino hacia San Román se inicia el recorrido por los parajes que rodean la localidad para disfrutar de su patrimonio natural, de un paisaje que forma parte del Geoparque Mundial Unesco Las Loras.

El cementerio del pueblo es un *locus amoensis* –lugar ameno–, de memoria y de recuerdo, de lágrimas y de adioses, donde descansan en paz y reposan los seres queridos; es el lugar de enterramiento de su madre Sebastiana y de su tío Domingo. Ambos fueron sepultados en el interior del románico ábside de San Román, actual capilla del cementerio y lugar preminente de sepultura.

Humildad y sencillez caracterizaron la vida de Sebastiana y la acompañaron hasta su óbito. Así lo recogió Andrés en su *Diario* (Manjón, 1973): «31 de enero. Preguntada mi madre si quiere que la entierren con caja, contestó: Eso es vanidad. Den a los pobres el importe de la caja y cubra mis restos la tierra».

Y en la *Memoria de la Escuelas del Ave María de Sargentos* evoca con tristeza sosegada y ánimo esperanzado a su madre querida, aquella *pobre labradora y cocinera*, que nombra *fundadora del Ave María*.

8.- FUENTE DE DOMINGO MANJÓN

En el vallejo del Arroyo del Navazal encontramos la fuente de Domingo Manjón. Tuvo el nombre de Fuente de las Ánimas, seguramente por su cercanía al Humilladero de las Ánimas.

Domingo Manjón, tío paterno y entonces párroco de Sargentos, fue quien se ocupó de la construcción con la donación económica que Andrés envió desde Granada. Como señala otro párroco, el último que ha tenido el lugar, Joaquín Ciudad Pérez, en la 4.^a edición de la Memoria (Manjón, 2001, p. 117)

El agua corriente se puso en Sargentos en 1880. D. Andrés hizo o arregló una fuente junto al río, hacia el norte del casco urbano del pueblo, próxima al camino que va a Polientes, donde actualmente hay resto de una capilla de Ánimas, tiene la fecha de 1881, con el anagrama avemariano.

En carta de su tío le participa la finalización de las obras, transmitiendo en la respuesta, fechada el 6 de octubre de 1881, su alegría por «la terminación de la fuente, aunque haya sido con algunos disgustos, que no faltan en ninguna obra humana» (Manjón, 2007).

Durante la guerra incivil esta fuente fue un punto estratégico y emblemático, con un gran valor simbólico como elemento de pacificación por ser lugar de encuentro de combatientes de ambos bandos cuando se acercaban a beber agua.

Si se cruza a la otra orilla se puede disfrutar del Paseo de las Nogalas, que comienza precisamente en la Fuente, y discurre entre el Arroyo y los cortados de caliza excavados por sus aguas creando una pequeña garganta. Se camina junto a viejos muros de piedra seca,

construidos sin mortero ni argamasa, declarados Patrimonio Cultural Inmaterial de la Humanidad por la Unesco en 2018.

El Paseo dispone de un área de ocio y descanso para disfrute y respiro del caminante; aquí se puede tener otra panorámica del paraje y observar desde otro ángulo el perfil de la Iglesia y de las dos escuelas sobre el cantil rocoso. Al final, una última pasarela lleva de nuevo a la casa natal, desde donde se puede enlazar con el Sendero del Petróleo.

4. CONCLUSIONES

Viajar hasta Sargentos y pasear sus calles nos adentra y retrotrae, casi sin querer, en la vida y en la obra cultural de su vecino más ilustre. El semblante y la personalidad de Andrés Manjón se respira por doquier, de manera que el visitante puede echar la vista atrás para observar, conocer y analizar cada uno de los puntos neurálgicos en los que se ha proyectado esta Ruta, y es invitado a reflexionar sobre aquellos que ofrecen un significado más pedagógico, como son las fundaciones avemarianas.

Un recorrido giróvago por esta Ruta permite difundir e interpretar un conjunto de bienes patrimoniales, no solo educativos, desde diferentes perspectivas, pero todas ellas concitan, inexorablemente, miradas individuales y colectivas a la historia de la educación que tratan de impulsar un pasado pedagógico. Su contemplación nos impulsa a viajar al pasado para encontrar respuestas y, entre ellas, ayuda a repensar la historia educativa desde un punto de vista femenino, toda vez que permite reconstruir el espacio que niñas y mujeres han tenido. Este patrimonio histórico, rural paisajístico, sentimental y educativo supone una pieza fundamental para la reconstrucción de la historia y la memoria de la educación sargentina.

Además, los visitantes tienen la posibilidad de construir historias desde el presente, visibilizando así lo que el patrimonio manjoniano tiene, o puede tener, como factor de cohesión. Por eso es importante aprovechar, desde este conmemorativo año 2023, para inculcar en las nuevas generaciones el orgullo de pertenencia a la comarca lorana y a un pueblo con historia, pero sobre todo con valores entre los que debe primar el de su paisanaje, al tiempo que valorar el patrimonio como un puente entre el pasado y el futuro, resguardando el talento del presente (Aróstegui, 2004). Así, como armoniza un himno castellano, aprenderemos a cantar nuestra tierra, a leer en su pasado y a labrar su porvenir. Los tesoros manjonianos siguen irradiando para dar luz y calidez a su pueblo y a sus gentes.

5. REFERENCIAS

- Aróstegui, J. (2004). *La Historia vivida. Sobre la Historia del presente*. Madrid: Alianza.
- A.H.D.B. Archivo Histórico Diocesano de Burgos, Arzobispado de Burgos, Carpeta de Fundaciones.
- A.H.N.B. Archivo Histórico Nacional de Burgos, Sección de Ventas de Bienes Nacionales, caja 71, expedientes 4 y 10.
- Celada Perandones, P. (2023). *Profeta en su tierra. Andrés Manjón y la escuela avemariana de Sargentos de la Lora (Burgos)*, Burgos, 16 de marzo [inédita].
- Celada Perandones, P. (2023a): *Profeta en su tierra. Andrés Manjón y la fundación avemariana de Sargentos de la Lora (Burgos)*, Burgos, 1 de junio [inédita].

- Cidad Pérez, J. (2001): *Andrés Manjón. Memoria de las Escuelas del Avemaría en Sargentos (Burgos). 1893 a 1898. Prólogo, notas y apéndices por...*, Imprenta Santos, Burgos, 4.^a ed.
- Cidad Pérez, J. (2007): *Andrés Manjón Manjón. Cartas a familiares*, CEPPAM, Granada.
- Manjón, A. (1900): *El pensamiento del Avemaría. Colonia Escolar permanente en los cármenes del camino del Sacro-Monte de Granada. Primera parte*, Imprenta de las Escuelas del Ave-María, Granada.
- Manjón, A. (1921): *Cosas de antaño contadas ogaño. (Memorias de un estudiante de aldea)*, Imprenta Escuela del Ave María, Granada. [Edición facsímil: Diputación de Burgos, Burgos, 2020]
- Manjón, A. (1973): *Diario del P. Manjón*, BAC, Madrid.
- Manjón, A. (2001): *Memoria de las Escuelas del Avemaría en Sargentos (Burgos). 1893 a 1898*, Imprenta Indalecio Ventura, Granada [1898]. Reeditada por Joaquín Ciudad Pérez. *Memoria de las Escuelas del Avemaría en Sargentos (Burgos). 1893 a 1898. Prólogo, notas y apéndices por...*, Imprenta Santos, Burgos, 4.^a ed.
- Manjón, A. (2007): *Cartas a familiares. Introducciones, transcripción, notas y apéndices por Joaquín Ciudad Pérez*, CEPPAM, Granada.
- Manjón Merino, J.M. (2006): «La Escuela del Ave-María en Sargentos de la Lora», en M.A. Moreno Gallo (coord.), *El petróleo de la Lora. La esperanza que surgió del páramo*, Dosssoles, Burgos, pp. 128-131.
- Montero Vives, J. (1988): *La educación en las Escuelas del Ave María*, Escuelas del Ave María, Granada.
- Montero Vives, J. (1998): *Génesis y desarrollo del pensamiento educativo de Andrés Manjón*, Escuelas del Ave-María, Granada.
- Montero Vives, J. (1998a): *Las Escuelas del Ave-María. Una institución al servicio de los pobres*, Escuelas del Ave-María, Granada.
- Montero Vives, J. (2001): *El credo educativo de D. Andrés Manjón*, Escuelas del Ave-María, Granada.
- Palma Valenzuela, A. (2023): *Bibliografía sobre Andrés Manjón y Manjón y su obra (1869-2022)*, Editorial Universidad de Granada, Granada.
- Prelezo García, J.M. (1969): *Educación y familia en Andrés Manjón*, Istituto Superiore di Pedagogia del Pontificio Ateneo Salesiano, Roma.
- Prelezo García, J.M. (1973): *Diario del P. Manjón, 1895-1905. Edición crítica preparada por...*, B.A.C., Madrid.
- Prelezo García, J.M. (1975): *Manjón educador*, Magisterio Español, Madrid.
- Prelezo García, J.M. (1997): *Bibliografía de Manjón (1882-1997)*, Imprenta Ave-María, Granada.

UNIDAD DIDÁCTICA: UNA MONTAÑA LLENA DE VIDA. RECURSO EDUCATIVO PARA SECUNDARIA BASADA EN EL PATRIMONIO NATURAL Y CULTURAL LOCAL

PABLO ALTABA

Universitat Jaume I

JUAN A. GARCÍA-ESPARZA

Universitat Jaume I

ANNA VALENTÍN

SEO BirdLife

1. INTRODUCCIÓN

1.1. PATRIMONIO, INFANCIA Y EDUCACIÓN

El patrimonio, tanto tangible como intangible, representa una característica personal y social de los lugares, en la que se entrelazan las estructuras físicas y las experiencias individuales (García-Esparza, 2019). En el ámbito educativo, los enfoques etnográficos buscan preservar los saberes rurales e indígenas, aunque los escolares urbanos encuentran dificultades para relacionarse con el mundo rural (Pineda, 2020). Para recrear y transmitir el patrimonio cultural a las generaciones más jóvenes, se utilizan métodos y tecnologías como la enseñanza participativa con dispositivos móviles y redes sociales, la Realidad Aumentada y la Inteligencia Artificial (Stefan y Gheorghiu, 2016; Vasileva *et al.*, 2014). La educación patrimonial se ha vuelto cada vez más presente en los currículos educativos, incluyendo la gamificación como recurso atractivo para los jóvenes (Luigini *et al.*, 2019, 2020). Además, se promueven actividades complementarias, como talleres creativos, seminarios y exposiciones, para transmitir efectivamente el patrimonio cultural inmaterial (Ivanova, 2015).

La conexión de las generaciones jóvenes con el patrimonio rural se puede lograr a través del modelado de roles y programas de extensión a distancia, lo cual fomenta el interés cultural, el aprendizaje y el desarrollo de habilidades (Cinelli y Peralta, 2015). Estas experiencias participativas ayudan a suavizar los desequilibrios culturales y a ir más allá de las formas predefinidas de la cultura (Roberts, 2007). En términos de equidad social, preparación cultural y sostenibilidad, las políticas culturales reconocen el valor del patrimonio, tanto tangible como intangible, para la sociedad y promueven su protección como parte de los objetivos de desarrollo sostenible (Unesco, 2003; Consejo de Europa, 2005; Unesco, 2005). La conservación del patrimonio se considera fundamental para el desarrollo social, la reducción de desequilibrios culturales y la promoción de la conciencia y la reflexión a través de la educación (ICCRUM, 2015). La vinculación de la cultura con el desarrollo socioeconómico local sostenible se destaca en la Nueva Agenda Urbana 2030 y en el Plan de Acción de ICOMOS (2019), que recomiendan considerar las cuatro esferas de la sostenibilidad en el desarrollo local.

1.2. EDUCACIÓN PATRIMONIAL Y UNIDADES DIDÁCTICAS

Urpi (2021) señala que el pasado es fundamental para crear una identidad personal compartida, y la educación patrimonial puede generar cambios significativos en el comportamiento y la actitud. La Ley Orgánica de Educación en España, LOMLOE, destaca la importancia del enfoque transversal del patrimonio, incluyendo la conciencia cultural como competencia clave, siguiendo las directrices de la Comisión Europea. A nivel estatal, el Plan Nacional de Educación y Patrimonio, impulsado por el Instituto del Patrimonio Cultural de España (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte), incluye un programa dedicado a la investigación en educación e innovación patrimonial (Fontal, 2016). La educación patrimonial se centra en el ámbito familiar y cultural, y se reconocen las complejas relaciones entre el aprendizaje, las actividades de ocio, los conocimientos, las actitudes y los comportamientos individuales y comunitarios (Schwartz, 2008). Sin embargo, el sistema educativo carece de instrucción específica sobre la cultura local tradicional, y es necesario abordar la inclusión de género y multiculturalidad en los enfoques del patrimonio cultural, así como analizar la relación entre los materiales tradicionales y los recursos educativos basados en TIC (Choi y Choi, 2010; Cuenca-López y López-Cruz, 2014).

Las unidades didácticas basadas en el patrimonio cultural local tienen la función de transmitir el significado social, emocional y cultural del pasado y cultivar perspectivas equilibradas para los estudiantes. Estas unidades buscan sumergir a los estudiantes en la cultura tradicional local y promover el interés y la creatividad a través de diferentes enfoques. La unidad didáctica que aquí se presenta, tiene como objetivo fortalecer el conocimiento del patrimonio local y fomentar el interés por la historia local y las actitudes positivas hacia la cultura rural y sus comunidades (Altaba y García-Esparza, 2018). Se utilizan metodologías activas para estructurar las unidades didácticas y se enfatiza la combinación de actividades presenciales y teóricas para que los niños sigan investigando y mantengan la curiosidad (Madariaga-Orbea *et al.*, 2018). Además, se emplean herramientas analógicas y digitales, como estudios en 3D y *software* SIG, para documentar y transformar la información de manera dinámica y proactiva (Miceli *et al.*, 2020; Rossi y Palmieri, 2020). Los objetivos principales incluyen mejorar los conocimientos sobre el patrimonio y las habilidades en TIC, capacitar a los profesores en metodologías innovadoras, involucrar a la población local en la valoración del patrimonio y reconocer el patrimonio como herramienta para el desarrollo local. Además, se plantean objetivos secundarios para comprender cómo los ciudadanos conciben el patrimonio local y mejorar las habilidades interpersonales y transculturales entre estudiantes, profesores, ciudadanos y comunidades rurales (Altaba y García-Esparza, 2018).

2. METODOLOGÍA

2.1. ÁREA DE ESTUDIO

El territorio descrito en la unidad didáctica se caracteriza por la sucesión de estratos históricos y culturales, vinculados al valor natural de un territorio montañoso. La unidad didáctica busca combinar estos aspectos, presentando retos tanto para los estudiantes como para los profesores. El paisaje natural incluye diversos tipos de ecosistemas, como ríos, bosques de pinos, robledales, zonas montañosas y zonas llanas cultivadas, que albergan una variedad de animales, como aves y mamíferos. El paisaje antrópico, moldeado por las actividades

humanas, se compone de edificaciones dispersas que antiguamente eran utilizadas para vivir de forma provechosa, pero que en la actualidad se encuentran en desuso o se han convertido en segundas residencias. Estas construcciones complementan elementos modestos, como fuentes y pozos, asociados a la presencia de agua y una determinada vegetación y fauna. La estructura del paisaje está dividida en parcelas mediante terrazas cultivables, aunque muchas de ellas ya no se utilizan para la agricultura debido a la inaccesibilidad para maquinaria agrícola. En cambio, la producción se concentra en las llanuras, de acceso más fácil en vehículo y cultivadas de forma extensiva (Altaba y García-Esparza, 2018).

La unidad didáctica relaciona el bagaje histórico desde las pinturas rupestres hasta la actualidad, abordando problemas actuales como la despoblación, la falta de conservación del patrimonio y la gestión forestal y agrícola insuficiente. Los investigadores describen el proceso de construcción de la unidad didáctica, basado en investigaciones previas que involucraron a los actores locales y abordaron valores patrimoniales relacionados con la artesanía, los valores etnográficos y naturales del paisaje circundante, y los aspectos intangibles de la sociedad. Estos valores se vinculan a manifestaciones culturales heterogéneas o alternativas. Destaca iniciativas locales como posibles soluciones a estos problemas en las zonas despobladas. Se reconoce el valor de las imágenes culturales del pasado para la gestión del paisaje, aunque existe la sugerencia de una posible desconexión en los valores atribuidos a los aspectos históricos, culturales y etnográficos. Sin embargo, investigaciones previas demuestran que la población mantiene estos valores naturales y culturales, lo cual es relevante para un proceso continuo de patrimonialización de la zona (García-Esparza y Altaba, 2020).

2.2. CONTRIBUCIÓN LOCAL

La fase inicial de la investigación fue una etapa contextual en la que se realizaron actividades de documentación y talleres introductorios para identificar los valores más significativos de los habitantes locales. Se llevaron a cabo reuniones para recopilar las opiniones y conocimientos de todos los interesados en el patrimonio, incluyendo profesores y miembros mayores de la comunidad. La documentación previa a estas reuniones incluyó cartografía histórica y actual, mapas catastrales y bibliografía. Los residentes de la zona compartieron su experiencia del lugar y los valores más representativos.

2.3. ACLARAR LOS ELEMENTOS SIGNIFICATIVOS

Tras evaluar las acciones realizadas en la primera fase, los investigadores decidieron continuar trabajando con la población local para determinar qué forma de conocimiento consideraban fundamental para la conservación del entorno histórico: arquitectónico, histórico, natural y social. La investigación se dividió en dos fases principales. En primer lugar, los investigadores realizaron un estudio teórico para sumergirse en la tradición local, la arquitectura y los elementos específicos que conforman el paisaje urbano. Paralelamente, organizaron una serie de encuentros de fotoelicitación con los vecinos, basados en el enfoque teórico previo. Estos talleres consistieron en evaluar de forma cuantitativa las reacciones de los participantes ante una serie de fotografías que representaban la clasificación de valores

discutidos en los primeros talleres. El trabajo reveló un interés particular por los valores históricos, culturales y arquitectónicos.

2.4. ORGANIZACIÓN Y ENFOQUE

Los profesores de secundaria desempeñaron un papel importante en la difusión y toma de decisiones en la creación de la unidad didáctica. Diez personas, incluyendo alcaldes y profesores que participaron en seminarios introductorios, colaboraron en tareas de supervisión y asesoramiento a través de debates semiestructurados. Los estudiantes fueron entrevistados sobre las particularidades de los pueblos y los vínculos de los residentes con el entorno natural y construido. A los profesores se les consultó sobre los enfoques metodológicos más adecuados para cada tema. La información recopilada, grabada y transcrita por los investigadores, se utilizó para dar forma a cada unidad, incorporando detalles culturales y naturales relevantes.

2.5. ELABORACIÓN DE LA UNIDAD DIDÁCTICA

La unidad didáctica fue desarrollada en colaboración entre la Universitat Jaume I y la Diputación de Castellón a través de la Cátedra de Centros Históricos e Itinerarios Culturales de Castellón. SEO Birdlife Valencia también participó en la elaboración de esta herramienta pedagógica, aportando su experiencia en educación ambiental y su objetivo de promover una sociedad mejor y conciencia ambiental. La investigación previa realizada por la cátedra, en colaboración con artesanos y profesorado local, sentó las bases para el análisis y diseño didáctico de la unidad. La unidad se divide en seis temas, cada uno abordando aspectos históricos, culturales, naturales y sociales del entorno del Penyagolosa. Presenta una estructura coherente, enfatizando la observación directa y la participación activa de los alumnos. Las fichas de trabajo se centran en las relaciones de propiedad, pertenencia e identidad con el patrimonio, fomentando la comprensión y la vinculación afectiva. Los recursos visuales, juegos de pistas y actividades dinámicas ofrecen una experiencia atractiva y promueven la percepción e interpretación del entorno.

3. RESULTADOS

El resultado tangible de la investigación es la creación de una unidad didáctica que proporciona herramientas y tecnologías de la información y comunicación (TIC) para evaluar el patrimonio, mientras que los resultados intangibles incluyen la incorporación del aprendizaje basado en el conocimiento local y las TIC en los planes de estudio de los institutos, la toma de conciencia de los agentes locales sobre el valor social y educativo del patrimonio local, la promoción de una nueva sensibilidad hacia la sostenibilidad y el patrimonio, y la asunción de responsabilidades por parte de los ciudadanos y responsables políticos.

Principales resultados:

- 1) Mejora de las competencias teóricas y prácticas de los participantes en los institutos; personal y alumnos.

- 2) Desarrollo de un material de aprendizaje innovador que combina metodologías y enfoques complementarios para actualizar las competencias.
- 3) Incorporación de las TIC en el currículo de los estudiantes a través de una educación interdisciplinaria y colaborativa en contextos culturales, medioambientales e históricos.
- 4) Concienciación sobre la importancia de proteger la naturaleza y la cultura local como Objetivo de Desarrollo Sostenible.
- 5) Valoración del patrimonio local como parte del patrimonio cultural europeo y reconocimiento de su valor social y educativo.
- 6) Promoción de una nueva sensibilidad y responsabilidad en el cuidado del patrimonio.
- 7) Cooperación entre instituciones educativas y agentes locales para mejorar el desarrollo local.
- 8) Promoción del desarrollo sostenible, la protección del medio ambiente, la cohesión social y territorial, y el respeto a la diversidad cultural y natural.
- 9) Establecimiento de una red de socios y partes interesadas clave para colaborar en la consecución de objetivos políticos locales, regionales y nacionales.

Además, los resultados de la unidad didáctica contribuyen a los objetivos de protección del patrimonio promovidos por el Centro del Patrimonio Mundial de la Unesco, como establecer planes de acción, sistemas de información sobre el estado de conservación, proporcionar asistencia técnica y formación profesional, apoyar la sensibilización pública y fomentar la participación de la población local en la preservación del patrimonio cultural y natural.

4. DISCUSIÓN

El texto destaca la necesidad de unidades didácticas específicas sobre el patrimonio local en las escuelas para transmitir un mensaje concreto. Sin embargo, se menciona que muchas veces las escuelas enfrentan dificultades para integrar contenidos interdisciplinarios y curriculares, lo que limita la importancia de los contenidos y convierte a los estudiantes en espectadores pasivos. En este sentido, se destaca la importancia de salir del aula y vincular el conocimiento con el ocio y el tiempo libre, lo que permite una observación directa de la realidad más inmediata y genera aprendizajes significativos (Suárez *et al.*, 2014). La investigación se basa en un enfoque cualitativo para comprender la historia y el patrimonio, utilizando recursos visuales y descriptivos para obtener datos descriptivos que ayudan a comprender el patrimonio y contrastar modelos teóricos con prácticas. Este enfoque permite obtener una comprensión más profunda de las formas de habitar y construir un espacio tradicional, así como de las interpretaciones evaluativas del patrimonio.

La unidad didáctica desarrollada en el estudio abre la oportunidad de explorar el patrimonio cultural y natural utilizando sistemas TIC interactivos. Se utilizan paneles in situ y códigos QR para que los estudiantes puedan localizar los bienes y acceder a información relevante de la unidad, además de aprender herramientas de geolocalización, crear mapas interactivos y elaborar *story maps*. Esto permite integrar las habilidades de los juegos serios en el proceso de aprendizaje de humanidades y ciencias naturales, proporcionando a los estudiantes recursos digitales que mejoran y motivan su proceso de aprendizaje (Fig. 1).

En cuanto a la evaluación de la unidad didáctica, se enfatiza su consistencia en el abordaje innovador y local de las cuestiones patrimoniales. Se destaca la importancia de las competencias en el contexto de la educación patrimonial, ya que ayudan a comprender conceptos, procedimientos y valoraciones relacionados con el patrimonio local. La unidad didáctica desarrollada se enfoca en mejorar las competencias teóricas y prácticas de los estudiantes, promover el conocimiento y la apreciación del patrimonio, y fomentar la conciencia sobre la protección del patrimonio local y el desarrollo sostenible.

Figura 1. Ficha de trabajo en la que se describen las distintas tipologías de viviendas tradicionales de la zona.



Para garantizar la sostenibilidad y transferibilidad de la unidad didáctica, se hizo uso de la página web de la Cátedra de Centros Históricos, donde se encuentran los materiales y recursos básicos y complementarios de la unidad educativa, así como otros documentos públicos de estudios desarrollados en el área. La página web también facilita la interacción con los grupos de interés a través de enlaces a las redes sociales. Además de la página web, se mantienen otras acciones de difusión, como presentaciones en congresos, contactos con proyectos nacionales y de la UE, publicación de artículos científicos, materiales promocionales y demostrativos, entre otros. Estas acciones contribuyen a la sostenibilidad y transferibilidad de la unidad educativa a través de futuros eventos multiplicadores en los que se mantenga informadas a las partes interesadas sobre las innovaciones y resultados tangibles en el territorio.

5. CONCLUSIONES

El recurso educativo “Penyagolosa, montaña llena de vida” ejemplifica estándares de diseño en unidades didácticas para la educación patrimonial. Presenta un plan educativo detallado y coherente, con estrategias previas y posteriores a la visita, que incluyen objetivos, contenidos y actividades. La metodología es participativa y vivencial, y los contenidos se relacionan con diversas áreas de conocimiento. Este recurso puede servir como modelo para el diseño de buenas prácticas en educación patrimonial en las escuelas.

La adopción de una perspectiva patrimonial en la educación implica fortalecer los vínculos con los elementos del entorno, otorgándoles significados de conocimiento y valoración. Estos significados pueden convertirse en identidad, apropiación y pertenencia si se sigue un proceso adecuado. Para lograrlo, es necesario actuar en todas las dimensiones educativas y utilizar recursos didácticos apropiados. Además, esta propuesta busca crear vínculos entre individuos y elementos culturales locales, promoviendo actitudes de ciudadanía, integración y respeto interpersonal.

La educación patrimonial desempeña un papel clave en el fomento del respeto hacia la sociedad y el entorno cercano, facilitando la mediación entre sociedad y cultura y los futuros espacios de creación cultural. Por lo tanto, comprender y descifrar los procesos educativos individuales y colectivos, a través del uso de diversos recursos, puede favorecer la mejora de los contextos educativos formales e informales.

En el ámbito educativo, es importante presentar métodos de instrucción y enseñanza que resalten la capacidad creativa de los niños mediante enfoques sistemáticos e interesantes, tanto analógicos como digitales. Se espera que, en el futuro, la identidad de los estudiantes se desarrolle aún más a través del uso de obras de arte tradicionales en la educación, promoviendo el orgullo y la apreciación de las culturas originales.

6. REFERENCIAS

- Altaba, P., García-Esparza, J. A. (2018). «The heritagization of a mediterranean vernacular mountain landscape: concepts, problems and processes», *Heritage & Society*, 11(3), 189-210.
- Choi, J. H., Choi, S. G., (2010). «A Study of Fine Arts Teaching Methods for Elementary School Utilizing the Patterns and Colors of Patchwork Wrapping Clothes (Jogakbo)», *Art Education Research Review*, 24(1), 415-444.
- Cinelli, R.L., Peralta, L.R. (2015). «‘Achievement, pride and inspiration’: outcomes for volunteer role models in a community outreach program in remote Aboriginal communities», *Rural And Remote Health*, 15(4), 3482.
- Council of Europe. (2005). «Framework Convention on the Value of Cultural Heritage for Society», *Council of Europe treaty series*, N.º. 199. Available online: <https://rm.coe.int/1680083746> (accessed on 14 July 2023).
- Cuenca-López, J.M., and López-Cruz, I. (2014). «Teaching heritage in Social Science, Geography and History textbooks in Compulsory Secondary Education», *Culture and Education*, 26(1), 1-43.
- Fontal, O., Gómez-Redondo, C. (2016). «Heritage Education and Heritagization Processes: SHEO Methodology for Educational Programs Evaluation», *Interchange*, 47, 65-90.
- García-Esparza, J. A. (2019). «Beyond the intangible/tangible binary: an analysis of historic built environments in Valencia, Spain», *International Journal of Intangible Heritage*, 14, 105-117.

- García-Esparza, J. A., Altaba, P. (2020). «A GIS-based methodology for the appraisal of historical, architectural, and social values in historic urban cores», *Frontiers of Architectural Research*, 9(4), 900-913.
- ICCROM. (2015). *People-Centred Approaches to the Conservation of Cultural Heritage: Living Heritage*, ICCROM, Rome.
- ICOMOS. (2019). «The Future of Our Pasts: Engaging Cultural Heritage in Climate Action», Paris: ICOMOS. Available at: <https://indd.adobe.com/view/a9a551e3-3b23-4127-99fd-a7a80d91a29e> (accessed on 14 July 2023).
- Ivanova, V.I. (2015). «Intangible Cultural Heritage Presented in Educational Programmes of National Museum of History in Sofia», *University Journal of Cultural Studies and Art History*, 19(3), 39-46.
- Luigini, A. Fanini, B., Basso, A., Basso, D. (2020). «Heritage education through serious games. A web-based proposal for primary schools to cope with distance learning», *VITRUVIO – International Journal of Architectural Technology and Sustainability*, 5(2), 73-85.
- Madariaga-Orbea, J.M., Gillate, I., Ibáñez-Echeverría, A., and Molero, B. (2018). «Heritage education in informal contexts. Motivation and self-concept», *Culture and Education*, 30(3), 584-599.
- Miceli, A., Morandotti, M., Parrinello, S. (2020). «3D survey and semantic analysis for the documentation of built heritage», *VITRUVIO – International Journal of Architectural Technology and Sustainability*, 5(1), 65-80.
- Pineda, P., Celis, J., Rangel, L. (2020). «On interculturality and Decoloniality: sabedores and government protection of indigenous knowledge in Bacata schools», *Compare-A Journal of Comparative and International Education*, 50(8), 1175-1192.
- Roberts, A.L.D. (2007). «Exploring connections between identity and learning», *Culture and Education*, 19(4), 379-394.
- Rossi, A., Palmieri, U. (2020). «Experimentation of an Information Model», *VITRUVIO - International Journal of Architectural Technology and Sustainability*, 5(1), 37-46.
- Schwartz, M. (2008). «Exploring the Relationship between Family Language Policy and Heritage Language Knowledge Among Second Generation Russian-Jewish Immigrants in Israel», *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 29(5), 400-418.
- Stefan, L., and Gheorghiu, D. (2016). «Participative Teaching with Mobile Devices and Social Networks for K-12 Children», *Brain-Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience*, 7(3), 94-114.
- Suárez, M. Á., Calaf, R., San Fabián, J. L. (2014). «Aprender historia a través del patrimonio. Los casos del Museo del Ferrocarril de Asturias y del Museo de la Inmigración de Cataluña», *Revista de educación*, 365, 38-66.
- Unesco (2003). *Convention for the Safeguard of the Intangible Cultural Heritage*, Unesco, Paris, France.
- Unesco (2005). *The Convention on the Protection and Promotion of the Diversity of Cultural Expressions*, Unesco, Paris, France.
- Urpi, C. (2021). «Searching for Heritage Education in Archaeological Programs», *Heritage and Society*, 14(1), 46-66.
- Vasileva, M., Bakeva, V., Vasileva-Stojanovska, T., Malinovski, T., Trajkovik, V. (2014). «Grandma's Games Project: Bridging Tradition and Technology Mediated Education», *Tem Journal-Technology Education Management Informatics*, 3(1), 13-21.