

# Historia del Arte e innovación educativa. Nuevas estrategias metodológicas y docentes

Noelia García Pérez, Laura Martínez Cayado y Alicia Sempere Marín (Eds.)



# **Historia del Arte e innovación educativa. Nuevas estrategias metodológicas y docentes**

Noelia García Pérez, Laura Martínez Cayado y Alicia Sempere Marín (Eds.)

Alicia Cartagena García-Alcaraz (Coord.)

UNIVERSIDAD DE MURCIA

2023

# Editum. Ediciones de la Universidad de Murcia



Cómo citar esta obra:

García Pérez, N., Martínez Cayado, L., y Sempere Marín, A. (Eds.). (2023). *Historia del Arte e innovación educativa. Nuevas estrategias metodológicas y docentes*. Editum. Ediciones de la Universidad de Murcia. <https://doi.org/10.6018/editum.3004>

DOI: [10.618/editum.3004](https://doi.org/10.6018/editum.3004)

ISBN: 978-84-09-47503-2

Si el lector detecta algún error en el libro o bien quiere contactar con el autor, puede enviar un correo a [publicaciones@um.es](mailto:publicaciones@um.es)



García Pérez, N., Martínez Cayado, L., y Sempere Marín, A.(Eds.). (2023). *Historia del Arte e innovación educativa. Nuevas estrategias metodológicas y docentes*. Editum. Ediciones de la Universidad de Murcia. <https://doi.org/10.6018/editum.3004>

Se permite la reutilización y redistribución de los contenidos siempre que se reconozca la autoría y se cite con la información bibliográfica completa.

# Índice

<b>Presentación</b> Noelia García Pérez	7
<b>1. Aplicación de nuevas metodologías colaborativas y participativas para el alumnado dentro y fuera del aula</b>	<b>9</b>
<b>El retorno del objeto: “hands on” y la docencia práctica en el Máster de Historia del Arte de la Edad Moderna</b> Luisa Elena Alcalá	10
<b>La Cultura Maker como generadora de conocimiento en la docencia universitaria. La crítica de arte en el aula</b> Isabel Durante Asensio y Juan Antonio Lorca Sánchez	23
<b>El Atlas Visual como recurso en el aula de Arte Contemporáneo</b> Ana Isabel Galván García de las Bayonas	33
<b>Nuevas protagonistas, nuevas narrativas. Enseñar Historia del Arte Moderno desde la perspectiva de género</b> Noelia García Pérez	44
<b>Historias del arte: epistemología poética, conocimiento afectivo e imaginación narrativa</b> Miguel Ángel Hernández	56
<b>Una propuesta de innovación docente aplicada a la Historia del Arte: Ar(té) por partes</b> M <sup>a</sup> Cristina Hernández Castelló, Isabel Escalera Fernández y Jaime Alonso Lorenzo	68
<b>Patrimonio Inmaterial en el aula. Una propuesta de afectividad y creación</b> Paula Mercedes Herrero Barranco y Teresa de Jesús Herrero Barranco	79
<b>Fantasear/reinterpretar/desear: otras metodologías para otras historias del arte (o cómo volver queer la enseñanza histórico-artística)</b> Javier Jiménez-Leciñena	88
<b>Las artistas en el aula: creación de los catálogos de las artistas imprescindibles para el currículo de Bachillerato. Un proyecto de la Asociación La Roldana</b> Beatriz Medina Gurrea	100
<b>La Semana Santa de Baza como fuente didáctica</b> Juan Manuel Román Domene	112

<b>Didáctica de la Historia del Siglo XX a través de la animación: cortometrajes de propaganda</b>	121
Carlos Salas González	
<b>Patrimonio local, identidad e innovación en la enseñanza universitaria de Historia del Arte</b>	131
Alicia Sempere Marín	
<b>Aprendizaje colaborativo en el aula. La pintura romana a través de la representación de mujeres</b>	144
Manuel Tortosa Vicente	
<b>2. El museo en el aula: guías didácticas, itinerarios temáticos y otras metodologías</b>	<b>158</b>
<b>Una propuesta didáctica sobre la figura del conservador en España</b>	159
Emma Luisa Cahill Marrón	
<b>Métodos para explicar la tipología e iconografía de la cerámica griega e ibérica en el Museo Arqueológico de Murcia</b>	169
Carlos Espí Forcén	
<b>Vive Memor Leti! Didáctica del arte y el ritual funerario ibérico para visitar las necrópolis de la Región de Murcia</b>	177
José Fenoll Cascales	
<b>Propuesta para la realización de un itinerario didáctico sobre pintura gótica en el Museo del Prado</b>	186
Julia María García Morales	
<b>Aprendizaje a través del objeto: la obra de Clara Peeters y la cultura material de Amberes en el siglo XVII</b>	195
Laura Martínez Cayado	
<b>Itinerarios epistolares y archivos de museos: comprender la sociabilidad burguesa de finales del siglo XVIII a través de los recursos del Museo Nacional del Prado</b>	206
Juan Pedro Navarro Martínez	
<b>Género, Poder y Salvación: la construcción de una unidad didáctica por medio de la colección devocional del Museo del Prado</b>	219
Melania Soler Moratón	

---

<b>3. Aprendizaje móvil y difusión digital a través de redes sociales y otras plataformas</b>	<b>226</b>
<b>Investigar, crear y divulgar. Arte, Poder y Género en las Redes Sociales</b>	
María Boluda Abenza y Laura Martínez Cayado	227
<b>Conectar (con) el museo del siglo XXI: aprender, crear y difundir contenido en las redes sociales</b>	
Alicia Cartagena García-Alcaraz	241
<b>(E)NSEÑ@ARTE: divulgación científica y experiencias innovadoras fuera del aula</b>	
Mariano Cecilia Espinosa	255

---

## PRESENTACIÓN

Noelia García Pérez

Hace apenas dos años, como consecuencia de las restricciones de aforo y movilidad derivadas de la COVID-19, los profesores universitarios nos encontramos con el que probablemente haya sido el reto más importante al que hemos tenido que enfrentarnos en las últimas décadas. De la noche a la mañana, tuvimos que adaptar nuestra metodología docente basada en la presencialidad, en el contacto con el alumno y en su participación en clase, con una enseñanza online, a través de aplicaciones como *Zoom* o *Google Meet*, que hoy nos son sumamente familiares pero que entonces, a la mayoría de nosotros, nos resultaban absolutamente desconocidas.

El reto consistía no sólo en familiarizarse con estas plataformas virtuales en un tiempo récord, sino también en mantener atento y motivado a un alumnado, que nos seguía a través de una pantalla, normalmente compartida, y al que difícilmente veíamos nosotros. Es cierto que llevábamos tiempo trabajando en proyectos de innovación docente con líneas de actuación enfocadas en el diseño y desarrollo de materiales digitales, en la introducción de metodologías colaborativas y participativas para el alumnado, en actividades de gamificación, proyectos de aula invertida, el aprendizaje móvil o las actividades docentes innovadoras fuera del aula, pero probablemente nunca hasta ese momento habíamos reflexionado tanto sobre la importancia de innovar en la metodología docente, de reinventarnos, de salir de la zona de confort propia de la enseñanza más tradicional y acercarnos a otros modos de entender la formación académica. Es evidente que esa formación y esa experiencia previa en innovación docente nos ayudó en gran medida a superar con éxito las dificultades derivadas de la situación pandémica.

Es en este contexto donde enmarcamos las *I Jornadas de Innovación Educativa. Arte y Cultura Visual. Nuevas estrategias metodológicas y docentes* organizadas por el grupo de innovación docente Cultura Visual y Género (CUVIGE) y celebradas en el Departamento de Historia del Arte de la Universidad de Murcia en noviembre del 2021. Un encuentro científico que surge con la intención de reflexionar sobre las nuevas aproximaciones docentes y metodológicas que en los últimos años se han aplicado a nuestro campo de estudio en el ámbito de la formación de grado y posgrado y en el que participaron profesores e investigadores del ámbito académico y curatorial. Y es que los Centros de Estudios de los grandes museos realizan una aportación muy importante en el ámbito de la innovación docente y metodológica, brindando una amplia oferta de actividades formativas al alumnado universitario que desplazan la tradicional formación teórica, apostando por una formación en la que teoría y la práctica son una realidad. Además, cada vez, se estrecha la colaboración entre academia y museos y ahí radica parte de la innovación.

Este libro recoge las principales comunicaciones presentadas a este encuentro. Un volumen que cuenta con contribuciones de diversa índole cuya temática se agrupa en torno a

una idea general: la innovación educativa a través de la implantación de nuevas estrategias metodológicas y docentes. Partiendo de esta base, se pueden distinguir tres bloques temáticos. El primero de ellos se centra en propuestas vinculadas a metodologías colaborativas y participativas para el alumnado, tanto aplicadas a actividades desarrolladas dentro del aula como fuera de esta. El segundo grupo lo constituyen las aportaciones dedicadas al diseño de guías didácticas o itinerarios temáticos relacionados con varias colecciones de instituciones museísticas, abordando así discursos innovadores que, en la mayoría de las ocasiones, no encuentran su espacio en los contenidos tradicionalmente enseñados en el aula. El tercero y último de los bloques temáticos queda reservado a las cuestiones relacionadas con el aprendizaje móvil (m-learning) y la difusión digital a través del uso de diferentes plataformas digitales, especialmente las redes sociales, que se convierten en herramientas sumamente útiles que permiten conectar al alumno y el docente en el proceso de aprendizaje. Aportaciones todas ellas que nos acercan a nuevas formas de entender y enseñar la Historia del Arte.

# **1**

**Aplicación de nuevas metodologías colaborativas y participativas para el alumnado dentro y fuera del aula**

# EL RETORNO DEL OBJETO: “HANDS ON” Y LA DOCENCIA PRÁCTICA EN EL MÁSTER DE HISTORIA DEL ARTE DE LA EDAD MODERNA

## The return of the object: Teaching “Hands On” in a Master’s degree dedicated to art of the Early Modern Period

Luisa Elena Alcalá  
*Universidad Autónoma de Madrid*

---

### Abstract

This paper explains how ideas about object-based learning have shaped a new Master’s program dedicated to the study of art in the Early Modern Period in the Universidad Autónoma de Madrid, and especially its course titled “Hands On: Seminars in Material Culture”. It suggests and addresses how being in contact with original works of art can be beneficial for students and how, at the same time, it redefines the role of the university professor. This kind of course transforms docent activity since it entails collaboration with specialists in the field, as well as serving as an advisor to students and designing strategies for them to engage actively in the educational processes.

**Keywords:** Object-based Learning, Artistic Materials, Techniques.

En el curso 2021-2022 el Departamento de Historia y Teoría del Arte de la Universidad Autónoma de Madrid inauguró un nuevo título oficial, el Máster en Historia del Arte en la Edad Moderna: Tradición Clásica y Mundo Globalizado. Bastante único en el panorama español e incluso europeo por su especialización en un periodo histórico específico y acotado, el programa de estudio se caracteriza también por una docencia activa y práctica. Las apuestas por la innovación en la docencia de este Máster son el resultado del trabajo colectivo del equipo de profesores que trabajaron en colaboración para diseñarlo, y abarcan más aspectos de los que se pueden sintetizar aquí<sup>1</sup>. Una de sus singularidades es, por ejemplo, la colaboración estrecha con la Real Academia de Bellas Artes de San Fernando. Como sede de muchas de las clases, en sus aulas, museo, biblioteca y dependencias, la desiderata de impartir clases en proximidad con las obras y en colaboración con los mejores especialistas, los propios académicos, se hace realidad.

El presente artículo se centra en el análisis de los elementos que se pueden calificar propios de la innovación docente en una de las asignaturas del título: “*Hands On: Seminarios de Cultura Material*”. Se trata de una de las cuatro asignaturas obligatorias del Máster. A diferencia de las otras tres repartidas en semestres, esta es anual, aunque no se cursa semanalmente, sino que la docencia se reparte en sesiones intermitentes a lo largo del curso. Esto responde a

una de las preocupaciones docentes del Máster, la idea de que el aprendizaje sólido requiere de tiempo: el alumno necesita tiempo para ir asimilando conocimientos, por lo que en este Máster no hay asignaturas exprés de una semana o dos de duración con sesiones maratónicas de mañana y tarde.

*Hands On* (como se le conoce entre los profesores y los estudiantes) es una apuesta por la docencia práctica y en contacto directo con las obras de arte y los especialistas. Se ideó en parte basándose en las experiencias formativas previas de quien escribe, en el Institute of Fine Arts de New York University en la década de 1990, y especialmente en el itinerario de estudio que concedía un Curatorial Certificate tras haber cursado un año de seminarios con conservadores en el Metropolitan Museum of Art, y después haber realizado prácticas en un museo de la ciudad. Por otra parte, la asignatura es el resultado de una reflexión colegiada, entre los profesores fundadores, sobre los problemas y los límites de la formación práctica en el marco nacional, siendo destacable la experiencia de su coordinadora, la profesora María Cruz de Carlos Varona, al frente del Centro de Estudios del Museo del Prado en el año académico 2015-2016.

Las instancias superiores de verificación de nuevos títulos de posgrado en España vienen insistiendo sobre la importancia de generar itinerarios profesionalizantes con salidas laborales para los estudiantes. En el ámbito de la historia del arte esto se entiende normalmente como que son necesarios los dos itinerarios que, en efecto, tiene este Máster: uno de investigación y otro profesional, el cual incorpora créditos obligatorios de prácticas en alguna institución pertinente o museo. La lógica interna a niveles ministeriales es que solo las prácticas en museos ofrecen un camino para una profesionalización en los mismos. Hay, sin embargo, muchas evidencias de que lo contrario es lo deseable si se pretende acceder a puestos de conservación y no únicamente de gestión y administración. Los museos están faltos de especialistas jóvenes que estén familiarizados con los objetos que custodian, su pasado histórico-artístico, pero también sus condicionantes técnicas y materiales, especialistas con criterios sobre el estado de conservación de sus colecciones o capaces de afrontar nuevas adquisiciones.

En la otra dirección, en el ámbito de la investigación, circula cierta conciencia en círculos académicos de que la excesiva teorización de las últimas décadas del siglo XX dejó de lado aspectos materiales y de conocimiento concreto de los objetos que ahora se ven como fundamentales –y atractivos– para el ejercicio de la investigación y su renovación, especialmente porque explorar “el cómo se hizo” y “cómo es” invita a nuevas preguntas para la historia del arte, tema sobre el que volveremos más abajo. Así pues, si bien el control sobre el régimen universitario actual obliga a mantener dos itinerarios, en este Máster se apuesta por ofrecer los conocimientos y las herramientas que serían propios de los dos a todos los estudiantes, independientemente del itinerario que siga cada uno, lo cual en parte se consigue a través de algunas de las asignaturas obligatorias, entre ellas *Hands On*. Que apostar por esa convergencia puede ser atractivo quizás, en parte, explique que la distribución de estudiantes entre los dos itinerarios –por su propia elección– es equitativa, a diferencia de lo que uno esperaría: de hecho, en el curso 2022-2023 son más los estudiantes que han optado por el itinerario de investigación que el profesional.

En definitiva, exponer a los estudiantes al ámbito profesional es la meta de la filosofía educativa que apoya itinerarios separados, pero se puede conseguir de otras maneras y, concretamente, a través de la mediación de profesores universitarios. Muchos de ellos no están divorciados de los ámbitos profesionales de los museos y colaboran activamente con ellos. Son (somos) un activo potencial para el estudio del arte en directo, pero a veces –por los propios problemas logísticos que presenta la enseñanza de grupos de estudiantes numerosos en grandes universidades, que dificulta ese acercamiento al objeto en vivo– no ejercemos este tipo de docencia lo suficiente. Activar a los profesores universitarios en este tipo de ejercicio docente tiene un beneficio adicional, ya que puede contribuir a restar presión a los museos, saturados por la creciente demanda de la sociedad de acceso a prácticas profesionales para los jóvenes en formación. En una ciudad como Madrid, con muchas universidades, esa demanda es muy elevada y es evidente que las instituciones no pueden ofrecer prácticas de calidad a todos, y que la tarea de la enseñanza práctica podría y debería de recaer más en la universidad.

El tercer factor que ha contribuido a la gestación de esta asignatura es algo ya señalado: que la asignatura es fruto del siglo XXI y de los devenires teóricos de la historia del arte y sus nuevos giros epistemológicos. *Hands On* atiende a la renovación en los estudios de materialidad y, sobre todo, al renacimiento que está viviendo el concepto de *object-based learning*. Aunque presente en muchas disciplinas, por razones obvias es algo particularmente relevante para la historia del arte, y en la última década se constata un aumento sustancial de estudios que exploran las conexiones entre materialidad y arte, los cuales no solo describen técnicas artísticas. Si bien entrar en un análisis sobre la historiografía y las metodologías vigentes en este ámbito rebasa el cometido de este artículo, cabe aclarar que no se trata de un campo claramente definido y que aquí convergen diversas metodologías. Además, a pesar de que lo pudiera parecer, debido a su uso de vocablos semejantes, no son lo mismo: los estudios de cultura material, las técnicas artísticas, el estudio de la materialidad y el arte, y *technical art history* son, en realidad, distintas cosas que, en un determinado estudio de caso, pueden (o no) solaparse o complementarse. En cualquier caso, para la historia del arte actual, estas tendencias responden a un deseo de recuperar el objeto como eje vertebrador de la investigación; una apuesta que cristalizó hace años en el congreso del Comité Internacional de la Historia del Arte de 2012 celebrado en Núremberg: *The Challenge of the Object*. La asignatura de *Hands On* se desarrolla, por lo tanto, dentro de este marco conceptual contemporáneo.

### **Seminarios y talleres**

La idea de que las propiedades de los materiales, la manera de hacer y las técnicas artísticas son consustanciales a la obra y sus significados, y no un mero complemento a la iconografía, autoría, contexto histórico, estilo o encargo, es el hilo conductor de la asignatura. A través de una serie de talleres y seminarios impartidos por distintos especialistas en sus instituciones, los estudiantes comprueban en persona cómo se fragua esa relación entre el objeto y su historia y los aspectos materiales. Es indudable que escuchar a un experto hablar mientras toca una pieza, le da la vuelta, señala una esquina, o un detalle de la misma casi imperceptible al

ojo inexperto, para desvelar algo importante, despierta el interés de los estudiantes. Más aún, hace que tomen conciencia y respeto por la profundidad de este tipo de saberes, habitualmente ausentes en la docencia universitaria; y por supuesto en algunos despierta vocaciones que tendrán consecuencias a largo plazo en sus vidas.

La programación anual de los talleres va cambiando cada curso, pero algunos se repiten dado que asientan unos conocimientos básicos y transversales para los estudios del arte de la edad moderna. Estos son, en primer lugar, los dedicados a la estampa y la técnica de la pintura al óleo. Están impartidos por los mejores profesionales del sector: Javier Blas en la Real Academia de San Fernando o José Manuel Matilla, Jefe del Departamento de Dibujos y Estampas del Museo del Prado, y para la pintura, Rocío Bruquetas en el Museo de América. Aunque es cierto que algunos programas de grado en historia del arte ofrecen asignaturas en técnicas artísticas (la Universidad Autónoma de Madrid no), lo que se aprende en estas sesiones no es la teoría de las mismas, sino cómo aplicar ese conocimiento activamente delante de un objeto concreto. Poder identificar la técnica de una estampa sin saber nada previamente de ella, y apreciar su estado, son pasos necesarios para poder catalogarla, pero también para abordar cualquier apreciación de cómo el grabador ha realizado su trabajo. Lo mismo se sostiene para las pinturas: ¿Qué quiere decir que la superficie está gastada? ¿Qué efecto visual genera un re-entelado, y cómo puede el conocimiento de esta condición afectar la valoración estilística de la obra y el artista? ¿Qué nos dice de una pintura el que presente en superficie un craquelado en forma circular? ¿Dónde se detectan rastros de una restauración anterior: qué se puede restaurar y qué no? Es evidente que en estas sesiones se expone a los estudiantes a un grado



**Fig. 1.** Rocío Bruquetas impartiendo el taller sobre la pintura al óleo. Museo de América. Noviembre, 2022.

de especialidad superior al que se les supone necesario para adquirir un título de Máster. Hablan con una restauradora y la escuchan explicar aspectos, incluso químicos, que se les escapa porque ellos no estudian para serlo (fig. 1). Sin embargo, lo que se pretende es justamente exponerlos e introducirlos a un nivel de lenguaje profesional habitual en el ámbito laboral, así como equiparles con el suficiente conocimiento como para que sean capaces de escuchar y entender, e incluso dialogar con los expertos para desentrañar cuestiones relacionadas con la historia del arte que sí les ocupa. Al final, saber desde dónde nos habla un experto y por qué, es una herramienta que empodera al historiador del arte y que está al alcance de los estudiantes de Máster, independientemente de los límites de sus propios conocimientos especializados o del futuro camino laboral que vayan a seguir. Huelga decir que el tamaño reducido de las clases del Máster es, en definitiva, lo que permite que en estas sesiones intensas se genere un aprendizaje efectivo: el diálogo es abierto y fluyen preguntas y respuestas constantemente.

Otra de las sesiones que se repiten anualmente es el Taller de Vaciados ofrecido por el académico José María Luzón Nogué en la Real Academia de San Fernando (fig. 2). Dado el enfoque en tradición clásica del Máster, esta sesión es el complemento perfecto a muchos temas que se ven en otras asignaturas donde se trata el uso de los modelos de la antigüedad y lo que significaron para los artistas y su formación. Aquí el contacto directo con las piezas, su propia historia de creación y colección, así como un acercamiento a cómo los artistas usaban estas en el pasado, ofrece una dimensión enriquecedora que hace que lo aprendido teóricamente cobre un nuevo sentido, más real. Y, al igual que en los otros talleres mencionados, los vaciados son tratados como objetos que no se pueden entender sin un conocimiento por



**Fig. 2.** José María Luzón impartiendo el taller de vaciados. Real Academia de Bellas Artes de San Fernando. Febrero, 2022.

el material y sus comportamientos, incluyendo los muchos devenires y cambios que han ido sufriendo por cuestiones de conservación, pero también gusto e interpretación.

Por último, ofrecemos un cuarto seminario como ejemplo de la docencia impartida: el taller sobre porcelana china, el cual nos retorna a la idea de que el profesor universitario habita también la actividad profesional fuera de la universidad y es un recurso a potenciar en el estudio de las obras en directo. La profesora Cinta Krahe del Departamento de Historia y Teoría del Arte de la UAM, máxima especialista del tema en el mundo hispánico, imparte el seminario en dos sesiones. La primera se celebra en la Academia y la segunda en el Museo de Artes Decorativas con obras del almacén (fig. 3). Los estudiantes aprenden a catalogar y apreciar estas piezas tan recurrentes en las colecciones y en el mercado del arte y, sobre todo, vencen el miedo o la reticencia a las mal llamadas artes decorativas, pues uno de los campos que más se pueden beneficiar de estos giros epistemológicos en favor de la materialidad; más allá del arte de la pintura, escultura y arquitectura, los objetos de todo tipo de materiales, técnicas, y formas eran, en realidad, de las cosas más apreciadas por la sociedad en la edad moderna.

Con estos ejemplos, y los demás talleres que arman el programa anual, es evidente que la asignatura *Hands On* es heterogénea, lo cual podría conllevar a una sensación de miscelánea de contenidos inconexos. Para evitar que caiga en esto, sin embargo, las sesiones van acompañadas de un docente coordinador que le da sentido en línea con los objetivos y puntos principales del temario expuestos en la Guía Docente.



**Fig. 3.** Cinta Krahe explicando piezas en el seminario de porcelana china. Museo Nacional de Artes Decorativas. Abril 2022.

### **El aprendizaje activo frente a la “visita” pasiva**

Las sesiones de *Hands On* no son meras visitas o conferencias con especialistas invitados, marcos en los cuales el estudiante suele ser un sujeto pasivo. Se diferencian de este tipo de actividad puntual, frecuente en todos los niveles educativos, por la manera en que los contenidos se abordan

y trabajan en el seguimiento de la asignatura. La experiencia de la “visita” es más pasiva porque habitualmente, tras ella, no se pide a los alumnos una tarea realmente formativa que se traduzca en destrezas aprendidas. Lo común viene siendo la asignación de que se traslade la experiencia a través de una reseña de la visita o conferencia, unas impresiones, resúmenes o comentarios. En este caso, por lo contrario, se busca que los contenidos de los talleres se interioricen y activen a través de ejercicios dirigidos. Respetando que los especialistas que imparten estas clases no tienen tiempo para corregir trabajos ni dirigir el grupo en seminarios de lecturas, estas tareas recaen en la mediación del profesor universitario. Así pues, se redefine el trabajo del profesor en línea con una estrategia de innovación docente apropiada para la naturaleza de esta asignatura: “saber acompañar y enseñar acompañando” en vez de ser el transmisor principal de unos contenidos específicos. Como se verá a continuación, se procura alcanzar los objetivos docentes a través de diversos ejercicios que abarcan desde cuestiones teóricas e históricas hasta destrezas siempre necesitadas de mejora, como pueden ser la comunicación oral y escrita.

Al inicio del curso se pretende que los estudiantes cobren conciencia de que la asignatura no es solo una serie de talleres sueltos, y que el estudio del objeto a través de técnicas y materiales ha transitado por el pasado de la historia del arte de muchas maneras y desde hace mucho tiempo. En este sentido, importa tanto el conocimiento y respeto por el lenguaje técnico de los expertos de hoy, como el que hay que fomentar por los cimientos de la disciplina. Por eso, la primera sesión es un seminario de lectura que ancla el estudio del objeto en un marco conceptual e historiográfico, donde no falta la voz pionera de Henri Focillon (1881-1943) y su contribución a un sentido de la centralidad de la técnica y el quehacer en el estudio de las obras. El trasfondo del pensamiento de la época y su estilo de expresión resulta algo ajeno a las nuevas generaciones y a primera vista lo sienten de difícil acceso. Sin embargo, el tercer capítulo de *La Vida de las Formas y Elogio de la Forma*, “Las formas en la materia” contiene muchas observaciones que siguen siendo válidas y que conectan perfectamente con las miradas más actuales y relevantes para esta asignatura. Más aún, en algunos pasajes Focillon reta a hacer precisamente lo que se pretende en la asignatura: “Para llevar a buen puerto estas investigaciones, es indispensable poseer no solo una visión general y sistemática de la técnica, y aceptar la importancia de su función, sino que hay, sobre todo, que darse cuenta de la materia sobre la que actúa, seguir, en sentido literal, todos sus rastros, ver actuar la vida” (Focillon, 1983: 43). Fiel a su afán didáctico y el papel activo de la práctica del historiador del arte, Focillon concreta qué significa “seguir el rastro” de la materia y la técnica en un pasaje que les servirá a los estudiantes de modelo para sus propios trabajos:

“...esto tiene que ver con la vocación formal de la materia y del utensilio, pero el toque, o el ataque del utensilio sobre la materia, hace frente a ese destino y le arranca singulares novedades, gracias a una serie de astucias, de las que el arte de Rembrandt nos da los más bellos ejemplos, entre otros, esos repasos sucesivos a punta seca, desbarbados o no, que aseguran los delicados pasajes de la luz y del aterciopelado de la noche. Unas veces graba como si dibujara a pluma, con trazo más o menos libre y abierto, otras graba como si pintara, buscando toda la escala de valores en las volutas de fuego del efecto y el misterio de las sombras profundas” (Focillon, 1983: 45).

La mayor parte del debate en esta sesión, sin embargo, se centra en las aportaciones más recientes de autores como Philippe Cordez o Anne-Sophie Lehmann, que plantean (cada uno desde su perspectiva) si quizás el excesivo enfoque en una historia del arte sociocultural e interdisciplinar ha resultado en una tendencia hacia el abandono del objeto por parte de los historiadores del arte. Se demuestra, a través de análisis concretos, como el de Cordez de un relicario mariposa del siglo XIV, que volver a mirar algo pequeño, muy de cerca –apreciando qué hacen las perlas, para qué sirve el esmalte, y dónde es mimético con el insecto y dónde no– puede ser el camino para hilar una investigación. Sin duda, esta podrá volver sobre las cuestiones socioculturales, pero la interpretación será guiada por la observación y detalles maravillosos, a veces ausentes en estudios que se encaminan directamente a cuestiones de usos y contextos históricos y pierden el elemento artístico de vista. En este caso, Cordez demuestra como la descripción de los detalles nos devuelven la mirada, ahora más profunda y renovada, sobre la habilidad del artista para aunar ideas con formas y materiales a través de un trabajo manual muy minucioso e inteligente.

Pasada la primera clase, enfocada en situarse historiográficamente y cobrar conciencia de lo que significa realmente mirar de cerca en la labor del historiador del arte, los contenidos más prácticos que ofrecen los seminarios en cuanto a conocimiento de terminología y vocabulario técnico se suceden a lo largo de varias semanas. Para ellos, también se harán lecturas preparatorias, a veces asignadas por los mismos especialistas que imparten los seminarios. Con ello, se consigue que el nivel de conocimiento al llegar al seminario práctico sea homogéneo y de considerable altura, lo cual también contribuye a generar una sesión de estudio (fig. 4) y no un ambiente de “visita”. Pero el momento en el que se pasa de un aprendizaje pasivo (receptivo) a un aprendizaje activo (de creación suya) viene en la preparación de sus trabajos individuales.



**Fig. 4.** Ana González Paredes (estudiante) en el taller de estampa impartido por José Manuel Matilla. Museo del Prado. Octubre 2022.

Al finalizar cada semestre los estudiantes tienen un periodo largo para elaborar el trabajo principal de la asignatura, un dossier compuesto por un glosario de términos técnicos seleccionados por ellos mismos que, a continuación, aplicarán a fichas sobre una selección de obras en distintos soportes, estilos y cronologías. Las obras escogidas tienen que estar disponibles para que las vean y estudien de primera mano en las instituciones madrileñas y ninguna se puede repetir en el trabajo de otro compañero o compañera. A través de las fichas y el glosario los contenidos de los talleres y seminarios previos se activan, pues han tenido que pensar estos términos en función de lo que van a relatar de unas obras que no se han abordado en las clases anteriores. En otras palabras, se trata de saber aplicar la terminología en el lugar adecuado dentro de un texto escrito y, además, de manera argumentativa y no solo expositiva. El objetivo por lo tanto es que el lenguaje técnico se interiorice y que el alumnado se apodere de él para ya integrarlo en su trabajo como historiador del arte.

La mayor dificultad está, sin embargo, en la tarea de escribir estas fichas ya que suponen un reto a varios niveles. En este aspecto son más las indicaciones de lo que no deben hacer de las que sí: no deben simplemente identificar que algo es un aguafuerte o una entalladura en madera, pues eso ya lo dicen las catalogaciones institucionales. En su lugar, habrá que describir por qué es una u otra cosa, demostrarlo escogiendo pasajes y detalles de la estampa que ejemplifiquen las características de esa técnica. Se les obliga a mirar y saber describir el entramado de líneas o puntos, la combinación de técnicas que un estampador ha decidido utilizar para crear su composición, o donde ha dejado el papel en blanco, y de entender cómo esas decisiones construyen la composición y al final impactan sobre el efecto que se consigue. En segundo lugar, no deben resumir la vida del artista y contextualizar la obra en su carrera, ni tampoco servirse de una serie de términos estilísticos tan recurrentes como cansados (por ejemplo, “el barroco”). En su lugar, se trata de iluminar un sentido de por qué es de tal persona esta manera de trabajar: ¿Qué concretamente hace que un Alonso Cano sea un Alonso Cano en el ejemplo que tienen delante? Tampoco son ejercicios de investigación histórico-artística en el sentido tradicional, aunque el conocimiento básico y preliminar es necesario para que el análisis visual y su explicación sea apropiado para la obra en cuestión. Y, sobre todo, no deben aislar la descripción de la obra en un párrafo desconectado de los demás, pasivo y neutro, como si la descripción no fuera un aparato argumentativo. En realidad, el ejercicio es sencillo: mirar y saber describir (sin demasiada contaminación de interpretaciones adquiridas en lecturas y sin demasiada dependencia en coletillas estilísticas recurrentes en el campo y la bibliografía). Se trata de experimentar cómo la descripción se transforma en sí en la obra, lo que le da vida y permite que cualquier conclusión que se ofrezca sobre la misma se sostenga: hasta cierto punto, se podría decir que sin la descripción (sin que les pongamos palabras a las obras) no existen, al menos no para la historia del arte. Generalmente, los estudiantes no son conscientes de qué es lo que están haciendo cuando describen y, de nuevo, se trata, en parte, de generar unas actitudes reflexivas y pausadas sobre la naturaleza del trabajo del historiador del arte, y que se den cuenta que el discurso está en “sus” manos y en “sus” palabras.

En el proceso de todo ello, también se descubre algo que, al principio, perturba al iniciado por la inseguridad que causa saber detectarlo: la calidad. ¿Qué es una buena estampa? La selección de obras de los estudiantes tiene que ser aprobada previamente y no necesariamente se prima la calidad como criterio de selección. Sin embargo, a menudo se evidencia que escogen sus obras sobre todo por cuestiones iconográficas o de autoría, sin atender a su condición; es decir, que a priori no están mirando de cerca. En muchos casos, se les pregunta por qué han elegido una impresión realmente pobre, salida de una plancha gastada, sin fijarse en esta cuestión. Saber reconocer la calidad es algo que tampoco se trabaja en la universidad a nivel de grado y, en general, para el estudio de la edad moderna, se suele dar por hecho en la selección previa de obras canónicas que se estudian. Se les supone la calidad, pero ante dos versiones de una misma obra salida de un taller, pocos alumnos saben cómo determinar cuál es la mejor, ni siquiera qué preguntas hacerse para empezar a abordar la cuestión. Identificar esa calidad no es una cuestión únicamente necesaria en el ámbito del mercado del arte. Tampoco se trata de enfrascarse en un ejercicio de atribucionismo por sí mismo, ambas críticas habituales y, a la vez, demasiado fáciles y descalificadoras de lo que es en realidad mirar de cerca y analizar formal y materialmente una obra para entender mejor al artista, su taller, los condicionantes de la producción y las posibilidades de la técnica. Como ha argumentado recientemente Alejandro Vergara, para la temprana edad moderna, calidad era entendida por artistas y mecenas casi siempre como sinónimo de buena técnica. Se podría decir que todo lo que atañe el ejercicio de armar este dossier es una vuelta al formalismo, pero lo que se propone es un formalismo útil, y un camino que abre puertas y preguntas. Más allá de que se puede tratar de una opción metodológica con más o menos seguidores o detractores, lo importante es que la experiencia en *Hands On* ha desvelado que para la mayoría de los estudiantes el dossier también es un ejercicio de empoderamiento, una vez ellos se ven capaces de enfrentarse a una obra de arte a un nivel previamente desconocido. La relación que se crea entre el estudiante y la obra que ha elegido es cercana e intensa, por lo mucho que se le pide mirarla, en tiempo, en detalles, en palabras y, al final, en ideas. Esos vínculos –a menudo trabajados en tutorías individuales– son un intangible del aprendizaje, y de la docencia, y el puente que al final capacita para la profesionalización.

Por lo demás, el reto también está en saber concretar, y por eso las fichas del dossier son breves. La capacidad de síntesis y la persecución de la claridad en la escritura es la marca de calidad que se exige en este trabajo. Aquí se buscan cualidades habituales en el tratamiento de la escritura, como pueden ser la claridad en la exposición de los contenidos y la organización lógica en la estructura del texto. Pero, además, se les anima a explorar algo que a veces el ámbito académico deniega a los estudiantes, esto es, la posibilidad de escribir y describir con sentimiento, incluso creatividad, para que el lector se vea animado a seguir en su tarea. Para esta autora, a pesar de su tono contestatario, el artículo de Paul Barolsky sobre la escritura, publicado en el 2018, contiene muchas buenas sugerencias. Una de ellas atañe precisamente a que no hay que olvidar que uno está poniendo palabras que dan vida a objetos, a menudo, muy bellos o emotivos, lo cual es especialmente cierto en la edad moderna. Así, Barolsky, cuya especialidad es el arte del renacimiento italiano, recomienda: “Art deserves to be appreciated

for what it is: Art! And to do this one needs to write respectfully about art, and what this means is writing artfully. The art historian has to write vividly...” [“El arte merece ser apreciado por lo que es: ¡Arte! Y para conseguir esto uno tiene que escribir con respeto del arte, y lo que esto quiere decir es escribir con arte. El historiador del arte debe escribir vívidamente”] (Barolsky, 2018: 124). La escritura académica fluye con facilidad para muy pocos, y es en estos años de aprendizaje en titulaciones superiores donde los estudiantes tienen que encontrar oportunidades para experimentar y desarrollar su propia voz.

Como se viene constatando, un trabajo como el dossier, unas cuantas fichas, puede encerrar muchos objetivos, los cuales se consiguen por ese acompañamiento del docente universitario en seminarios y tutorías. Es además un trabajo en construcción, porque tras su entrega y pormenorizada corrección, se les devuelve con la opción a reescribir las partes necesarias. Además de este trabajo, los estudiantes tienen otras tareas más breves y puntuales que ofrecen la posibilidad de seguir interiorizando los conocimientos a la vez que practican destrezas útiles en cualquier profesión. Este es el caso, por ejemplo, de su presentación delante de una obra en las salas del museo de la Academia de San Fernando (fig. 5) donde de nuevo, no se trata de contar una historia de la vida del artista o la iconografía, sino de centrarse en el vocabulario aprendido, la técnica, el estado de conservación, y el análisis formal, para después



**Fig. 5.** Presentación de la alumna Marina Sánchez Montero en la Real Academia de Bellas Artes de San Fernando. Noviembre 2022.

saber qué preguntas hacer a la pieza y cómo encaminar una investigación más profunda que integre cuestiones sobre él o la artista y su época.

*Hands On* es un experimento en su segundo año de implantación. La experiencia de la innovación docente que ha conllevado viene recibiendo muy buenas respuestas de los estudiantes. A su vez, para el docente, presenta nuevos retos al redefinir su papel como acompañante, mediadora y también tutora y consejera. Semejante atención individual solo es posible en grupos reducidos de alumnos, algo por lo que, en definitiva, debería de apostar más la universidad española.

---

## Notas

1 La estructura y enfoque del máster fue diseñado por los profesores María Cruz de Carlos Varona, Jorge Tomás, Juan Luis González, José Riello y Luisa Elena Alcalá. El programa completo puede verse aquí: [https://www.uam.es/CentroEstudiosPosgrado/MU\\_Historia\\_Arte\\_Edad\\_Moderna\\_Tradicion\\_Clasica\\_Mundo-/1446813183170.htm](https://www.uam.es/CentroEstudiosPosgrado/MU_Historia_Arte_Edad_Moderna_Tradicion_Clasica_Mundo-/1446813183170.htm)

**Bibliografía**

Paul Barolsky, “The Role of Writing in the Interpretation of the Visual Arts”, *Arion. A journal of Humanities and the Classics*, 26/1 (2018), pp. 103-125.

Phillipe Cordez, “Object Studies in Art History. Research Perspectives” en P. Cordez, R. Kaske, J. Saviello, y S. Thürigen (coords.), *Object Fantasies. Experience and Creations*. Munich, De Gruyter, 2018, pp. 19-30.

Henri Focillon, *La vida de las formas y Elogio de la Mano* (1ª ed. 1943), traducción de Jean-Claude del Agua. Madrid, Xarait Ediciones, 1983.

Ann-Sophie Lehmann, “How materials make meaning”, en A.S. Lehmann, F. Scholten y H. P. Chapman (coords.), *Meaning in Materials, 1400-1800*. Netherlands Yearbook for History of Art 62 (2012), pp. 7-26.

Alejandro Vergara, *¿Qué es la calidad en el arte?* Madrid, Silonia-Tres Hermanas, 2022.

# LA CULTURA MAKER COMO GENERADORA DE CONOCIMIENTO EN LA DOCENCIA UNIVERSITARIA. LA CRÍTICA DE ARTE EN EL AULA

## Maker culture as a generator of knowledge in university teaching. Art criticism in the classroom

Isabel Durante Asensio  
*Universidad de Murcia*

Juan Antonio Lorca Sánchez  
*Universidad de Murcia*

---

### Abstract

It is evident that learning has generated a new scenography in the 21st century under the protection of the evolution of new technologies and the incorporation of ICT in the different strata of education. Therefore, we are facing a new context that makes it possible to rethink education, adding to the traditional learning patterns, formulas of formative development that implement the potential of learning. The Maker culture has contributed to the enrichment of teaching as a tool for consolidating knowledge, while at the same time fostering the personal and professional development of students.

**Keywords:** Maker Culture, University, Art, Multimedia.

El contexto con el que se inició el siglo XXI permitió la renovación de los ámbitos de estudio y de formación en los diversos estratos de la educación. Los avances tecnológicos aplicados desarrollaron, y continúan haciéndolo, inéditas aportaciones para generar una vinculación entre la didáctica y el contexto social. Esta circunstancia favoreció, de manera notable, al empleo de una metodología enriquecida con las contribuciones de las nuevas teorías sobre la docencia. Es evidente que el aprendizaje suscitó una suerte de escenografía al amparo de la incorporación de las TIC, lo que permitió repensar la educación, agregando a los patrones de aprendizaje tradicionales fórmulas de desarrollo formativo que implementaron el potencial, al tiempo que la emergente educación se alejaba tímidamente de la corriente conductista anclada en la enseñanza desde antiguo. Un modelo, el conductista, que sigue prevaleciendo, pues, por un lado, permite impartir gran parte de los contenidos planteados a priori, y, por otro, atenúa cierta desconfianza por parte de algunos docentes a otros sistemas metodológicos (Quinquer, 2004: 7). Pero ese discurso unívoco está cada vez más en cuestión y son muchos los que piensan que “se hace necesaria la inclusión de una metodología interactiva que, lejos de propiciar un aprendizaje conductista basado en la simple memorización de información,

garantice un aprendizaje constructivista” (Aliaga Cárceles y Durante Asensio, 2018: 10). No obstante, y pese a ciertas dificultades, en las últimas décadas es evidente la proliferación de experiencias relacionadas con el Blended Learning, una metodología heterogénea que combina “técnicas del E-Learning (la distribución on-line de materiales a través de páginas web, foros de discusión y/o correo electrónico) con los métodos tradicionales de enseñanza (conferencias, discusiones en persona, seminarios o tutorías)” (Turpo, 2015: 3).

Desde esa perspectiva se tiende hacia el establecimiento de un procedimiento mixto en el sistema de docencia (Bartolomé, 2004: 9). En cualquier caso, la estructura de esta práctica no es algo original, ya que como apuntan muchos investigadores entre los que destaca Mark Brodsky, “Blended learning” no es un concepto nuevo. Durante años hemos estado combinando las clases magistrales con los ejercicios, los estudios de caso, juegos de rol y las grabaciones de vídeo y audio. Por no citar el asesoramiento y la tutoría” (Brodsky, 2003).

Dentro de este sistema híbrido, la cultura Maker ha polarizado el desarrollo de la construcción autónoma de discursos a través de herramientas que consolidan el conocimiento, al tiempo que ha fomentado el perfeccionamiento personal y profesional de los estudiantes como garante de esa línea constructivista del saber hacia la que apuntábamos más arriba. En muchos casos, la institución académica genera un sólido vínculo con el sector laboral y afianza un compromiso de transferencia del conocimiento que actúa en dos sentidos, completando la formación desde las expectativas del mercado laboral y gestionando los resultados de investigación para poder ser aplicados por la industria, dando un cariz emprendedor a la universidad (Perkmann et al., 2013: 429).

Este movimiento, que operó con anterioridad en contextos no educativos, basa su progreso en la posibilidad de que cualquier sujeto conciba, de forma personal, sus propios materiales a partir de protocolos tecnológicos que se encuentran naturalizados en la sociedad y, por extensión, pueden ser administrados en el ámbito académico. Bajo el lema Do it yourself (DIY), se han producido una serie de contenidos de carácter individual, pero también se han afrontado pautas colaborativas que han llevado a lo que se conoce como Do it With Others (DIWO) y Do It Together (DITO). En ellas se evidencia, además de la parte experiencial, un modelo de cooperación con un objetivo fundamental, la necesidad de que el conocimiento sea puesto en común. Con ello se pretende amplificar el aprendizaje más allá del alcance convencional, ensanchando los límites marcados tradicionalmente en el aula, lo que manifiesta su proceder pleno y activo.

Dentro de este campo, es significativa la creación de material polimedia por parte de los propios discentes. Los ensayos realizados en este sentido han constatado como esos planteamientos cimentan las lecciones y los contenidos, al tiempo que confirman y afianzan otras pautas de aprendizaje construyendo un marco analítico completo que parte de una justificación metodológica. En este contexto se localiza, entre otras propuestas, la elaboración de pódcast. Esta actividad productora se revela como una tarea que fomenta las capacidades comunicativas, así como otras cualidades relacionadas con las diversas materias que son objeto de esas píldoras. Así las cosas, podemos convenir que el pódcast precisa de un proceso de reflexión y planificación, sin renunciar a la huella creativa, lo que complementa el aprendizaje dentro de las diversas fases de su realización.

### **Dinámicas Maker en la Enseñanza Superior**

Es abundante, como se ha señalado, desde las primeras décadas del siglo XX, la inserción de nuevas prácticas de enseñanza, al margen de los ámbitos formales del aprendizaje. Dentro de estas actividades cobra especial significación las relacionadas con la cultura Maker que, aunque surgen en el ámbito estadounidense en la década de los cincuenta del siglo pasado, han evolucionado hacia el sector académico en pleno siglo XXI. De tal importancia son sus aportaciones que, incluso, la historiografía ha acuñado términos específicos al respecto. Así, partiríamos de la necesidad de definir una nueva figura que conjuga la producción de saber y el consumo del mismo. Toffler apunta hacia el «prosumidor» (prosumer), formado por los acrónimos anglosajones productor (producer) y consumidor (consumer) en el que el individuo, cual artesano, fabrica y consume sus propios contenidos o artefactos” (Reuelta y Guerra, 2019: 172), revirtiendo la idea estándar que primaba hasta esa fecha. Por ello, es evidente que el auge de la cultura Maker corre en paralelo a la aplicación de las nuevas tecnologías, pues son capaces de concitar diversas fases de los procesos de construcción y aprendizaje. Este movimiento se sustenta prioritariamente en dos fundamentos: el trabajo colaborativo y el conocimiento compartido, con lo que se produce una reconsideración de los contenidos y su transmisión (Morales y Dutrénit, 2017: 35).

Esa flamante cartografía del aprendizaje, para algunos autores como el sudafricano Seymour Papert, marca un punto de inflexión, ya que su procedimiento permite adquirir a la larga un pensamiento más dinámico y, en consecuencia, hace que los conocimientos sean más profundos (Papert, 1980: 93). Además, proporciona otras posibilidades que no se habían podido contemplar sin la incorporación de las herramientas tecnológicas: “las transformaciones en la tecnología, la organización económica y las prácticas sociales de producción en este entorno han generado nuevas oportunidades de creación e intercambio de información, conocimiento y cultura” (Benkler, 2015: 35).

No obstante, todavía existen ciertos escollos a la hora de aplicar las particularidades de la cultura Maker, fundamentalmente “en la falta de estructura y en la formación de los profesores para ejercer el enseño en el contexto innovador exigido por una ecología del aprendizaje inherente a la Sociedad de la Información en la que vivimos” (Aleixo, Silva y Ramos, 2021: 144). Es decir, existe todavía un largo camino que recorrer para articular todas las aptitudes que brinda la cultura Maker y para analizar la idoneidad de su aplicación en la Educación Superior.

### **El Pódcast**

Las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) han transformado la sociedad en sus distintos semblantes. Así, en la actualidad, son numerosos los canales y las plataformas que han recurrido a los pódcast, archivos multimedia de audio, como herramienta de comunicación alternativa. La transcendencia que ha alcanzado incluso en el ámbito periodístico es notable, incrementado su utilización por el cariz narrativo de su estructura.

Dentro de esta realidad, la enseñanza ha encontrado márgenes para desarrollar propuestas formativas de amplio alcance. En este sentido, “más allá de ser un elemento fundamental de comunicación, información y entretenimiento, el medio radio se ha convertido en un elemento imprescindible para la formación tanto a distancia como presencial” (Melgarejo y Rodríguez, 2015: 29). Además, es significativo su sistema de distribución, ya que se hace a través de RSS, con un metalinguaje de HTML flexible que posibilita revisiones periódicas, y su acceso se realiza desde diversos dispositivos (Solano Fernández y Sánchez Vera, 2010: 127). Todo ello, propicia el surgimiento de redes de información altamente adaptables a las necesidades de los estudiantes, tanto en el lugar del consumidor como desde el posicionamiento del productor. Su carácter descargable, de manera individual y asíncrona, en cualquier lugar y a través de diversos dispositivos, lo dota también de un dinamismo incomparable que le permite una formidable independencia.

Los orígenes de los pódcast dentro del ámbito educativo se remontan a 2004, aunque se generalizan unos años después, con la comercialización por parte de la empresa Apple del programa iTunes 4.9, capaz de descargar un elevado número de pódcast. En la actualidad, su consumo se ha generalizado de modo extenso y ha sido asumido en la educación como un instrumento inherente a los tiempos. En cualquier caso, no se trata solo de una herramienta exclusivamente al servicio del estudio, sino que su uso también responde a pautas relativas a la comunicación y la participación y, en primera instancia, a la potenciación de una motivación de carácter cultural e intelectual.

### **Repensar la crítica**

En otro orden de cosas, la crítica de arte, cuyo desarrollo más importante podemos situar a partir del siglo XVIII, ha sido una disciplina que ha sufrido una suerte desigual en el discurrir del tiempo y que ha permanecido en permanente crisis durante toda su existencia hasta sufrir un desplazamiento ingente del centro de tensión del arte en la actualidad. El crítico ha dejado de construir teoría y, por supuesto, historia. Y lo que es peor, ha perdido toda influencia sobre el mercado de arte. Esa autoridad ha sido copada por otros agentes culturales como los comisarios o los programadores, que han relegado al crítico a una oscuridad intensa.

Aunque en nuestros días es axiomática la falta de una profunda revisión, su estructura como discurso, como traducción de la experiencia artística, se erige como un valor incuestionable en la construcción del pensamiento crítico y, por tanto, en el fomento de capacidades, tanto del que la consume como de quien la produce. Leer una obra de arte supone actuar en tres niveles básicos: el descriptivo, el interpretativo y el evaluador, fases que constituyen un complicado análisis en el que se contemplan diversas disciplinas, metodologías y enfoques que precisan de lecturas de diverso calado: antropología, psicoanálisis, semiótica o filosofía (Guasch, 2003: 111). Ser conscientes de la complejidad y pluralidad que caracteriza a la crítica nos permite utilizarla como una herramienta idónea para resolver conflictos e incrementar valores más allá de la propia percepción.

Son muchos los debates que sobre esta disciplina surgieron a medianos del siglo XX y se prolongaron durante décadas, momento en el que Clement Greenberg capitalizó buena

parte de los discursos sobre el tema, definiendo el concepto de crítica y pautando una serie de reglas. Serán otros teóricos como Rosalind Krauss, seguidora y discípula, o Michael Fried, los que subvirtieron los principios marcados en la teoría de Greenberg y manifestaron una nueva configuración al respecto. Poco a poco, se da un desapego del pensamiento greenbergiano traducido de la desilusión de la práctica crítica que derivó hacia nuevas formulaciones que hoy en día todavía dejan su rastro.

Estas idas y venidas por las diferentes épocas demuestran la complejidad del discurso crítico, su distancia con el espectador, al tiempo que ponen en cuestión su validez. Estamos ante una oportunidad de repensar la historia, de confrontar ideas y posturas, de analizar tendencias y discutir los límites que definen el pensamiento. Estamos en un momento de emergencia en el que se deben generar espacios de reflexión que profundicen en la exploración de la representación. La crítica, en este sentido, debe ser activada del sueño en el que se encuentra sumida y adjudicarse el rol que debe cumplir, no solo como evaluadora sino como generadora de teoría. Debe caminar en paralelo a la nueva generación, “educada en la lectura y el análisis de las imágenes, y a la vez, consumidora habitual de las mismas” (Pérez, 2019: 126).

### **La crítica y la historia del arte como experiencia en el aula universitaria**

El Plan Bolonia y la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior hacen hincapié en la necesidad de estructurar el conocimiento en torno a la calidad, a la excelencia y a la competitividad. De este modo, incluir acciones que promuevan la creación y profesionalicen a los estudiantes se presenta como una cuestión básica para la adaptación de estos a las necesidades de la sociedad actual. Por este motivo, es esencial reforzar el desarrollo de nuevos modelos pedagógicos que proporcionen estrategias de consolidación a los distintos aspectos vinculados con la crítica y con el ejercicio de la profesión.

Al hilo de esto, desde hace años se está consolidando en la Universidad de Murcia la realización de proyectos de innovación docente conducentes a formulaciones constructivas de contenidos por parte del alumno que forman una parte importante del programa de ciertas asignaturas. Estas propuestas relacionadas con la creación de píldoras audiovisuales, pódcast y herramientas multimedia, han sido aplicadas en el caso concreto de las enseñanzas de crítica de arte y se han desarrollado en asignaturas como el Taller de crítica y escritura artística que forma parte del plan de estudios del Grado en Bellas Artes, aunque se trata de una docencia interdepartamental, ya que está adscrita y es compartida por la Facultad de Filosofía y la Facultad de Letras (Departamento de Historia del Arte).

El planteamiento inicial de la acción contempló la sistematización de grupos de estudiantes. Se respondía en un primer término a la idea de la elaboración de tareas colaborativas, uno de los ejes que vertebra ese aprendizaje constructivista por implantar. Para ello, el alumnado realizó un conjunto de clips y de pódcast sobre materiales, relativos a la asignatura, que actuaban en torno a dos líneas principales: por un lado, se aproximaban a la práctica profesional y, por otro, divulgaban esos contenidos que ellos mismos habían producido.

El proceso de trabajo, por su parte, se organizó en torno a tres intenciones:

- Producir y publicar materiales en formato pódcast relacionados con la cultura contemporánea. Este apartado fue determinado por las inquietudes de los propios discentes respecto a las manifestaciones artísticas actuales y las últimas tendencias en el ámbito de la representación. Este fue un punto de partida categórico para establecer ciertas cuestiones que debían estar reflejadas en las diferentes propuestas, si bien es cierto que se dio absoluta libertad para la elección del tema, del formato y del punto de vista desde el que abordar la pieza.
- Reforzar las aptitudes de comunicación y de expresión en público de los participantes. Este asunto de calado transcendía la materia y se centraba en el refuerzo de patrones de comportamiento e inserción de los estudiantes.
- Generar una actitud crítica. Proporcionar las herramientas necesarias para afrontar la aproximación al estudio de materias con un marco analítico más exacto, pudiendo realizar observaciones al respecto.

No obstante, y ante de perseguir tan elevados objetivos, se impartió en el aula una serie de contenidos teóricos que sentaban las bases del objeto de estudio y del trabajo que debían llevar a cabo. Se consensuaron, después, una serie de aspectos que la práctica debía tratar y se estableció, del mismo modo, una supervisión constante por parte de la docente en todas las fases del proceso de producción.

El plan de trabajo, por tanto, comenzó con la entrega de documentación sobre la tarea, marcándose dos fechas claves: la primera, en la que cada grupo debía mandar un documento con los miembros que conformaban el mismo y la elección del tema, exposición o programa seleccionado, y la segunda, que correspondía a la entrega de los propios clips y de una memoria donde se señalaran los puntos desarrollados por cada uno de los miembros del equipo. El proceso de tutorías estuvo abierto todo el tiempo y se resolvieron dudas y consultas.

El incremento de la participación del alumnado en el desarrollo y aprendizaje de las competencias fue exponencial a la responsabilidad adquirida en esta tarea, una implicación altísima que ha derivado en la creación, a modo particular, de algunos proyectos de pódcast de los miembros fuera ya del ámbito universitario. De igual forma, se fomentó el trabajo en grupo a la hora de elaborar el pódcast, así como en los foros que posteriormente se generaron en torno a los trabajos. Con esta parte práctica, se asentaban y reforzaban los conocimientos teóricos que se iban obteniendo a lo largo de la asignatura.

Los objetivos de partida, tanto principales como subsidiarios, se cumplieron ampliamente: el objetivo principal de incorporar herramientas no tradicionales relacionadas con las TIC fue llevado a cabo, de manera adecuada, por cada uno de los estudiantes. Esto fomentó la autonomía de estos en el afianzamiento de los conocimientos abordados en la parte teórica impartida en el aula, que siempre estuvo enfocada a su aplicación práctica. Así, se acentuó el desarrollo profesional en el ámbito de la crítica y la escritura artística, contemplando las diversas facetas que definen su realización. El uso de esta metodología generó, por tanto, una considerable autonomía y, al mismo tiempo, se produjeron profundos vínculos entre el alum-

nado. Por otro lado, colaboraron en grupo para producir materiales y difundirlos en la red, contribuyendo no solo a su propio aprendizaje sino a la divulgación de los contenidos. No podemos obviar que la adquisición de conocimientos sobre el propio proceso ha contribuido a la alfabetización digital, ya que, aunque se dé por sentado el manejo de ciertos recursos, son todavía numerosos los estudiantes que precisan de un aprendizaje en este sentido.

Como se planteaba en la propuesta inicial, la implementación de esta herramienta se concretó en cuatro puntos:

- 1) Mejora de la expresión oral del alumnado.
- 2) Uso de la herramienta como elemento para evaluar parte de la asignatura.
- 3) Una mayor profundización en la materia.
- 4) Acercamiento al ámbito profesional.

El plan de trabajo inicial marcó las directrices por la que se rigió la supervisión de los trabajos, estructurándose su realización en cinco fases:

- Confección de un documento guía docente en el que se reflejaban aquellos aspectos que tenían que ser llevados a la práctica, así como los puntos calificables de la actividad (semana 1).
- Creación de grupos (semana 2).
- Selección de exposiciones, artistas y obras objeto del trabajo. Los estudiantes en esta fase justificaron mediante una memoria la elección y entregaron un guion previo escrito, técnico y de contenidos (semana 3). Ese guion fue corregido y reenviado a los alumnos para que hiciesen las modificaciones pertinentes (en el caso de que fuesen necesarias) antes de grabar el pódcast. En el guion se evaluó la adecuación del asunto seleccionado, la idoneidad en el tratamiento, la coherencia, la cohesión y, especialmente, la corrección idiomática del texto escrito.
- Grabación y edición de pódcast (semanas 4 y 5). En este apartado, se les facilitó un documento con los requisitos que debían ser tenidos en cuenta, así como material teórico sobre los elementos fundamentales para una buena elocución en español. Este material les sirvió para conocer qué elementos iban a ser evaluados en su trabajo: velocidad de habla, presencia de pausas, intensidad, acento, ritmo y entonación.
- Presentación y difusión de los materiales creados, tanto en el aula virtual como en plataformas especializadas en pódcast como Ivoox (semana 6).

### **Consideraciones finales**

La revisión de la Enseñanza Superior es un proceso puesto en marcha, pero no concluido, al que le quedan numerosas aristas en las que profundizar. A esa circunstancia contribuye, como se constata a lo largo del texto, la incorporación de nuevas metodologías que, si bien no suprimen la docencia tradicional, pueden modificar parte de sus atributos. En esta combinación de propuestas se pueden encontrar algunas soluciones para adaptar la enseñanza a los nuevos tiempos.

La cultura Maker, en este sentido, ha garantizado la oportunidad de un sistema mixto en el que se incluya la participación activa de los estudiantes, productores de materiales para

su propio consumo y para su difusión, cubriendo una doble vertiente, la del aprendizaje y la de la amplificación del conocimiento. La institución responde, así, a una responsabilidad para con la sociedad. En cualquier caso, este procedimiento debe ser complementario, pues precisa de otras acciones para que el aprendizaje sea efectivo.

La reinscripción de la crítica de arte, por otro lado, se hace necesaria y urgente, pues corre el riesgo de ser una práctica despojada de cualquier efecto e interés. La incorporación de las TIC ha reavivado las posibilidades de transformación de un ejercicio pasivo en plena crisis desde hace décadas. Si desde la institución universitaria somos capaces de aportar ciertas reflexiones al respecto, ayudaremos a poner el foco de atención en aquellas cuestiones que pueden renovar la situación actual en la que se encuentra la crítica.

Finalmente, la realización de pódcast como experiencia en el aula ha comportado una serie de logros dentro de la implicación de los discentes, así como el aumento de las herramientas manejadas. El gran objetivo alcanzado con este tipo de acciones a la enseñanza tradicional es el fomento de la profesionalidad, sobre todo dentro de una materia como la crítica de arte, pues los estudiantes aprenden, de una manera práctica, aspectos como la composición, la estructura y la organización de contenidos. Además, es evidente que se produce un crecimiento de la terminología, afinando la utilización del lenguaje específico de la materia. Fuera de este propósito encontramos otro específico, muy destacado, pues constituye una inducción al espíritu crítico. Como hemos señalado, dar el protagonismo a la construcción de materiales al propio alumnado, encargado de confeccionar el marco analítico y la producción, supone un punto de inflexión que enriquece el estudio de una materia como la historia del arte que precisa de una importante introspección para poder dar una visión completa de sus contenidos. Por todo ello, este tipo de actividades sientan las bases oportunas para un aprendizaje constructivista, potenciando la autonomía y facilitando un aprendizaje significativo, lo que permite transformar la información en conocimiento.

## Bibliografía

- Adriana Aleixo, Bento Silva y Altina Ramos, “Análisis del uso de la cultura maker en contextos educativos: una revisión sistemática de la literatura”, *Educatio siglo XXI*, 39, 2 (2021), pp. 143-168.
- José Javier Aliaga Cárceles e Isabel Durante Asensio, “La creación de materiales didácticos multimedia: una estrategia interactiva para optimizar el aprendizaje del cine en la universidad”, en C. Guerreiro Romera y P. Miralles Martínez (eds.), *Innovación y modelos de enseñanza-aprendizaje en la Educación Superior*. Murcia, Editum, 2018, pp. 9-18.
- Antonio Bartolomé Pina, “Blended Learning. Conceptos básicos”, *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*: 23 (2004), pp. 7-20.
- Yochai Benkler, *La riqueza de las redes. Como la producción social transforma los mercados y la libertad*. Barcelona, Icaria editorial, 2015.
- Mark Brodsky, “Four Blended Learning Blunders and How to Avoid Them”, *Learning Circuits*: noviembre (2003).
- Ana María Guasch, “La situación de la crítica de arte en Norteamérica. De Clement Greenberg a Hal Foster (1948-1985)”, en Ana María Guasch (coord.), *La crítica del arte: historia, teoría y praxis*. Barcelona, Ediciones del Serbal, 2003, pp. 109-146.
- Yalú Maricela Morales Martínez y Gabriel Dutrénit Bielous, “El movimiento Maker y los procesos de generación, transferencia y uso del conocimiento”, *Entreciencias. Diálogos en la sociedad del conocimiento*: 5 (15) (2017), pp. 33-51.
- Irene Melgarejo Moreno y María del Mar Rodríguez Rosell, “La radio como recurso didáctico en el aula de infantil y primaria: los pódcast y su naturaleza educativa”, *Tendencias pedagógicas*, 21 (2015), pp. 29-46. Disponible en: <https://revistas.uam.es/tendencias-pedagogicas/article/view/2023> [Consulta: 17 marzo 2022]
- Seymour Papert, *MINDSTORMS. Children, Computers, and Powerful Ideas*. New York, Basic Books, Inc., Publishers, 1980.
- María Regina Pérez Castillo, “Nuevos retos: crítica de arte para la generación millennial”, en T. Paredes (dir.), *Crítica de arte: crisis y renovación*. Madrid, AECA (Asociación Española de Críticos de Arte), 2019, pp. 125-133.
- Markus Perkmann, Valentina Tartari, Maureen Mckelvey, Erkkko Autio, Anders Broström, Pablo D’Este, Ricardo Finni, Aldo Geuna, Rosa Grimaldi, Alan Hughes, Stefan Krabel, Michael Kitson, Patrick Llerena, Franceso Lissoni, Ammon Salter, Maurizio Sobrero, “Academic engagement and commercialisation: A review of the literature on university-industry relations”, *Research Policy*, 42 (2013), pp. 423-442.
- Dolors Quinquer Vilamitjana, “Estrategias metodológicas para enseñar y aprender ciencias sociales: interacción, cooperación y participación”, *Íber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*: 40 (2004), pp. 7-22.
- Boris Quintana, Carolina Guerrero Duque y Johanna Paola Riaño Peña, “El podcast como herramienta para la innovación en espacios de comunicación universitarios”, *Anagramas*: 15 (30) (2017), pp. 81-100.

- Francisco-Ignacio Revuelta-Domínguez y Jorge Guerra-Antequera, “La cultura Maker en las dinámicas de construcción colaborativa de los videojugadores online. Caso de estudio Gumiparty”, *Relatec, Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*:18 (2019), pp. 171, 187.
- María Isabel Solano Fernández y María del Mar Sánchez Vera, “Aprendiendo en cualquier lugar: el podcast educativo”, *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*: 36 (2010), pp. 125-139.
- <https://education.ec.europa.eu/es/education-levels/higher-education/inclusive-and-connected-higher-education/bologna-process> [Consulta: 4 julio 2022]
- Osbaldo Turpo Gebera, “Perspectiva de la convergencia pedagógica y tecnológica en la modalidad blended learning”, *Revista de Educación a Distancia (RED)*: 39 (2015), pp. 1-14.

# EL ATLAS VISUAL COMO RECURSO EN EL AULA DE ARTE CONTEMPORÁNEO

## Visual Atlas as a learning resource in the Contemporary Art classroom

Ana Isabel Galván García de las Bayonas<sup>1</sup>

*Universidad de Murcia*

---

### Abstract

The complexities of visual culture are becoming an urgent matter to address in the development of critical thinking. We propose the visual atlas as a learning resource in the teaching of contemporary art, to address that purpose. Students would have to work on a personal atlas, departing from a line of discourse and concept that they will have to develop and defend. This practice is based on the daily engagement with images that our students maintain (as inhabitants of a postmodern visual ecosystem). Moreover, the practice of atlas embodies many questions explored and discussed by contemporary art practices, such as the status of the images and their circulation, their diversity in terms of media and languages, the making of the artistic discourse or the role of the spectator. This way, the students will approach the artistic process as social product in which author, spectator, medium, and culture converge.

**Keywords:** Atlas, Visuality, Contemporary Art, Learning, Visual Culture.

### Introducción

La enseñanza del arte contemporáneo, incluso en el ámbito de la educación superior, se ha enfrentado a problemáticas de diversa índole, entre las que caben destacar los prejuicios hacia el mismo por parte del alumnado, así como las limitaciones temporales de una materia que involucra conocimientos pertenecientes a otras ramas como la filosofía, la historia del arte o la historia social, para ser abordada. Estas problemáticas se ven acentuadas por el progresivo arrinconamiento que las materias artísticas y humanísticas sufren durante las etapas educativas previas a la universidad, y cuyo resultado ha sido la estandarización y simplificación de una disciplina tan compleja y transversal como la Historia del Arte.

Las etapas de la educación necesitan seguir el itinerario de una pedagogía crítica y narrativa, a través de la cual transmitir las particularidades, complejidades y matices propias de la disciplina, en este caso la Historia del Arte. La Historia del Arte, con el surgimiento de lo que se ha denominado Estudios Visuales (o estudios de la cultura visual), ha sufrido un cambio de mirada sobre sus propias bases. Asimismo, y en el marco de la sociedad postmoderna, las formas de conocimiento de los estudiantes parecen inclinarse más por una preferencia hacia la imagen sobre el texto, en un escenario en el que las fronteras entre educación, alta cultura y entretenimiento cada vez son más borrosas (Freedman, 2003: 15). Situaciones que creemos interesantes

abordar en el contenido del temario y el desarrollo de la materia, con el propósito de trascender los contenidos didácticos en favor de la adquisición, por parte del alumnado, de una conciencia real sobre los debates, desplazamientos y disensos que tienen lugar en el seno de una disciplina.

En este artículo proponemos una práctica en torno al atlas visual para escenificar los debates abiertos por la cultura visual dentro de la Historia del Arte. Hemos basado la propuesta de nuestra práctica tomando como escenario posible la materia correspondiente al Arte Contemporáneo en el ámbito universitario, tanto en las propias del Grado en Historia del Arte como en ramas afines que dispongan de dicha materia en sus currículos (en el caso de la Universidad de Murcia, el Grado en Bellas Artes o en Filosofía). No obstante, y aunque hemos basado nuestra propuesta en el ámbito universitario, la práctica del atlas podría trasladarse al aula de Secundaria, especialmente en el último trayecto de Historia del Arte en Bachillerato, como forma de reflexionar sobre lo aprendido durante la asignatura y propiciar un diálogo entre los contenidos anteriores del currículum, las obras más significativas del periodo contemporáneo y la propia cultura popular navegada por los alumnos.

### **¿Una sociedad hecha de imágenes? El aula de arte contemporáneo como puerta de entrada de la cultura visual en las aulas**

En las últimas décadas ha irrumpido con fuerza en los debates sobre la Historia del Arte lo que se ha denominado como “estudios visuales” o estudios de la cultura visual: una aproximación al estudio de la imagen que parte de la visualidad como construcción relacionada con la historia del arte, las tecnologías, los medios y las prácticas sociales del espectador; una construcción que, además, implica una ética, una política, una estética y una epistemología del “ver y el ser visto” (Mitchell, 2002: 166). Aunque las aportaciones, las limitaciones y las problemáticas en lo relativo al papel de los estudios visuales dentro de la Historia del Arte han sido fuente de debates y posturas encontradas, Mitchell traza algunos ejes principales que atraviesan los estudios sobre la cultura visual, entre los que podemos destacar su propósito de cuestionar las diferencias entre lo artístico y lo no artístico, los signos verbales y los visuales; la dialéctica de la imagen descorporeizada y el artefacto material, o la visualidad como construcción social (Mitchell, 2002: 170). La cultura visual, por tanto, abarcaría los textos, contextos y condiciones materiales de la imagen, su producción, distribución y uso (Duncum, 2002: 17). Un marco emergente que ampliaría el campo de estudio de la imagen hacia imágenes o artefactos no exclusivamente artísticos ni enteramente visuales, centrándose sobre todo en la visualidad (las formas y condiciones de la mirada) y el estudio de la imagen como parte de la práctica social (Duncum, 2002: 17). Así, Krauss y Foster señalan el doble rol de la cultura visual, descriptora de un mundo social mediado por imágenes de consumo y tecnologías visuales, y una rúbrica académica para la convergencia interdisciplinar entre la Historia del Arte, la teoría del cine, el análisis de medios de comunicación y los estudios culturales (cit. en Wilson, 2003: 219).

Citando a Jameson, Duncum (2002: 16) habla de una nueva “cultura de la imagen” para señalar la importancia de la imagen en la vida cotidiana; en este contexto, la comprensión de las complejidades de la cultura visual que nos circunda es cada vez más urgente para el desarrollo del

pensamiento crítico. Las relaciones y vínculos interdisciplinares entre las imágenes (así como las condiciones sociopolíticas de su producción) se vuelven vitales para dicha comprensión (Freedman, 2003: 119). Parece lógico suponer que este proceso debería comenzar en el ámbito educativo, tanto formal como no formal y, de un modo especialmente urgente, en las ramas de enseñanza afines a las enseñanzas artísticas. La cultura visual podría aquí propiciar un espacio para el estudio de unos “procesos de relación” que, en el marco del aula, permitirían una aproximación y reflexión sobre la mirada cultural o “visualidad” y las maquinarias de subjetividad implicadas en dicha mirada (Hernández-Hernández, 2013: 77). Por extensión, estos procesos irían más allá de las obras de arte que forman parte del currículo, estableciendo relaciones entre estas y otras imágenes, obras u otros objetos culturales que integren el imaginario personal del alumno.

El aula de arte contemporáneo surge, así, como un escenario lógico para la aplicación de dichas prácticas en torno a la cultura visual, puesto que esta, a menudo, implica impugnar los férreos límites entre las formas tradicionales y nuevas del arte (Freedman, 2003: 16). En palabras de Brent Wilson (2003: 217):

“Las obras de arte contemporáneo, los artefactos propios de la cultura visual, así como las teorías, ideas e ideologías que los rodean, son propios de nuestro tiempo, y ofrecen la posibilidad de informarnos, más que el arte y los artefactos de las épocas precedentes, sobre nuestras vidas actuales; de indagar y problematizar sobre la sociedad contemporánea, y de plantear interrogantes acerca de nuestros valores y aspiraciones.”

Así, el arte contemporáneo permitiría asociar, nos sugiere Chapman, el estudio de la imagen y la vida cotidiana de los estudiantes; en la misma línea se sitúa Tavin al indicar cómo toda forma de imagen supone un texto crítico de estudio para el desarrollo de la ciudadanía crítica (cit. en Duncum, 2002: 17). Aproximarse a la enseñanza del arte contemporáneo desde algunas de las aportaciones de la cultura visual comportaría, por lo tanto, aproximarse a una pedagogía orientada a la reflexión sobre la cultura misma y sus prácticas, productoras y relatoras de identidades y subjetividades (Hernández-Hernández, 2013: 79).

Otra de las dificultades que enfrenta el arte contemporáneo en el aula es, quizá, la necesidad de disponer de ciertos conocimientos transversales para una correcta asimilación del contenido, consiguiendo así contextualizar y valorar las ideas, relatos y rupturas propuestas por determinadas obras, movimientos o acciones artísticas, que corren el riesgo de ser simplificados o mal entendidos. En esta línea, podríamos proponer una aproximación a esta materia que requiera comprender el arte como una suerte de crisol entre:

- Lo técnico: características formales de la obra, su adscripción a corrientes o movimientos, sus condiciones de creación/producción/reproducción...
- Lo conceptual: discursos en torno a la imagen, el texto, la materialidad, lo simbólico, el lenguaje...
- Lo histórico: la temporalidad de la obra, su contexto histórico, el papel de la historiografía...
- Lo social: el uso social del arte, el estatus del artista, el rol del espectador...

Tal y como señala Kerry Freedman (2003: XIII), la historia es una “historia” sobre el

pasado; una historia largamente representada en el ámbito educativo como una mera historia de estilos cuyas implicaciones sociales y culturales (sobre el productor y espectador de las imágenes) han quedado en segundo plano, a pesar de haber persistido en las mentes, las imágenes y los relatos colectivos. En este sentido, la cultura visual podría suponer un camino abierto en el aula, por su carácter inherentemente interdisciplinar, y por permitir que muchos de sus elementos transiten por la historia de las culturas y las tecnologías (Freedman, 2003: 32).

Asimismo, y a pesar de que se opone a la perspectiva de hacer a la cultura visual el pilar de la educación artística, Wilson (2003: 223) señala cómo su inclusión en las clases o prácticas podría avivar el interés de los estudiantes por la materia, proporcionando un terreno para una nueva teorización pedagógica. Una estrategia didáctica centrada no meramente en suplementar los contenidos del currículo tradicional, sino en desplazar el *locus* pedagógico hacia un “para-lugar” situado entre el aula de la educación formal y el arte contemporáneo y la cultura visual popular (Wilson, 2003: 225). Así, el rol del profesor sería el de un negociador entre el arte convencional, el arte emergente y el contenido propuesto por parte de los estudiantes que podría incluir cualquier cosa procedente del entero reino de la cultura visual (Wilson, 2003: 227).

Lanier (1969: 314) ya señaló la necesidad de que nuevas concepciones e ideas impregnasen el currículo de arte, permitiendo que puedan compartirse y explorar relaciones y modelos de comportamiento humano en el marco de un entorno educativo; lo que este autor denomina “artes visuales populares” formaría parte de dicho engranaje. La asignatura de arte contemporáneo parece ofrecer un territorio perfecto para introducir dichas ideas, así como para dar cabida a lo que Wilson ha denominado artefactos visuales “desacralizados” que ocupan un vasto espacio dentro de la cultura de los jóvenes (Wilson, 2003: 219). Así, en el estudio del arte de la contemporaneidad, con sus dinámicas, contextos y discursos, dialogaría con experiencias estéticas propias de la cotidianidad del alumno, determinantes en la formación de su identidad y cosmovisión, y poseedoras de una sinergia de dinámicas sociales, tecnológicas y económicas que impregnan la realidad de todos (Duncum, 1999: 296).

### **El atlas como recurso de aprendizaje**

En este artículo proponemos la composición de un atlas visual a partir de las obras que integran el temario de arte contemporáneo, que los estudiantes podrán poner en relación, visual y discursiva, tanto con otras obras artísticas como con otras imágenes, textos o ideas. Es principal, en primer lugar, acotar la noción y el concepto de atlas visual. Al respecto, la RAE nos ofrece dos definiciones. En primer lugar, “colección de mapas geográficos, históricos, etc., en un volumen”; en segundo lugar, “colección de láminas descriptivas pertenecientes a ciertas disciplinas y que suele aparecer encuadrada como libro”. Ambas definiciones dialogan con los aspectos del atlas que más nos ocupan. En primer lugar, la asociación del atlas a la idea de mapa nos permite aproximarnos a la imagen desde el punto de vista cartográfico; retomando a Deleuze y Guattari (2002: 18), un mapa “abierto, conectable en todas sus dimensiones, desmontable, alterable, susceptible de recibir constantemente modificaciones” un mapa que

“puede ser roto, alterado, adaptarse a distintos montajes, iniciado por un individuo, un grupo, una formación social”. A continuación, la vinculación del atlas a una disciplina (en este caso, la Historia del Arte), en la que, comprobaremos, irá más allá de ser un compendio de imágenes para suponer una verdadera invitación a la interrogación sobre los límites y las condiciones de su constitución.

En el arte, el concepto de atlas suele aparecer inexorablemente vinculado al Atlas Mnemosyne o *Bilderatlas* de Aby Warburg, ejemplo paradigmático del montaje como estrategia de configuración del conocimiento, el tiempo o la historia. Consistente en una agrupación inconclusa de más de 1000 imágenes, el *Bilderatlas* de Warburg recorría la persistencia o transformación de gestos e imágenes arquetípicas (o *Pathosformel*) a lo largo de la historia cultural, encarnando la “manifestación de un pensamiento de relaciones” (Didi-Huberman, 2010: 16). Una práctica que, si no estrictamente artística, sí estrechamente vinculada a un pensamiento creativo sobre el arte, pues abarca en su seno todo un cuestionamiento, reflexión y (re)creación sobre el estatus de la representación, las condiciones de producción y circulación de la imagen y el artefacto, así como el rol de la mirada o la herencia cultural en esta ecuación. De esta manera, la visualidad se reafirma no como una vía de sentido único, sino como una intersección múltiple de imágenes dialécticas (Mitchell, 2002: 176).

El atlas conjugaría así el paradigma estético (la forma visual) y el epistémico (el conocimiento), componiendo “una forma visual del saber y una forma sabia del ver” que establece toda una suerte de correspondencias, analogías y colisiones entre las imágenes (Didi-Huberman, 2010: 14). Un ejercicio fundamentado, principalmente, en la imaginación como forma de conocimiento y que incita a quienes lo ejecutan a replantearse la forma de hacer y presentar las artes. Artistas como Duchamp (con su *Boîte-en-Valise*), Christian Boltanski con sus *Inventaires*, Marcel Broodthaers, Sol LeWitt o Gerhard Richter han jugado y experimentado con las dinámicas del atlas, retornando a la mesa como soporte de trabajo, de encuentros entre imágenes, objetos e ideas, frente a la permanencia temporal y el cierre espacial y aurático del cuadro (Didi-Huberman, 2010: 14). Una auténtica “cartografía del extrañamiento” que, renunciando a la unidad visual y la inscripción temporal, supone una amalgama, un cruce, una confrontación de tiempos y espacios (Didi-Huberman, 2010: 45). En consecuencia, el atlas funcionaría como un espacio liminal y lúdico en el que el contenido del currículo de la materia se relacionaría intertextualmente con elementos extraídos de su propio bagaje cultural (Wilson, 2003: 225); un proceso de “intergraficalidad” en el que las imágenes y sus significados asociados, así como las diversas formas de representación, interaccionan cognitivamente (Freedman, 2003: 104), ampliando el fértil territorio de la educación artística.

### **Metodología y ejemplos de la práctica**

¿Qué dificultades u obstáculos enfrentamos en la enseñanza del arte correspondientes al siglo XX, así como de las últimas tendencias artísticas? En primer lugar, los prejuicios sobre el valor mismo de las obras. Los estudiantes muestran, a menudo, una cierta reacción

de desconcierto o incompreensión ante la naturaleza o el impacto de determinadas obras de arte, especialmente aquellas de índole no figurativa o el arte de acción; reacción que se incrementa si se trata de obras controvertidas por su temática o recepción, que pueden resultar, incluso, potencialmente ofensivas, violentas o provocativas por su contenido explícito (Emery, cit. en Hardy, 2006: 33). Ejemplos comunes de obras controvertidas en su recepción en el aula serían la *Fuente*, de Marcel Duchamp o el trabajo de los *Young British Artists*, como Tracey Emin, Damien Hirst o los hermanos Chapman.

Parte del peso de dicha reacción se debe a prejuicios causados por falta de conocimientos transversales sobre la naturaleza y el valor de la obra artística, el contexto social de determinadas corrientes o movimientos, o sobre cuestiones como la historia cultural o el mercado del arte. Una carencia en parte debida a la estructura de un currículo marcado por una cronología y periodización concretas, y cuyas asignaturas más transversales (como teoría del arte, estética o iconografía) no siempre logran abarcar la complejidad de las problemáticas que cristalizarán con la llegada del estudio del arte contemporáneo. Estas limitaciones temporales, materiales y disciplinares impuestas por el currículo nos pueden llevar a utilizar la parte práctica de las asignaturas para desarrollar trabajos que, de forma creativa, aborden las cuestiones tratadas por los estudios de la cultura visual.

Hemos escogido como exponente de este tipo de prácticas, por tanto, la elaboración de un atlas visual por parte de los alumnos a lo largo de la asignatura, que podrán realizar tanto física (a modo *collage* o composición de láminas físicas sobre un tablero/ soporte) como digitalmente (haciendo uso de recursos previamente introducidos por el docente, como tableros de Pinterest, Canva, Milanote u otras herramientas digitales como Photoshop, etc). Dichos atlas partirán de obras, autores, conceptos o temáticas presentes en el arte del siglo XX en adelante, que el alumno podrá poner libremente en diálogo con otras imágenes, fragmentos textuales, objetos... de su elección. Del mismo modo, cada estudiante podrá ir modificando y variando su atlas en función del avance y desarrollo de la asignatura, a partir de la introducción de nuevos conceptos, corrientes o artistas de su interés que puedan relacionarse con el punto de partido escogido. Un *modus operandi* en plena consonancia con la naturaleza del atlas como mesa de “lo múltiple, lo diverso, la hibridez” (Didi-Huberman, 2010: 15); como un “organismo en constante mutación” (Giaveri, 2011: 228).

¿En qué podrían consistir los atlas? El estudiante podría, por ejemplo, trabajar sobre un atlas a partir de la noción de “identidad”, tema central en buena parte del trabajo de artistas de la segunda mitad del siglo XX, especialmente desde la salida a la palestra de nociones como performatividad o género. Un atlas sobre la identidad podría involucrar una pieza como *I Shop Therefore I am*, de Barbara Kruger (vinculando identidad y consumo); la serie *Untitled* de Cindy Sherman o las performances sobre la cirugía plástica de Orlan; un tema que podría relacionarse con la propia foto de un documento oficial del alumno o la pantalla de desbloqueo facial de los *smartphones*; forma así de abrir un debate sobre la representación del individuo y su relación con formas de poder y vigilancia.

Otro atlas podría aproximarse a la sensorialidad en el arte. Sería, paradójicamente, un atlas visual que cuestionaría lo visual como base misma del arte, incluyendo referencias a obras de arte, piezas o películas que involucren experiencias más allá de la visión: a partir de *Object* de Meret Oppenheim (el famoso juego de té forrado de piel de gacela), *Beauty* de Olafur Eliasson o las piezas de piano de Nam June Paik, se podrían abordar cuestiones desde lo literario, cinematográfico, lo pictórico... que traten lo háptico (desde la secuencia inicial de *Persona* a la carnalidad de la escultura barroca), lo gustativo (el festín en *Las margaritas* de Vera Chytilová o los bodegones de Chardin) o lo olfativo (el famoso fragmento de Proust sobre las magdalenas y la memoria).

Un atlas que explorara la cuestión de la violencia podría poner en relación obras contemporáneas como *Shibboleth*, de Doris Salcedo o *Vaporización*, de Teresa Margolles, con una pintura tan icónica como es *La balsa de la Medusa*, de Géricault, creando un diálogo de tensiones con las montañas de enseres personales conservadas en Auschwitz, la poesía de Paul Celan, las fotografías filtradas de la prisión de Abu Ghraib o las alertas sobre contenido sensible propias de plataformas como Instagram. Así, un discurso alrededor de este atlas sugeriría y abriría discusiones paralelas sobre las políticas de visibilidad de la tragedia, y las imposibilidades del lenguaje en la representación de la violencia.

También sería posible componer atlas a partir de artistas específicos o corrientes artísticas del siglo XX: por ejemplo, un atlas en torno al minimalismo que ponga en contacto la obra de artistas como Carl Andre o Donald Judd con las arquitecturas de Mies van der Rohe, las composiciones de John Cage o Philip Glass, el haiku de autores como Tatsuko (“*Blancos los rostros / que observan / el arco iris*”) ... En este atlas podría tener cabida, además, la moda (el famoso “menos es más”), o incluso el diseño: por ejemplo, interiores estilo Kinfolk que han alcanzado gran popularidad gracias a firmas como Ikea.

Se trataría, por tanto, de encontrar líneas discursivas capaces de partir de un pensamiento o posicionamiento estético que, planteado desde el temario de arte contemporáneo, pueda extenderse y entrelazarse con miradas, relaciones o estilos de vida de la contemporaneidad *vivida* por los estudiantes; “zonas intersticiales de exploración” cuyo propósito sea desconstruir los ideales de unicidad y pureza en favor de la hibridez del montaje (Didi-Huberman, 2010: 15). Una estética visual contemporánea basada en la intertextualidad y la intergraficalidad (Freedman, 2003: 104) que se traslada a la práctica del atlas para el aprendizaje.

Este trabajo implicaría, además, la irrupción de las imágenes vernáculas propias de la experiencia visual y cultural del alumnado en el escenario educativo, suponiendo un interrogamiento sobre los límites mismos de la Historia del Arte. Involucrar así la cultura visual en la asignatura propiciaría un repensamiento de los propios límites de la materia (Emery, cit. en Hardy, 2006: 41), propiciando una discusión activa en el aula sobre la cultura popular, el canon artístico, la historicidad de las obras o el relato de los géneros artísticos, discusiones todavía candentes en el seno de la disciplina.

### **Evaluación y aprendizajes implicados en la práctica del atlas**

En esta práctica partimos de una familiaridad de los alumnos con estrategias visuales de selección, composición e interrelación; familiaridad forjada en el marco de una cultura-red caracterizada, entre otros rasgos, por un manejo cotidiano de TICs como el *smartphone* o la omnipresencia de las pantallas como soporte de la imagen. El ecosistema Internet y sus múltiples plataformas predisponen al usuario a verse implicado frecuentemente en operaciones tanto de consumo como de producción, manipulación y combinación de imágenes. La experiencia tecnológica del ordenador y la facilidad con la que nos permite crear, copiar, manipular, borrar o reproducir imágenes, suponen un desafío a las concepciones históricas del talento y la maestría técnica (Freedman, 2003: 22). Internet, nos indica Wilson (2003: 228),

“es el rizoma definitivo. Simultáneamente comprime (en el sentido de poner fácilmente a disposición) y expande el acceso, a través de un portal, a enormes porciones del reino de la cultura visual, tanto del mundo artístico como de los medios populares. A través del medio digital, todo ello se ve reunido en un mismo espacio (...) Cuando las imágenes adoptan una forma digital, como sucede en Internet y en los ordenadores de los jóvenes, éstas son fácilmente manipuladas, modificadas, fusionadas, estratificadas y combinadas con otras imágenes a través del collage, el ensamblaje y la superposición (...). La posibilidad de aprender a través de la transformación de imágenes descubiertas tanto por profesores como estudiantes podría propiciar una nueva forma de educación de la cultura visual, cuyas consecuencias apenas hemos empezado a explorar.”

Así, partimos de un contexto en el que tiene lugar un acercamiento cotidiano a una imagen inestable, con su consecuente interrupción y construcción de significados (Wilson, 2003: 228), para generar un nuevo ecosistema de aprendizaje. Este tipo de prácticas permiten, además, que el alumnado pueda hacer razonar los objetos propios de su cultura popular, deviniendo una especie de proyecto rizomático en el que pueden explorar y re-crear los textos y el contenido de su propia cultura a la luz de sus propios intereses (Wilson, 2003: 226). El estudiante, por tanto, devendría una suerte de co-seleccionador de su propia educación artística (Wilson, 2003: 226).

Esta tríada de recopilación/composición/exposición propia del atlas pondría en funcionamiento una suerte de estrategias que vinculan la cultura visual a procesos de documentación, como ha señalado Hernández-Hernández (2013: 81) en sus investigaciones con jóvenes, señalando acertadamente cómo “cultura visual, documentación y narración han de vehicularse a la reflexión”. Así, el atlas ofrece la posibilidad de enfrentarse a las imágenes para entablar una “conversación cultural” entre las miradas y diferentes experiencias de subjetividad que generan. Por supuesto, también el docente formaría parte activa del proceso, acompañando a los alumnos en las composiciones de sus atlas y articulando la materia de forma que esta pueda dialogar activamente con los debates propios de los estudios visuales: introduciendo nociones clave en las clases (“mirada”, “espectador”, “valor”, “tiempo”, “cuerpo”) y desarrollando y reforzando los respectivos aparatos conceptuales en torno a dichas nociones a partir de análisis de artistas, obras concretas, estudios de caso... (Freedman, 2003: 120).

Al término de la asignatura, los atlas se expondrán para su defensa y evaluación, acompañados de un texto que, a modo de discurso expositivo, buscará dar coherencia y justificar

teóricamente la elección y composición de cada estudiante. De esta manera, la práctica involucraría la participación activa del alumnado, al fomentar la puesta en común de ideas y el debate en torno a los respectivos atlas de los demás compañeros. Una situación que emularía las propias tensiones evidenciadas desde el arte contemporáneo (en tanto que una reconfiguración de la relación autor/espectador) como en la cultura visual, en tanto que reflexión sobre la construcción social de la visión y la construcción visual de lo social (Mitchell, 2002: 170), en la que tanto la práctica artística como su respuesta se constituye tanto como un acto individual como colectivo (Freedman, 2003: 104). Un acto que, en el afán de “desencadenar nuevos relatos”, abarca asimismo el relato de los otros (Hernández, 2008: 97). Un otro, el del atlas, que también incluye al docente en un giro de la propia relación pedagógica: “del docente como ‘alguien que aprende de su propia práctica’ al docente que se sitúa ante sus estudiantes como ‘alguien que aprende con ellos y ellas’” (Porres Pla, en Hernández, 2011: 68). En este tipo de prácticas la pregunta del docente estaría en línea con la pregunta investigadora; según Contreras Domingo (en Hernández, 2011: 56):

“La preocupación educativa, como la investigadora, es en este caso preguntarnos por las imágenes y supuestos y trabajarse la necesidad de transformarlas o relativizarlas para poder dar cabida a las preguntas de quién es este que tengo ante mí, a la vez singular, y a la vez afectado por las construcciones que nos hacemos acerca de él y de lo que tenemos que hacer (¿con?) él.”

De esta manera, la superficie, en apariencia plana, del atlas revela una profundidad insólita: cómo la imagen se configura como una *tabula*, superficie para la representación, pero profunda en su contexto y significado, cuyo impacto acoge toda suerte de cuestiones socioeconómicas que influyen las identidades de nuestros estudiantes y, por extensión, sus experiencias como ciudadanos (Freedman, 2003: 97).

## Conclusiones

La práctica del atlas pretende, por lo tanto, suscitar una reflexión sobre el arte como creación social en la que autor, espectador y medio dialogan, estableciendo relaciones y evidenciando tensiones en el marco de una visualidad construida. Al ser el arte contemporáneo una materia frecuentemente impartida en el último curso del itinerario docente (cuatrimestre final de Bachillerato o curso final de grado), se trata también de una buena actividad “termómetro” para valorar el bagaje de conocimientos adquiridos, pues su realización implicará, directa o indirectamente, habilidades y contenidos impartidos en otras materias, como el arte de diferentes periodos, iconografía, estética o teoría del arte. Asimismo, el atlas ofrece un espacio en el que dichos contenidos pueden trazar sinergias y colisiones tanto formales como conceptuales con la propia cultura popular elegida de nuestros alumnos. Tal y como señala Wilson (2003: 227):

“Los intereses culturales de nuestros estudiantes poseen el potencial de ampliar el currículum artístico de maneras impredecibles (...) La posibilidad de aprender a través de la transformación de imágenes, propuestas tanto por profesores como por alumnos, podría desembocar en una nueva forma de educación de la cultura visual, cuyas consecuencias apenas hemos empezado a explorar.”

Del mismo modo, esta práctica busca favorecer la formación de autores y espectadores críticos de la imagen y las estructuras que la originan, circundan y diseminan, trasladando al aula un cierto reconocimiento sobre las propias formas de producción cultural vividas y experimentadas cotidianamente por nuestros alumnos, así como sus particulares formas de relación con los saberes (Porres, en Aguirre 2015: 111). Un reconocimiento que conllevaría un alcance metodológico, político y estratégico, fomentando así el surgimiento de una conversación genuina (Porres, en Aguirre 2015: 111): conversación entre imágenes, entre sujeto e imágenes, entre sujeto y sujeto de la relación pedagógica.

---

## Notas

1 Ana Isabel Galván García de las Bayonas es contratada predoctoral en la Universidad de Murcia (21477/FPI/20. Fundación Séneca)

## Bibliografía

- Gilles Deleuze y Felix Guattari, *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Madrid, Pre-Textos, 2002.
- Georges Didi-Huberman, *Atlas: ¿Cómo llevar el mundo a cuestras?*. Madrid, TF Editores/ Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía, 2010.
- Paul Duncum, “A Case for an Art Education of Everyday Aesthetic Experiences”, *Studies in Art Education*, 40(4) (1999), pp. 295-311.
- Paul Duncum, “Visual Culture Art Education: Why, What and How”, *International Journal of Art & Design Education*, 21 (2022), pp. 14-23.
- Kerry Freedman, *Teaching Visual Culture: Curriculum, Aesthetics and the Social Life of Art*. Nueva York, Teacher’s College Press, Columbia University, 2003.
- Francesco Giaveri, “El Atlas de Gerhard Richter”, *Anales de Historia del Arte*, 21 (2011), pp. 225-239.
- Tom Hardy (coord.), *Art Education in a Postmodern World: Collected Essays*. Bristol (UK), Portland (OR, USA), Intellect Books, 2006.
- Fernando Hernández-Hernández, “La cultura visual en los procesos de documentación sobre cómo los jóvenes aprenden dentro y fuera de la escuela secundaria”, *Visualidades*, 11(2) (2013), pp. 73-91.
- Fernando Hernández (coord.), *Investigar con jóvenes: Cuestiones temáticas, éticas, metodológicas y educativas*. Barcelona, Esbrina-Recerca, 2011.
- Brent Wilson, “Of Diagrams and Rhizomes: Visual Culture, Contemporary Art, and the Impossibility of Mapping the Content of Art Education”, *Studies in Art Education*, 44(3) (2003), pp. 214-229.

# NUEVAS PROTAGONISTAS, NUEVAS NARRATIVAS. ENSEÑAR HISTORIA DEL ARTE MODERNO DESDE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO

## New Protagonists, New Narratives. Teaching Modern Art History from a Gender Perspective

Noelia García Pérez<sup>1</sup>  
*Universidad de Murcia*

---

### Abstract

This paper explores the need to include the gender perspective in the curricula of the Art History degree, using as a case study the methodology proposed in the subject Art of the Renaissance in Europe, an optional course in the third year of the Art History degree at the University of Murcia.

**Keywords:** Gender perspective, Art History teaching, Women Patronage.

La historiografía artística ha prestado una atención muy limitada a las cuestiones de género hasta fechas muy recientes. En el ámbito de la promoción artística femenina, aspecto en el que centraremos nuestro objeto de estudio, hasta finales de la década de 1980 son escasas las investigaciones dedicadas a este tema. Hasta entonces, contábamos con trabajos puntuales, enfocados principalmente desde una perspectiva biográfica, que se acercaban de forma recurrente a ejemplos muy representativos, como es el caso de Isabella d'Este (Anderson, 1996: 129). Será ya en la década de los noventa, cuando asistamos a un cambio de paradigma metodológico que plantee de manera incipiente cómo abordar los futuros estudios en este campo de investigación.

Estos nuevos presupuestos abogaban, en primer lugar, por acometer el estudio de patronas y coleccionistas desde un punto de vista más inclusivo, prestando atención a figuras a priori menos relevantes. Sirva como ejemplo el caso de Leonor de Toledo. Un personaje cuya importancia en el ámbito de la promoción de obras de arte en el siglo XVI es indiscutible hoy en día, hasta el punto de erigirse como caso paradigmático para estudiar los modelos de patronazgo femenino en el Renacimiento (Cox-Rearick, 1993; Edelstein, 2000, 2001, 2003, 2008, 2014, 2018, 2022; Eisenbichle, 2004). Sin embargo, a principios de la década de los noventa, la duquesa de Florencia era considerada una figura menor y, por ello, apenas había sido objeto del interés de los investigadores. En la actualidad, las reuniones científicas, exposiciones temporales y publicaciones previstas como consecuencia de su 500 aniversario evidencian el protagonismo adquirido por este personaje, reconocido como una de las grandes promotoras de la Edad Moderna.

En segundo lugar, estos nuevos presupuestos metodológicos planteaban desplazar el enfoque biográfico para estudiar proyectos y actuaciones concretas, tratando de resolver cues-

tiones fundamentales, algunas de las cuales, aún hoy, son objeto de debate y precisan un estudio detallado. En aquellos momentos estaba todo por hacer y resultaba esencial responder a cuestiones tan básicas como quiénes eran las promotoras artísticas de este período, cómo financiaban las empresas que patrocinaban, qué tipo de obras solicitaban o qué estilo o iconografía demandaban. Igualmente decisivo era conocer las motivaciones personales, familiares y religiosas que llevaron a estas mujeres a ejercer el patronazgo artístico, así como sus principales campos de actuación. En un contexto esencialmente androcéntrico era clave preguntarse cuáles eran los mecanismos de su patronazgo y hasta qué punto se veía condicionadas por las figuras masculinas de su entorno al ejercer la promoción artística, tratando de dilucidar si existían o no diferencias significativas entre el carácter del patronazgo femenino y el ejercido por sus homólogos masculinos. Cuestiones de amplio calado que exigían un estudio más profundo que una detallada biografía del personaje en cuestión

A este replanteamiento metodológico y conceptual contribuyó sensiblemente la atención que los historiadores comenzaron a prestar al estudio de la mujer en la Edad Moderna y, en concreto, a su relación con el arte y la cultura. Fundamental fue la reconsideración planteada por David Herlihy, en 1985, a la pregunta formulada por Joan Kelly en su famoso ensayo publicado en 1977, donde cuestionaba si realmente existió un renacimiento para las mujeres (Kelly, 1984). Herlihy reexaminó la postura ampliamente aceptada por la mayoría de los historiadores del arte feminista según la cual, y siguiendo a Kelly, lejos de existir un renacimiento, se trató, más bien, de un retroceso frente a la posición que las mujeres habían mantenido a lo largo de la Edad Media (Herlihy, 1985). En su estudio matizó la postura de Kelly para afirmar que, en al menos un sector de la vida social y cultural, las mujeres sí tuvieron un renacimiento. En un mundo repleto de restricciones, la mujer encontró en la promoción artística una posibilidad de actuación no sólo aceptada sino también reconocida.

Tan sólo unos años después, Margaret L. King en su obra *Women of the Renaissance* publicada en 1991, corroboraba la tesis de Herlihy señalando cómo, a pesar de que las mujeres no pudieron participar de una forma directa en los círculos intelectuales, sí lograron acceder a la Alta Cultura a través del patronazgo artístico (King, 1991: 160; García Pérez, 2013). Paralelamente a la publicación de la obra de King, asistimos a un interés inusitado por los estudios del patronazgo y coleccionismo femenino en la Edad Moderna que se materializaba en dos hechos concretos: por un lado, la organización de reuniones científicas, celebradas en Estados Unidos e Inglaterra que, centradas en este tema, pero aplicado fundamentalmente al caso italiano, desempeñaron un papel trascendental al convertirse en los motores de impulso de las investigaciones desarrolladas en este campo de estudio. Estos foros de debate han sido co-responsables del inicio y consolidación del cambio de paradigma metodológico que propugnó dirigir nuestra mirada más allá de las grandes promotoras artísticas y sus respectivas biografías (García Pérez, 2004b). Por ello, podemos afirmar que los estudios sobre promoción y agencia artística femenina en la Edad Moderna han evolucionado y evolucionan a la par de estos encuentros científicos y las publicaciones que de ellos se han derivado a lo largo de los últimos treinta años.

Por otro lado, este interés por investigar la promoción artística femenina en la Edad Moderna se tradujo en la aparición de una serie de estudios que planteaban estas nuevas aproximaciones metodológicas para abordar el patronazgo desarrollado por mujeres. Nuevos enfoques que proponían dirigir nuestra mirada a figuras consideradas entonces menores (Lowe, 1995), incidiendo en una metodología de estudio que, lejos de centrarse únicamente en la biografía del personaje, planteara como base de la investigación la comprensión de la naturaleza generadora de la producción de obras de arte que el ejercicio del patronazgo trae consigo, apelando, igualmente, a un estudio detallado de la interacción que se produce entre el patrón y el artista (Cooper, 1996, 31).

Como consecuencia de estos encuentros y estas nuevas propuestas para abordar las investigaciones sobre patronazgo artístico femenino, salen al mercado, en forma de ediciones compilatorias, obras que recogen las contribuciones presentadas en algunos de los seminarios y congresos celebrados en los 90 (Lawrence, 1997; Johnson y Matthews Grieco, 1997; King, 1998; Reiss y Wilkins, 2001). De entre todas ellas, *Beyond Isabella*, editado por Sheryl Reiss y David G. Wilkins a comienzos del nuevo siglo, evidenciaba que los nuevos planteamientos metodológicos propuestos habían sido plenamente aceptados. Se trataba, pues, de no limitarse a las grandes figuras, como tampoco de hacerlo desde una perspectiva únicamente biográfica. Se pretendía ir más allá, haciendo del arte un instrumento para conocer algo más sobre la posición, gustos, intereses y actitudes de la mujer en la Edad Moderna.

Podemos, pues, afirmar que el período comprendido entre 1989 y 2001 proporciona los cimientos conceptuales y metodológicos sobre los que se construyen los inicios de la investigación en la promoción artística femenina en la Edad Moderna, pero ¿qué ha ocurrido desde entonces? En estas dos últimas décadas hemos asistido a lo que algunos investigadores, como Sheryl Reiss o Diana Robin, han denominado un Renacimiento o, más propiamente, una Edad de Oro del interés académico en torno al estudio de la promoción artística femenina en la Edad Moderna. Este creciente interés, se evidencia al comprobar el incremento significativo de las investigaciones sobre este tema que se ha producido en las últimas décadas. Un incremento que se traduce en una triple vertiente: publicaciones, exposiciones temporales y reuniones científicas y que, sin embargo, no ha encontrado su correlato en el ámbito de la docencia.

### **Enseñar Historia del Arte desde el género: nuevas metodologías para nuevas protagonistas**

La Historia del Arte ha asociado tradicionalmente los nombres de los grandes artistas con figuras masculinas que, en calidad de reyes, nobles, diplomáticos o prelados de la iglesia han promocionado sus carreras artísticas, encargando sus obras y difundiendo su trabajo entre las cortes europeas. Sin embargo, este relato ha obviado deliberadamente de la ecuación el papel que desempeñaron las mujeres. Un ejemplo representativo, en este sentido, lo encontramos en uno de los artistas más destacados de la Edad Moderna: Tiziano. Si estudiamos su figura, comprobaremos que el nombre y el prestigio del pintor veneciano es comúnmente asociado a las figuras de Carlos V y Felipe II. Sin embargo, tal como ha señalado Miguel Falomir, fue

María de Hungría quien, en menos de una década desde que coincidiera con Tiziano en la Dieta de Augsburgo celebrada en 1548, se convirtió en la principal propietaria de obras del pintor veneciano. La gobernadora de los Países Bajos logró superar no sólo a los patronos italianos sino también a su hermano Carlos V y a su sobrino Felipe II (Falomir, 2020, 98).

Un dato muy ilustrativo que demuestra cómo la historiografía artística ha prestado una atención muy limitada a la relación establecida entre artistas y promotoras en la Edad Moderna, estudiando de forma puntual casos concretos que no permiten articular un discurso que muestre el grado de implicación y participación de las mujeres renacentistas en la producción artística y en la promoción de la carrera de los principales artistas del período (Anderson, 1986; Cox-Rearick, 1993; Vergara, 1999; Reiss & Wilkins, 2001; Eichberger, 2010; Falomir, 2014).

Con la intención de plantear un estudio conjunto de la labor desarrollada por las mujeres en la producción y promoción de obras y artistas en siglo XVI, se presenta Arte del Renacimiento en Europa, optativa de tercer curso del Grado de Historia del Arte en la Universidad de Murcia. Una asignatura cuyos contenidos y metodología brindan al alumno la oportunidad reescribir el discurso androcéntrico que ha situado a la figura masculina como principal promotor y difusor de la cultura artística de la Edad Moderna, visibilizando el papel protagonista que las mujeres vinculadas a los círculos del poder desempeñaron en el ámbito de la promoción de obras de arte.

El siglo XVI, marco cronológico de esta materia, ofrece una amplia representación de mujeres que, en calidad de reinas, gobernadoras o regentes, asumieron funciones de gobierno de primer orden. Todo ello sin mencionar la destacada labor diplomática desempeñada por aquellas que no gobernaron fueron fundamentales para sellar pactos y alianzas entre las cortes europeas, pero también para promover y difundir el poder y la autoridad femenina entre las cortes del Renacimiento europeo (Cruz & Suzuki, 2009; Strunck, 2011; Monter, 2012; Cruz & Stampino, 2013; Cruz, 2021; Roe & Andrews 2020). Las mujeres supieron aprovechar su estatus para afianzar su autoridad y mantener sus redes de influencia, pero también para formar algunas de las colecciones artísticas más destacadas del Renacimiento (Levy, 2003). No olvidemos que algunas de las obras y comisiones arquitectónicas que estas mujeres promovieron a través del patronazgo artístico fueron especialmente útiles para definir su función y posición en la corte y, al mismo tiempo, proyectarlas en la escena política internacional (Chevalier & Pascal, 2007; Eichberger, 2000; Ffoillott, 2008; García Pérez, 2020, 2021; Lawrence, 1997).

¿Quiénes fueron estas mujeres?, ¿qué relación establecieron con los artistas que trabajaron a su servicio? y ¿en qué medida su vinculación con estos pintores, escultores, arquitectos u orfebres fue decisiva para la promoción de las carreras profesionales de estos hombres y mujeres que han pasado a la historia como grandes protagonistas de la historia del arte de la Edad Moderna? Estas son algunas de las cuestiones fundamentales que se abordan en los primeros temas de un programa que ofrece al alumnado el estudio de Arte del Renacimiento en Europa desde una perspectiva distinta: la de acercarse a la obra de Bernard van Orley, Antonio Moro,

Lucas Cranach, Leone Leoni, Tiziano, Alonso Sánchez Coello, Jacopo da Trezzo o Sofonisba Anguissola a través del prisma de las principales colecciones y promociones artísticas desarrolladas por mujeres en este período.

Frente a la enseñanza más tradicional, que explica la historia de los estilos a través de escuelas y artistas, esta asignatura propone acercarnos a las principales cortes del Renacimiento europeo (a excepción del caso italiano que se aborda en Arte del Renacimiento en Italia, obligatoria de segundo curso), examinando a sus protagonistas femeninas, las colecciones que crearon y los artistas que trabajaron a su servicio. Los Países Bajos borgoñones nos remiten a las gobernadoras Margarita de Austria, María de Hungría, Margarita de Parma e Isabel Clara Eugenia. España ofrece la posibilidad de estudiar a las mujeres del círculo de Carlos V y Felipe II, desde Isabel de Portugal, Juana y María de Austria; a las esposas de Felipe II (María de Portugal, María Tudor, Isabel de Valois y Ana de Austria) y sus hijas (Isabel Clara Eugenia y Catalina Micaela). El caso más representativo de Portugal será Catalina de Austria; en Francia nos detendremos en Luisa de Saboya, Claudia de Francia, Leonor de Austria y Catalina de Médici y en Inglaterra en los modelos de Catalina de Aragón, María I e Isabel I. Como veremos, a continuación, el análisis de la promoción artística desarrollada por cada una de ellas permite abordar toda una serie de temas transversales, difícilmente abarcables en una asignatura propuesta con una metodología tradicional.

Pensemos, por un momento, en Los Países Bajos y sus gobernadoras Margarita de Austria, María de Hungría, Margarita de Parma e Isabel Clara Eugenia. A través de ellas, no solamente mostramos al alumnado cómo en estos territorios el poder fue asumido por mujeres de la Casa de Austria durante más de un siglo, sino que conocerán a las principales promotoras artísticas del período, responsables de formar algunas de las colecciones más destacadas de la Edad Moderna y de promocionar la carrera de algunos de los artistas más emblemáticos de la historia del arte.

Este recorrido, que comienza en los albores del Renacimiento y concluye con el paso del Manierismo al Barroco, ofrece al alumnado la posibilidad de adquirir unas competencias básicas en la materia que incluyen la perspectiva de género como aspecto transversal. En primer lugar, conocer a los principales artistas del período, desde Bernard van Orley a Pedro Pablo Rubens, todos ellos al servicio de las gobernadoras. Los alumnos estudiarán no sólo las obras o proyectos vinculados al patronazgo de estas mujeres, sino, de forma más global, las piezas principales de la producción artística de estos pintores, escultores, orfebres o arquitectos. En segundo lugar, ser capaz de comprender el alcance de la protección que estas patronas proporcionaron a sus artistas, analizando cómo su mecenazgo influyó decisivamente en el devenir de sus respectivas carreras personales. En tercer lugar, comprender la evolución del concepto de tesoro a colección y, al mismo tiempo, el cambio progresivo de un coleccionismo de objetivos a aquel que valora fundamentalmente la pintura y la pequeña estatuaria clásica. En cuarto lugar, conocer el valor que adquirió el retrato de estado en el Renacimiento Habsbúrgico, pero también del papel que en su producción, exhibición y difusión desempeñaron las mujeres de la Casa de Austria en la Edad Moderna. Fueron ellas las responsables, en gran me-

dida, de encargar algunos de los retratos más representativos de esta dinastía, pero, sobre todo y especialmente, de concederles un papel decisivo al convertirlos en protagonistas de uno de los nuevos espacios de exhibición que se consolida en el Renacimiento: las galerías de retratos. Un modelo de creación femenina en esta dinastía que tendría una destacada repercusión a lo largo de más de una centuria. Estudiar estas galerías ofrecerá posibilidad de explorar los usos y funciones de las obras de arte allí expuestas. En quinto lugar, comprender la importancia de la construcción de la imagen de poder de las mujeres que desempeñaron funciones de gobierno en el Renacimiento. Los alumnos conocerán las principales estrategias iconográficas desarrolladas por estas reinas, gobernadoras y regentes para construir una imagen propia que las legitimara en su derecho a gobernar y difundiera su poder en las cortes del renacimiento en Europa. Para hacerlo no sólo explorarán los retratos pintados o esculpidos, sino que acercarán a otras formas artísticas con escasa presencia en los planes de estudio del Grado de Historia del Arte: el tapiz, la vidriera, los manuscritos iluminados o las medallas. En sexto y último lugar, comprender el decisivo papel que las mujeres de la Casa de Austria desempeñaron como mediadoras artísticas y culturales entre las cortes del Renacimiento (Eichberger 2000, 2010; García Pérez 2020; Vergara 1999; Van Whye 2011; Paolini 2019). La adquisición de estas seis competencias permitirá al alumnado adquirir un conocimiento integrado del hecho artístico. La obra de arte se estudiará en el contexto social, económico, político, ideológico y/o religioso en el que se gestó, siempre conectado con la figura responsable del encargo de la pieza.

Muchas de estas competencias resultan comunes cuando abordamos los casos de España, Portugal, Francia o Inglaterra, aunque cada una las patronas vinculadas a estos lugares y sus respectivas dinastías ofrece sus propias peculiaridades que, dada la limitación de espacio, no podemos abordar aquí. Sí señalaremos, sin embargo, algunos aspectos específicos que nos parecen fundamentales dentro del programa. Por ejemplo, Isabel de Valois nos remite a uno de los escasos ejemplos de mujeres artistas de este período: Sofonisba Anguissola, a quien analizamos no sólo como pintora, examinando su producción artística, sino como caso de estudio para explorar la situación de las mujeres creadoras en la Edad Moderna (Ruíz, 2019; Cole, 2020). En el caso de Juana de Austria son múltiples las posibilidades que brinda para adentrar al alumnado en toda una serie de temas transversales, difícilmente abarcables en una asignatura propuesta con una metodología tradicional. Su proyecto artístico más importante, el Monasterio Palacio de las Descalzas Reales de Madrid, permitirá analizar los motivos que subyacen tras esta iniciativa. Motivos que nos conducirán a razones piadosas, cuestiones dinásticas y de distinción propia, dado el reconocimiento que esta empresa suponía para su imagen y su estatus. Este espacio permitirá al alumnado analizar espacios tan representativos como su galería de retratos, el relicario o su capilla funeraria. A través de este ambicioso proyecto, se estudiarán algunos de los principales artistas que trabajaron al servicio de la princesa: desde Pompeo Leoni, encargado de su monumento funerario, hasta Jacoppo da Trezzo o Giampaolo Poginni, responsables de algunas de las medallas retrato más emblemáticas de la princesa, pasando por arquitectos como Gaspar Becerra o pintores como Antonio Moro, Sánchez Coello, Sofonisba Anguissola, Cristóbal de Morales o Jorge de la Rúa (Pérez de

Tudela; 2017, Checa, 2019; García Pérez, 2021; Jordan, 2017). Juana será, igualmente, un modelo perfecto para estudiar los intercambios artísticos con Portugal, donde residía su hijo Sebastián, y con la corte austriaca, donde se establece su hermana, la emperatriz María, tras su matrimonio con Maximiliano II.

El papel de mediadoras artísticas y culturas que desarrollaron las mujeres de la Casa de Austria a lo largo del siglo XVI fue fundamental, y un ejemplo paradigmático en este sentido lo encontramos en el caso de Catalina de Austria. La reina de Portugal no destacó por tener una afición coleccionista al uso. Es decir, no responde al modelo coleccionista que identificamos en otras mujeres de la dinastía Habsburgo como Margarita de Austria o María de Hungría. Sobresalió especialmente como ávida coleccionista de objetos curiosos y exóticos llegados de las Indias orientales y occidentales. Su acceso tan privilegiado a estas piezas exóticas era ampliamente conocido y muchos miembros de este linaje solicitaban su intercesión para adquirir especies exóticas. Catalina de Austria reunió la más grande colección de objetos no europeos en Europa antes de mediados del siglo XVI y sólo después Felipe II, el archiduque Fernando del Tirol y Rodolfo II formaron colecciones comparables en importancia en lo que se refiere a objetos de la India. Estudiar a Catalina de Austria es estudiar la primera cámara de las maravillas del Renacimiento en Europa (Jordan, 2017).

En el ámbito francés, la gran protagonista es Catalina de Médici. Analizar el caso de esta promotora artística permite al alumno conocer aspectos de su patronazgo que van más allá de las tradicionales arquitectura, pintura, escultura, ya que la reina de Francia destacó, igualmente, por la promoción de la música, la danza, la poesía y la literatura, así como los festivales de corte. Estos festivales, celebrados en los espacios arquitectónicos más emblemáticos del poder de la reina, se realizaban para conmemorar visitas de embajadores extranjeros o celebraciones destacadas. Asimismo, estos acontecimientos efímeros fueron hábilmente empleados por Catalina como elemento diferenciador, cuyo prestigio y magnificencia caracterizó y representó a la corte francesa en toda Europa.

En el caso de Inglaterra, la reina Isabel I nos brinda la posibilidad de explorar dos aspectos fundamentales. En primer lugar, la construcción de su imagen de poder como gobernante que ejerció el poder en solitario, es decir, sin la presencia masculina. Ningún gobernante utilizó la alegoría de forma más sistemática. Desde los llamados retratos Pelicano y el Fénix atribuidos a Hilliard a inicios de los 70, hasta el Rainbow portrait realizado en torno a 1600, todos ellos muestran cómo Isabel I recurrió a la alegoría para visualizar su dedicación al pueblo inglés, para elevar su virginidad a una categoría cuasi mística, para proclamar sus aspiraciones imperiales o enmascarar su envejecimiento. El estudio de estos retratos permitirá al alumnado conocer las distintas estrategias iconográficas empleadas por las mujeres gobernantes del Renacimiento para legitimar su posición política, reforzar su autoridad y difundir su imagen de poder (Strong, 1999, 2003).

El segundo aspecto a estudiar será la relación artista-patrona, en este caso centrado en la relación entre Nicholas Hilliard e Isabel I, su promotora más importante. A comienzos de la década de los setenta del siglo XVI, Hilliard se estableció como el pintor de miniaturas

favorito de Isabel I. Durante los siguientes treinta años, hasta la muerte de la reina en 1603, fue su retratista de mayor confianza y el principal responsable de dar forma a su imagen a los ojos de sus contemporáneos y de las generaciones posteriores. Esta responsabilidad y cercanía con la soberana, hizo que, en la década de los años noventa, fuera recompensado con el título oficial de 'iluminador de la reina', y con un sueldo anual de la corona. Analizando la relación entre artista y promotora en un contexto político-religioso más amplio, nos acercaremos a uno de los casos de patronazgo más significativos del período (Goldring, 2019).

El programa concluye abordando uno de los ejemplos más representativos de patronazgo artístico femenino en el ámbito de la nobleza. La colección de Mencía de Mendoza emerge como una de las más importantes del Renacimiento español y, sin duda, de las más destacadas del panorama europeo, precursora de las grandes colecciones del siglo XVII. Pero tan significativo como las obras o los artistas que la componen es la intención que subyace tras su encargo. Mencía adquirió sus obras con la intención de exaltar la dinastía familiar, declararse públicamente como una persona piadosa y enaltecer su prestigio social y fama personal. Intereses y obligaciones que serán analizados a lo largo de este tema a través del análisis de su colección (García Pérez, 2004c).

Las lecciones teóricas de esta asignatura se complementan con los créditos prácticos que toman forma a través de las Jornadas de Investigación Arte, Poder y Género que, desde el año 2017, ofrecen al alumnado la posibilidad de conocer en profundidad los principales temas que se abordan a lo largo de la asignatura. Estos encuentros se han dedicado bien a analizar de forma monográfica a algunas de estas promotoras, o bien a plantear temas transversales vinculados a nuestro objeto de estudio. Así, los tres primeros años se centraron en el patronazgo de María de Hungría, Juana de Austria e Isabel la Católica y sus hijas, mientras, las dos últimas ediciones, se ha dedicado al estudio de temas transversales como mujer y retrato en el Renacimiento, explorando sus usos, funciones y formas de exhibición; o a analizar la relación entre artistas y patronas en el siglo XVI. A lo largo de estos años, nuestro alumnado ha podido aprender de los grandes referentes en los temas propuestos. Dagmar Eichberger, Bruce Edelstein, Marjorie Och, Kathleen Wilson-Chevalier, Alejandro Vergara, M. J. Rodríguez Salgado, Miguel Falomir, Krista de Jonge, Anne Cruz, Kelly Helmstutler Di Dio, Miguel Ángel Zalama, Sheila Ffolliott o Elisabeth Goldring son algunos de los investigadores que no solo ha impartido sus conferencias, sino que ha permitido a los alumnos intercambiar ideas y plantearles cuestiones sobre los temas propuestos. En este sentido, es importante mencionar que, tras cursar esta asignatura en tercer curso, un número elevado de estudiantes matriculados en el Trabajo de Fin de Grado, deciden centrar su investigación en alguno de los aspectos abordados o relacionados con esta asignatura. De ahí que estas jornadas ofrezcan una oportunidad para plantear dudas e intercambiar ideas sobre sus distintos proyectos.

La asignatura se ha visto, igualmente, beneficiada de las convocatorias de innovación docente convocadas por la Universidad de Murcia. La incorporación de las TIC en todos los niveles de educación y muy especialmente en la enseñanza superior es una realidad que cada vez cobra más fuerza. De hecho, los nuevos escenarios de enseñanza que se han construido a

partir de la COVID-19 han empleado de forma sistemática estas herramientas de aprendizaje. Estos proyectos, centrados en el uso de las TIC, brindarán al alumno nuevos recursos y posibilidades para enriquecer su proceso de aprendizaje, construyendo un marco analítico y crítico sobre la materia Arte del Renacimiento en Europa. Por último, la adquisición de conocimientos sobre el propio proceso contribuye a la alfabetización digital, ya que, todavía son numerosos los estudiantes que precisan formación en este sentido. Por tanto, también favorece la adquisición de conocimientos tecnológicos.

Durante los últimos años hemos asistido a toda una serie de transformaciones que nos ha posicionado ante un nuevo contexto de interacción formativa que ayuda a completar los patrones de aprendizaje tradicionales, aportando fórmulas de desarrollo inéditas y ampliando, de este modo, el potencial del aprendizaje. En este sentido el proyecto de innovación docente “El poder femenino: mujer, Renacimiento y redes sociales” es una propuesta basada en la creación de podcast por parte de los estudiantes sobre la materia Arte del Renacimiento en Europa.

Más allá del ámbito estrictamente académico, esta asignatura surge con la intención y el compromiso de integrar en los ámbitos educativos y en el debate social el papel fundamental de la mujer en la historia y la historia del arte. Una propuesta que se enmarca en la Agenda 2030 y pretende contribuir a la consecución de los objetivos de desarrollo sostenible 4 y 5, centrados en alcanzar la igualdad entre géneros y el empoderamiento de mujeres y niñas, pero también en fomentar una educación de calidad equitativa e inclusiva que promueva oportunidades de aprendizaje para todos.

---

## Notas

1 Esta contribución se ha desarrollado en el marco del proyecto “Medallas Retrato y Poder Femenino en la Europa del Renacimiento (I): Las Mujeres de la Monarquía Hispánica (MEFER)” financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación (PID2020- 114333GBI00).

## Bibliografía

- Jaynie Anderson, “Rewriting the history of art patronage”, *Renaissance Studies*, 10, 2 (1996), pp. 129-138.
- Fernando Checa Cremades, *La Otra Corte: Mujeres de la Casa de Austria en los Monasterios Reales de las Descalzas y la Encarnación*. Madrid, Patrimonio Nacional, 2019.
- Kathleen W. Chevalier y E. Pascal, *Patronnes et mécènes en France à la renaissance*, Saint-Étienne, Publications de l'Université de Saint-Étienne, 2007.
- Michael W. Cole, *Sofonisba Lesson: A Renaissance Artist and Her Work*. Princeton, Princeton University Press, 2020.
- Tracy E. Cooper, “Mecenatismo or Clientelismo? The Character of Renaissance Patronage”, en *The search for a patron in the Middle Ages and the Renaissance*, (Medieval and Renaissance Studies, v. 12). Lewiston, N.Y., The Edwin Mellen Press, 1996, pp. 19-31.
- Janet Cox-Rearick, *Bronzino's Chapel of Eleanora in the Palazzo Vecchio*. Bekerley, Los Ángeles, University of California Press, 1993.
- Anne J. Cruz, “Women who ruled: Female Governance in Early Modern Spanish Habsburg Court”, en Noelia García Pérez (ed.), *The Making of Juana of Austria: Gender, Art and Patronage in Early Modern Iberia*. Louisiana, Louisiana State University Press, 2021, pp. 25-43.
- Anne J. Cruz y M. G. Stampino (eds.), *Early Modern Habsburg Women: Transnational Contexts, Cultural Conflicts, Dynastic Continuities*. Farnham, Ashgate, 2013.
- Anne J. Cruz y M. Suzuki (eds.), *The Rule of Women in Early Modern Europe*. Urbam Champaign, University of Illinois Press, 2009.
- Bruce Edelstein, *Eleonora Di Toledo and the Creation of the Boboli Gardens*. Livorno, Sillabe, 2022.
- Bruce Edelstein, “Ladies-in-Waiting in the Quartiere di Eleonora: The Iconography of Stradano's Ceiling in the Sala di Gualdrada”, en E. Insabato, R. Manno, E. Pellegrini y A. Scattigno (eds.), *Tra archivi e storia. Scritti dedicati ad Alessandra Contini Bonacossi*. Florence, Firenze University Press, 2018, vol. I, pp.127-155.
- Bruce Edelstein, “Eleonora di Toledo e il voto della Verna: iconografia francescana nella committenza artistica della duchessa”, Nicoletta Baldini (eds.), *Altro monte non ha più santo il mondo. Storia, architettura ed arte alla Verna fra il XV ed il XVI secolo*. Firenze, Edizioni Studi Francescani, 2014, pp. 293-319.
- Bruce Edelstein, “Eleonora di Toledo e la gestione dei beni familiari: una strategia economica?”, en Letizia Arcangeli y Susanna Peyronel (eds.), *Donne di Potere nel Rinascimento*. Roma, Viella, 2008, pp. 743-764.
- Bruce Edelstein, “La fecundissima Signora Duchess: The Courtly Persona of Eleonora di Toledo and the Iconography of Abundance” en Konrad Eisenbichler (ed.), *The Cultural World of Eleonora di Toledo: Duchess of Florence and Siena*. Aldershot, Ashgate, 2004, pp. 71-97.
- Bruce Edelstein, “The Camera Verde: A Public Center for the Duchess of Florence in the Palazzo Vecchio”, *Mélanges de l'École française de Rome: Italie et méditerranée*, CXV, 1 (2003), pp. 51-87.

- Bruce Edelstein, “Bronzino in the Service of Eleonora di Toledo and Cosimo I de’ Medici: Conjugal Patronage and the Painter-Courtier”, en Sheryl E. Reiss y David G. Wilkins (eds.), *Beyond Isabella: Secular Women Patrons of Art in Renaissance Italy*. Kirksville, Truman State U. Press, 2001, pp. 225-261.
- Bruce Edelstein, “Nobildonne napoletane e committenza: Eleonora d’Aragona ed Eleonora di Toledo a confront”, *Quaderni storici* 104 (XXXV, 2) (agosto 2000), pp. 295-329.
- Dagmar Eichberger, *Leben mit Kunst- Wirken durcj Kunst. Sammelwesen und Hofkunst unter Margarete von Österreich, Regentin der Niederlande*. Turnhout, Brepols, 2000.
- Dagmar Eichberger et al. (eds). *Women at the Burgundian Court: Presence and Influence*. Turnhout, Brepols, 2010.
- Miguel Falomir Faus, “Titian, Mary of Hunagry and Venus and Psyche”, en Noelia García Pérez (ed.), *Mary of Hungary. Renaissance Patron and Collector. Gender, Art and Culture*. Turnhout, Brepols, 2020, pp. 97-108.
- Miguel Falomir Faus, *Las furias: alegoría política y desafío artístico*. Madrid, Museo Nacional del Prado, 2014.
- Sheila Ffolliott, “European Women Patrons of Art and Architecture, c. 1500– 1650”. Disponible en: [http://www.renaessenceforum.dk/4\\_2008/ffolliott.pdf](http://www.renaessenceforum.dk/4_2008/ffolliott.pdf), 2008. [Consulta: 15 septiembre 2022]
- Noelia García Pérez (ed.), *The making of Juana of Austria in Early Modern Iberia: Gender, Art and Patronage*. Louisiana, Louisiana State University Press, 2021.
- Noelia García Pérez (ed.), *Mary of Hungary. Renaissance Patron and Collector. Gender, Art and Culture*. Turnhout, Brepols, 2020.
- Noelia García Pérez, “El acceso de la mujer a la “alta cultura” en la Europa del Renacimiento”, *Arbor: Ciencia, pensamiento y cultura*, 760 (2013), pp. 1-9.
- Noelia García Pérez, *Miradas de Mujeres. El patronazgo femenino y el arte del Renacimiento*. Murcia, Nausicäa, 2004.
- Noelia García Pérez, “La mujer del Renacimiento y la promoción artística: estado de la cuestión”, *Imafronte*, 16 (2004b), pp. 81-90.
- Noelia García Pérez, *Arte, Poder y Género en el Renacimiento Español. El patronazgo artístico de Mencía de Mendoza*. Murcia, Nausicäa, 2004c.
- Elisabeth Goldring, *Nicholas Hilliard: life of an artist, Hew Heaven*. Yale University Press for the Paul Mellon Centre for Studies in British Art, 2019.
- David Herlihy, “Did women have a Renaissance?: A reconsideration”, *Medievalia et Humanistica: Studios in Medieval & Renaissance Culture*, 13 (1985), pp. 1-23.
- Geraldine A. Johnson y Sara F. Matthews Grieco, (ed.), *Picturing women in Renaissance and Baroque Italy, Cambridge*. Nueva York, Cambridge University Press, 1997.
- Annemarie Jordan Gschwend, *Catarina De Áustria: A Rainha Colecionadora*. Lisboa, Temas e Debates, 2017.
- Joan Kelly, “Did Women Have a Renaissance?”, en *Women, History and Theory. The Essays of Joan Kelly*. Chicago University Press, 1984, pp. 19-50. Este artículo fue traducido al

- castellano en: James S. Amelang, y Mary Nash (ed.), *Historia y Género: las mujeres en la Edad Moderna y Contemporánea*. Valencia, Dpto. De Historia del Arte, 1990, pp. 93-125.
- Catherine King, *Renaissance Women Patrons: Wives and Widows in Italy c. 1300– 1500*. Manchester, Manchester University Press, 1998.
- Margaret L. King, *Women of the Renaissance, Chicago*. The University Chicago Press, 1991
- Cynthia Lawrence, *Women and Art in Early Modern Europe*. Pennsylvania, The Pennsylvania State University Press, 1997.
- Allison Levy (ed.), *Widowhood and Visual Culture in Early Modern Europe*. Aldershot, and Burlington, Ashgate, 2003.
- Kate Lowe, “The Progress of Patronage in Renaissance Italy”, *Oxford Art Journal*, 18 (1995), pp. 147-150.
- William Monter, *The Rise of Female Kings in Europe 1300-1800*. New Heaven & London, Yale University Press, 2012.
- Cecilia Paolini, *Peter Paul Rubens e gli arciduchi delle fiandre meridionali: storia di un rapporto di committenza attraverso la ricostruzione documentaristica e iconografica delle collezioni della corte di bruxelles*. GBE/Ginevra Bentivoglio editoriA, 2019.
- Almudena Pérez de Tudela Gabaldón, *Los inventarios de doña Juana de Austria princesa de Portugal (1535-1573)*. Jaen, UJA Editorial, 2017.
- Sheryl E. Reiss, y David G. Wilkins (ed.), *Beyond Isabella. Secular women patrons of art in Renaissance Italy*. Kirksville, Missouri, Truman State University Press, 2001.
- Jeremy Roe y J. Andrews, *Representing Women’s Political Identity in the Early Modern Iberian World*. London, Routledge, 2020.
- Leticia Ruiz Gómez (ed.), *Historia de dos Pintoras: Sofonisba Anguissola y Lavinia Fontana*. Madrid, Museo Nacional del Prado, 2019.
- Roy Strong, *Gloriana: The Portraits of Queen Elizabeth I*. London, Pimlico, 2003.
- Roy Strong, *The Cult of Elizabeth: Elizabethan Portraiture and Pageantry*. London, Pimlico, 1999.
- Christina Strunck. (ed.), *Medici Women as Cultural Mediators (1533–1743)*. Milan, Silvana, Cinisello Balsamo, 2011.
- Cordula van Wyhe, *Isabel Clara Eugenia: soberanía femenina en las cortes de Madrid y Bruselas*. Madrid, Centro de Estudios Europa Hispánica, 2011.
- Alejandro Vergara Sharp, *Rubens and his Spanish Patrons*. Cambridge, Cambridge University Press, 1999.

# HISTORIAS DEL ARTE: EPISTEMOLOGÍA POÉTICA, CONOCIMIENTO AFECTIVO E IMAGINACIÓN NARRATIVA

## Stories of Art: Poetic Epistemology, Affective Knowledge, Narrative Imagination

Miguel Ángel Hernández  
*Universidad de Murcia*

---

### Abstract

This paper reflects on the relevance of the use of narrative —especially the novel— in teaching Art History. Focused on fiction, but also on the affective experience, the literary text can be of great help to students in the incorporation of the artistic experience in a more creative way. The use of textual strategies close to literature could be central in the development of imagination and the analysis of the unexpected, but also it works with the potency of aesthetic and emotional response of the students. Novel functions here as a laboratory for art writing.

**Keywords:** Art writing, Literature, Aesthetic response, Fiction, Ekphrasis.

Este texto reflexiona sobre la importancia y pertinencia del uso de la narrativa —en especial, la novela— en el aprendizaje y conocimiento de la Historia del Arte. A través de un acercamiento diferente al fenómeno artístico (centrado en la ficción, pero también en la experiencia afectiva), el texto literario puede resultar de gran ayuda al alumnado en la incorporación de la experiencia artística de un modo más afectivo y creativo. Por otro lado, el empleo de estrategias textuales literarias por parte del alumnado también es clave en el desarrollo de la imaginación, el análisis de lo inesperado (lo no-aprendido) y el propio espacio personal, puesto que sitúa al sujeto en relación directa con la obra, no obviando en ningún momento la potencia de su experiencia estética y artística así como su respuesta emocional.

Frente al texto académico, emergido del estudio disciplinar y aceptado por la institución como oficial, la novela no ha sido considerada habitualmente un medio lícito de producción de conocimiento sobre la Historia del Arte y ha quedado relegada al entretenimiento y la experiencia recreativa. Sin embargo, en los últimos años, se ha reclamado la necesidad de atender a epistemologías poéticas en la enseñanza y aprendizaje de conceptos e historias, una razón estética que, como ha argumentado Chantal Maillard (2017), incorporaría la sensibilidad como rasgo indispensable de la educación. Partiendo de esta visión, en este texto trataré de aproximarme a algunas de las posibilidades que para el aprendizaje de la Historia del Arte posee la narrativa. Para ello, partiré de la relación entre Historia y relato para, después, adentrarme en los lugares de contacto entre narrativa e Historia del Arte y, finalmente, atender a algunas aplicaciones concretas de esta relación en el terreno docente.

## Historias del arte

Toda historia es un relato contado por alguien. Una narración construida con estrategias literarias. Como observa Hayden White en su ya célebre *Metahistoria* (1992), aunque por lo general solamos pensar la Historia como una transmisión objetiva de los hechos, en realidad esta posee la estructura del relato literario y, por tanto, es necesario conocer sus estrategias narrativas. Se trata de entender la Historia como una narración, algo que también observaron desde distintos lugares pensadores como Arthur Danto (1985) o Paul Ricoeur (1995). Pero en el caso de White el sentido de la narración está más cerca del sentido literario del texto. Para el historiador norteamericano es necesario atender a la construcción literaria del texto histórico, pero también a la potencia para la generación del conocimiento por parte de la literatura histórica (la ficción histórica), e incluso por parte de otros elementos más allá de la academia, como el cine, el vídeo, eso que él ha llamado “*histofotía*” (2010). Como observa Verónica Tozzi en la introducción a una importante compilación de textos:

“Pensar que lo figurativo, lo retórico, lo poético es exclusivo de algo estrictamente delimitado como el dominio de la ficción entendido como lo meramente inventivo y no real, arriesga a la historia no sólo a privarse de recursos discursivos que contribuirán a mejorar sus representaciones de realidades difíciles y complejas o incluso alejadas de nuestra experiencia cotidiana, sino que peor aún, la casa con estilos de trama genérica de los que no es consciente y que incluso, en su desconocimiento de alternativas, toman por lo real (2010: 27).”

La presencia de lo literario, por tanto, no puede ser obviada en la escritura de la Historia y este mismo argumento nos sirve para la Historia del Arte. En este sentido, debemos traer a colación el pensamiento de algunos autores, que han evidenciado las estrategias narrativas que operan en la construcción de la Historia del Arte y sus narraciones. Es el caso de Keith Moxey (2004), quien ha revelado las técnicas, estrategias retóricas y persuasivas que se encuentran bajo el canon historiográfico que domina la disciplina. Narraciones subjetivas e ideológicas que incluso están detrás de lo aparentemente más neutro u objetivo, como sucede con una de las herramientas centrales de la escritura artística, la ékfrasis. Moxey observa cómo la mirada descriptiva se centra en ciertos lugares, ilumina escenas y oscurece escenas y personajes (2015: 129-164). La descripción es literaria, como la que usan los escritores para describir edificios, personas o sujetos que no existen. El propio Moxey también cuestiona la supuesta objetividad de la Historia del Arte a través de la puesta en evidencia de un yo situado (2010: 137-148). Un autor que, por mucho que trate de desaparecer, siempre está detrás del texto. Es decir, un yo presente que construye y narra desde su lugar y su tiempo.

En realidad, esta aproximación defiende —y observa como inevitable— el punto de vista anacrónico, pues adquiere su punto de partida en la no anulación de la relación de la historia con el sujeto presente, situado en el tiempo y en el espacio, con sus miedos, deseos e ideas: se trata de desvelar la subjetividad bajo el texto. Esta relación es la que también muestra Mieke Bal (2016) en sus planteamientos sobre lo narrativo y la defensa de la lectura. Su obra aboga por la relación intertemporal y espacial. Pero también por la puesta en cuestión

de las supuestas fronteras entre palabra e imagen, entre lo legible y lo visible: la necesidad de introducir otras formas de dar a conocer el fenómeno artístico. Formas creativas van desde el documental, la película o la propia instalación en el espacio.

En todos los casos, argumenta a favor de una manera de conocer y experimentar el arte que cuestiona lo heredado y que sitúa la experiencia estética y perceptiva como base. Esto entronca en cierto modo con la propuesta de Georges Didi-Huberman y su defensa tanto del anacronismo (2006) como del abandonarse al no saber ante la imagen (2010), de escapar de la visión prefijada por la historia y acceder a la potencia de la incertidumbre, de no generar un conocimiento autoritario, sino más bien una experiencia del conocimiento. Una lectura, como la que también ha defendido recientemente Estrella de Diego: “la realidad es tan inesperada que la única posibilidad es contar historias que tendrán valor solo como tales, relatos sin aspiración a verdades absolutas; narraciones que surgen en los paseos, aunque sea desde la mesa de escribir” (2022: 113).

Se trata de una apertura al conocimiento incierto y no prefijado. Tambalearse lo dado de antemano, explorar lo inesperado, encontrar así caminos y soluciones que varían para cada sujeto. Es, en última instancia, lo que defiende Jacques Rancière en su célebre *El maestro ignorante*, explorar los caminos del no-saber, rearticular el conocimiento (2010).

### **El giro literario en la Historia del Arte**

Es en este contexto de puesta en crisis de las epistemologías tradicionales donde me gustaría encuadrar la necesaria atención —así como su utilidad en el aula— a los modos de conocimiento y experiencia derivados de la narrativa. Una atención que en los últimos años se ha propagado hacia la propia disciplina de la Historia del Arte, cuya historiografía ha comenzado a incorporar paulatinamente herramientas, técnicas de escritura y estrategias de conocimiento habitualmente reservadas a la literatura. Es el caso de las novelas y relatos firmados por historiadores del arte como Estrella de Diego (2000), Juan Antonio Ramírez —bajo el alias de Clavelinda Fuster— (2008), Erika Bornay (2018), James Elkins (2017) o yo mismo (Hernández, 2013), donde el arte tiene un papel esencial. Lo mismo ocurre con el trabajo con la autobiografía, la memoria, el diario y la experiencia fenomenológica, como sucede en los textos biográficos de Michael Baxandall (2010), Svetlana Alpers (2011) o Victor Stoichita (2017) o con los recorridos y experiencias particulares en museos, como el de T. J. Clark en el Museo Getty (2008) o el reciente de Estrella de Diego en el Museo del Prado (2022), que retoma el sentido literario y poético de Eugenio D’Ors.

Junto a ellos, encontramos textos de escritores que, sin estar legitimados por la academia, se aproximan a la Historia del arte a través del ensayo literario. Es el caso, por ejemplo, de los diversos acercamientos al arte de Siri Hustvedt (2017), Julian Barnes (2018) o Antonio Muñoz Molina (2019). Hay algo diferente y particular en su aproximación. Algo que se le escapa al historiador del arte y que es fundamental para transmitir al alumnado: la pasión, la emoción, la admiración... la relación con la vida real, entender las obras como parte fundamental de la vida, y no como monumentos separados del mundo y dispuestos para el análisis.

Muchas de las claves de estas experiencias literarias en la Historia del Arte fueron entrevistas ya en el célebre Congreso *Fictions of Art History*, celebrado en el Clark Art Institute en 2010 (Ledbury, 2013). Allí se retomaba la figura central del crítico, pintor, historiador y escritor John Berger, tal vez quien, a través de textos literarios, poéticos, subjetivos, afectivos, cargados de experiencia, pero también a través de la ficción y de la forma novela, mejor resume las diferentes estrategias de aproximación a la Historia del Arte (Hertel y Malcolm, 2016).

### **El arte en la novela**

Esta cercanía entre lo literario y lo artístico tiene un espacio de contacto por antonomasia en las novelas sobre arte, narraciones en las que el fenómeno artístico constituye el centro de la trama y de la experiencia de los personajes. Y es a este punto al que pretendía llegar en este breve ensayo. La tesis que quisiera defender aquí es que la novela, la ficción, pero también los procesos no académicos de escritura sobre arte pueden ayudar en el desarrollo y la transmisión de la Historia del Arte. Más allá de un entretenimiento gozoso, estas formas de escritura pueden servir para transmitir conocimiento productivo y esencial sobre el arte, un saber no siempre resumible en ideas y datos, sino una enseñanza afectiva, basada en la experiencia, la imaginación y la creatividad. Se puede resumir un ensayo, pero no una novela. La experiencia estética de la lectura constituye una parte esencial de lo que pretende transmitir.

En otro lugar (Hernandez, 2019), he intentado plantear una especie de cartografía muy preliminar de estas relaciones entre arte y literatura en el contexto contemporáneo, observando la ingente y creciente cantidad de narraciones contemporáneas en las que el arte tiene un protagonismo central. Allí traté de distinguir tres modalidades de relación: una, temática, que sitúa al arte como escenario de la trama; otra, procedimental, que traspasa algunas de las ideas y modos de hacer del arte al campo de la literatura; y una última, tangencial, menos evidente, que observa los modos en los que el arte se hace eco de ciertos problemas contemporáneos y mira de reojo su tratamiento.

En el primer caso, nos encontramos con una relación contenidista. Es lo que ocurre, por ejemplo, en novelas como *El mapa y el territorio* (2010), donde Michel Houellebecq construye un relato “acerca” del mundo del arte contemporáneo. Un contexto que aparece como trasfondo de una historia. Se trata más de un escenario que de un lugar de problemas. Aunque es cierto que muchas de las cuestiones del mundo del arte, especialmente las referentes al mercado, están bastante bien trazadas, Houellebecq presenta el universo artístico desde fuera, como un tapiz lleno de anécdotas que, sin embargo, no afectan a su literatura.

Esa contaminación sí que sucede en otros casos, como por ejemplo en la obra de Agustín Fernández Mallo —y aquí entramos en la segunda aproximación, procedimental—, donde las alusiones al mundo del arte, especialmente a la tradición artística conceptual, no solo están presentes de modo temático, sino que constituyen la base de su poética. En *Nocilla Dream* (2006), por ejemplo, se alude en varias ocasiones a Robert Smithson, pero el artista no sólo como aparece como una referencia, sino que su presencia —y la de la herencia del arte conceptual— afecta a la configuración del texto. Tanto los problemas —la circularidad

del tiempo, la cuestión de la memoria o la relación con la tecnología y la imagen— como las formas —la escritura fragmentaria, las repeticiones o la autorreferencialidad— surgen del contacto con la práctica artística. La “novela” incorpora el discurso a su forma.

Por último, más allá del contenido o el procedimiento, encontramos una serie de textos que se dejan tocar por las prácticas artísticas contemporáneas no a través del tema-escenario o de la forma explícita sino mediante algunos problemas compartidos y el tratamiento que de ellos se ofrece. Quizá este es el lugar en el que la relación se hace de modo menos evidente, al menos en una primera lectura. Ocurre así, por ejemplo, en la obra de Isaac Rosa. Cualquier aficionado al arte contemporáneo observará la relación existente entre la extraña performance de los trabajadores de *La mano invisible* (2011) y la obra de Santiago Sierra sobre el capitalismo avanzado; la sensación de peligro inminente y temor cotidiano de *El país del miedo* (2010) y la obra de Antoni Muntadas acerca de la inseguridad y los miedos contemporáneos; o los espacios de aislamiento y relación fuera de la norma de *La habitación oscura* (2013) y las performances relacionales de Tino Sehgal o las acciones de reclusión de Abel Azcona. En ninguna de estas novelas aparece una sola referencia directa al mundo del arte y, sin embargo, uno percibe claramente esa cercanía y familiaridad con las prácticas artísticas contemporáneas. Habitan un mismo mundo, reflexionan sobre problemas semejantes y despliegan modelos de experiencia solidarios.

Estas categorías, por supuesto, son porosas y muchos creadores transitan por ellas constantemente. Es el caso de autores como Ben Lerner, Teju Cole, Don DeLillo, César Aira o, especialmente, Enrique Vila-Matas, en cuya obra el arte aparece como contenido, como procedimiento, pero también como arsenal de problemas y conceptos.

### **La novela como laboratorio**

¿De qué manera podemos usar este tipo de ficciones en la Historia del Arte? En este texto, quisiera proponer al menos tres cuestiones que ponen en juego estas escrituras y que pueden ser trabajadas en el aula: 1) una historia del arte posible (historia de ficción); 2) un desarrollo de la éfrasis y el trabajo con las imágenes mentales; y 3) un trabajo con lo personal, la experiencia y lo afectivo.

### ***Historia del arte de ficción: el arte y lo posible***

Como ha señalado Calvo Serraller (2013), a lo largo del siglo XIX el artista —el creador, el genio— se convierte en el héroe por excelencia de la novela moderna, una especie de sacerdote secularizado que, a través de lo sublime, mantiene una relación con el misterio y lo indescifrable. Esta presencia del artista, consolidada a través del que será su relato fundador, *La obra maestra desconocida* de Honoré de Balzac (1837), lejos de apagarse, se proyecta en el tiempo y, con sus particularidades y transformaciones, atraviesa todo el siglo XX. Una rápida mirada basta para mostrar algunos de los nombres más relevantes de estos creadores de ficción entre los que se encontrarían, por nombrar unos pocos, Rabo Karabekian (Kurt Vonnegut, *Barbazul*), Fred Cabeza de Vaca (Vicente Luis Mora, *Fred Cabeza de Vaca*), Jed Martin (Michel Houellebecq,

*El mapa y el territorio*), Kasperle (Ignacio Vidal-Folch, *La cabeza de plástico*), Giovanna Luxembourg (Carlos Fonseca, *Museo Animal*), Harriet Burden (Siri Hustvedt, *Un mundo deslumbrante*), Nat Tate (William Boyd, *Nat Tate 1928-1960. El enigma de un artista americano*), Prohaska (Ricardo Menéndez Salmón, *Medusa*) o la Negra (María Gainza, *La luz negra*).

Estas figuras condensan mucho del imaginario del arte contemporáneo y su percepción social. Representan arquetipos y modelos “puros” de artistas en los que cristalizan las ideas comunes sobre el arte, los prejuicios, las proyecciones, el modo en que el arte funciona en la sociedad más allá del discurso específico la institución artística. Por eso, entre otras cosas, para el historiador del arte resulta una fuente inagotable de conocimiento, aunque, curiosamente, como observa Calvo Serraller, sea una cuestión “prácticamente virgen desde la perspectiva especializada de los historiadores del arte, a pesar de tratarse positivamente de la vida y de los artistas contemporáneos” (2013: 17).

Desde este punto de vista, si lo pensamos bien, no sería descabellado el proyecto de una Historia del Arte de Ficción. Una Historia del Arte contada a través de los artistas ficticios, sus vidas, sus poéticas, sus ideas y sus obras. Una empresa que trazaría una historia en ocasiones coincidente con la historia real, complementaria, pero que, en otros muchos casos, mostraría caminos no recorridos, deseos ocultos, vías no exploradas pero latentes... “Artistas de papel” que afectan lo real, pero también que sirven para trabajar la cuestión de lo posible.

Imaginar lo posible es en realidad dar cuerpo a las ideas. Solemos estudiar la historia de los hechos, de “lo que ha sido”. Pero la historia también está llena de posibilidades nunca llevadas a cabo, de deseos, de probabilidades, de caminos cortados. Futuros imaginados, proyectos, también fracasos. Eso forma parte de la realidad. Los futuros del pasado. Esas son las “arqueologías del futuro” que examina Fredric Jameson (2009) o los futuros soñados a los que se refiere Susan Buck-Morris (2004). O especialmente, la historia de lo posible, a la que se refiere una y otra vez Walter Benjamin (2021). En su visión del tiempo, la historia está llena de posibilidades no efectuadas, de promesas incumplidas y de caminos que han sido cortados. La clave de la historia que quiere contar el filósofo no está en los hechos, sino en los no-hechos, es decir, en las posibilidades. El tiempo posible. El tiempo como algo no finalizado y, en consecuencia, activo en el presente.

Trabajar lo posible es dar cuerpo a la imaginación y explorar la creatividad. Y esa es precisamente la zona en la que el arte debe operar. La zona de lo posible. La zona de la imaginación y la fantasía. Por decirlo con Remedios Zafra, “como herramienta política, la fantasía interpela y permite al sujeto especular sobre su devenir, sobre lo posible, tantear y experimentar con otras formas subjetivas capaces de crear contagio y cambiar identidades” (2017: 31).

### ***La descripción y la imaginación***

Al narrar el encuentro con obras reales y reflexionar a partir de ellas, quien escribe ejerce de crítico de arte. Pero en numerosas ocasiones, fantasea y crea obras de arte inexistentes. Un artista que pinta con palabras, que imagina obras que funcionan sin necesidad de ser hechas. Obras que acaban formándose en la mente del lector. Obras que, como observó Iván de la

Nuez (2017), forman parte de un museo que no necesita muros: un arte que no se expone, pero que sí se experimenta, a través de la imaginación, convirtiendo al lector en una especie de espectador, un “lecto-espectador” (Vicente Luis Mora, 2012). Obras que para ser vistas necesitan de un procedimiento que es central en la escritura de la historia y la crítica del arte: la écfrasis, la representación verbal de una representación visual.

Los primeros historiadores y críticos, antes de la presencia de la fotografía en las publicaciones artísticas, necesitaban de las palabras para describir las obras (Elsner, 2010). Así describía Diderot los cuadros de Chardin para los lectores de los periódicos extranjeros, recorriendo las obras con la mirada, proporcionando una descripción general, luego acercándose a los detalles, fijándose en los colores, las formas, las texturas..., tratando de generar en el lector una imagen mental de la imagen real. Una imagen que, como sabemos, nunca coincide con la realidad. Nos fijamos en ciertas cosas, enfatizamos objetos, dejamos zonas de sombra. Como hemos mencionado más arriba, también para Keith Moxey (2015: 136) la descripción nunca es total, ni mucho menos es neutra, sino que el encuadre, el foco, la atención a detalles concretos, el olvido de otros, el punto de vista... siempre responde a un modo de ver y a una ideología latente en la mirada.

Nunca la descripción genera una imagen totalmente definida en la mente del lector. Hay espacios de invisibilidad, lugares que no pueden ser llenados con palabras (Elkins, 2011). Pero esa dificultad para generar una imagen mental completa de la imagen visual se acrecienta aún más cuando lo que se describe es una obra de ficción, que sólo existe en la mente del narrador. Es decir, cuando se trata de generar una imagen mental de otra imagen mental. A esto es lo que Pedro Agudelo (2019) llama “écfrasis recreativa”, cuya intención es transmitir la obra, pero también las emociones y pensamientos sobre la obra.

Sin lugar a duda, el trabajo con la écfrasis es fundamental para la puesta en juego de la capacidad imaginativa del alumnado, en especial la capacidad para generar relatos acerca de lo visto e imaginado. En una época hipervisual, dominada por la imagen, resulta necesario, además de saber mirar, también saber contar, ser capaz de transmitir con palabras la experiencia de las imágenes —las físicas y las mentales—.

### ***Arte, vida y afecto***

Una de las herramientas centrales de gran parte de estos textos es la puesta en juego del arte en la trama de los personajes. El arte importa para la vida. Por ejemplo, en *10:04*, la segunda novela del norteamericano Ben Lerner (2015), el protagonista visita una sala de exposiciones en la que se proyecta *The Clock*, la célebre obra de Christian Marclay en la que cada minuto es marcado por un fragmento de película tomado de la historia del cine en el que un reloj o un línea de diálogo indica la hora en tiempo real. En un momento determinado, el personaje, en un gesto inconsciente, mira la hora en su teléfono móvil y llega a la conclusión de que, aunque en la pantalla de la sala las imágenes marquen el tiempo real, ese tiempo no llega a coincidir del todo con el tiempo que indica su móvil; cada hora pertenece a un mundo diferente. El escritor, cuya vida ha comenzado a perder consistencia temporal —pasado, presente

y futuro se le mezclan y no siempre es capaz de distinguir entre realidad y ficción— se pregunta en ese momento sobre los límites de la ficción. Y a pesar de haber leído en algún lugar que *The Clock* pretende “borrar la distancia entre el arte y la vida, la fantasía y la realidad”, toma consciencia de que las fronteras entre realidad y ficción siguen existiendo: siempre hay una brecha, una pequeña distancia imposible de solventar, entre lo que vemos o leemos y lo que vivimos. El tiempo real y el tiempo de ficción se entrecruzan de modos extraños, pero la frontera no desaparece del todo.

Tras el visionado de *The Clock* el protagonista —también el autor— decide volver a escribir ficción. La obra, por un lado, lo vuelve consciente de las conexiones entre realidad y ficción —algo que utiliza como escritor—, y por otro, alude a su existencia temporal y al modo en que siente que su tiempo se desvanece y todo se disipa. En cierta manera, la obra de arte funciona como desencadenante de la estructura de la novela. El arte no aparece como un elemento encerrado en el museo o la galería para satisfacer la curiosidad cultural, sino que acontece en la vida de los personajes y afecta a su realidad. Hay un antes y un después del contacto con la obra. El arte penetra en el espacio cotidiano, lo toca, lo agita y lo altera. El arte transforma la vida.

Lo que ocurre en la novela de Lerner también sucede en otras muchas narraciones contemporáneas que tienen al arte como elemento desencadenante de la acción. En ellas el arte funciona en conexión con la vida. Las reflexiones sobre el arte, la referencia a los artistas, la experiencia del espectador frente a las obras..., modifica y afecta a los personajes. Se podría decir que, en cierta manera, allí el arte tiene sentido, actúa, emociona, conmueve..., “funciona”.

Una de las claves para ese “funcionamiento” es que los escritores se sitúan en el espacio del espectador y describen la experiencia estética. Es lo que ocurre, por ejemplo, en *Punto Omega*, de Don DeLillo (2010) o en *Kassel no invita a la lógica*, de Enrique Vila-Matas (2014). El personaje está frente a la imagen, observándola, experimentándola, y no sólo analizando su discurso crítico, sino dejándose llevar por lo que la obra sugiere. La obra que se contempla no está desconectada del relato, sino que ocupa un lugar en la sucesión del antes y el después. El personaje entra al museo con su mundo de vida y, después de la observación, la obra viaja con él. No hay una desconexión de los espacios ni de los tiempos, sino una superposición. El arte es un elemento más del discurrir del relato, una parte más de la vida. Su capacidad de actuación proviene precisamente de su conexión con los tiempos de la experiencia vital.

Este situarse del lado del espectador a través de la búsqueda de vínculos con el mundo de vida es una de las diferencias más palpables entre la escritura de la novela y la escritura crítica. Y es que, cuando nos acercamos a las obras de arte como historiadores de arte, solemos perder la relación con la experiencia, con lo que traemos con nosotros y con lo que nos llevamos después. Observamos las obras como un todo cerrado situado en un lugar fuera del mundo y las analizamos despiezándolas, como si estuvieran en una mesa de autopsias. Cuando leemos un texto de historia del arte, nos encontramos allí la obra abierta en canal, descompuesta, analizada, pero desactivada. El texto la desactiva igual que lo hace la institución —no en vano

el texto crítico es una de las formas que toma la institución—. La novela —la narración de la historia y la experiencia— y las formas no analíticas de escritura, en cambio, afrontan el arte en su terreno, que no es otro que el de la experiencia del espectador. Una experiencia que muchas veces, como historiadores de arte, dejamos lado, usando la escritura casi como una especie de armadura para protegernos de las obras. Y esa desafección crítica —aparte de negar la subjetividad del escritor— acaba negando muchas veces la potencia transformadora del arte. Los textos aparecen como discursos racionales, pero nada de lo que decimos ha sido “incorporado” a la experiencia estética.

Una de las cosas que más se le echa en cara a la disciplina es que en numerosas ocasiones se olvida del placer de la imagen, que examina la obra como un forense. El método de aprendizaje del alumnado está en ese sentido completamente basado en la memorización de datos, pero no en la experiencia vital, transformadora, de la obra. Como sugiere Jesús Ángel Sánchez-García, “en las materias de Historia del Arte, la repetición de ideas trasladadas por el profesor o de una selección de bibliografía mediante exámenes basados en la identificación de imágenes se inscribe en la misma línea de aprendizaje repetitivo y memorístico” (2020: 527). Frente a esto, la lectura de estas novelas funciona también como un modo de devolver la pasión por el arte y la toma verdadera de consciencia de su centralidad en la sociedad y su importancia para la vida. De algún modo —y esta es la tesis de fondo de toda esta reflexión—, la novela, a través de estrategias textuales diferentes a las proporcionadas por la disciplina, posee la capacidad de funcionar como una suerte laboratorio artístico.

### **Aplicación en el aula**

Esta toma de conciencia de las herramientas literarias como herramientas de producción de conocimiento se ha realizado a lo largo de varios cursos fundamentalmente en dos asignaturas del Grado de Historia del Arte de la Universidad de Murcia: “Teoría de la Historia del Arte” y “Últimas tendencias del arte”. En el primer caso, se pone el foco en la metodología, el trabajo con nuevas formas de escritura y la importancia de generar una relación con el espectador. En el segundo, esta forma de relación se aplica a textos centrados específicamente en el arte contemporáneo. Pero en ambos casos la lectura de novelas se configura como una parte esencial del aprendizaje de la materia.

A través de los años, se ha constatado la dificultad primera de entrar en estas obras literarias. Una gran mayoría del alumnado manifiesta su incomodidad inicial al no saber exactamente cómo situarse ante estos libros, cuyo conocimiento no es resumible, sino experimentable. Un gran número ha perdido —o en algunos casos no ha sido cultivada— la capacidad de leer por placer novelas o textos más allá de los manuales académicos cuya memorización después suele ser requerida para el examen o cuyo resumen y análisis ha de ser expuesto y entregado en un ensayo.

Frente a esa relación “utilitaria” con el texto, entendido casi como un almacén de recursos, en el aula se prioriza una relación sensible, centrada en la respuesta estética y vivencial frente a lo leído. Los “textos” —escritos, sonoros o incluso visuales— requeridos al alum-

nado se entienden como registros de la experiencia de lectura. Y aunque es cierto que este trabajo con los modos de conocimiento literarios ha estado basado más en la adquisición de conocimiento que en la producción, los resultados de varios años de respuestas estéticas del alumnado nos hacen pensar en la necesidad de convertir también el aula en un taller narrativo y programar la escritura de textos de creación literaria. Y es que, de modo espontáneo, un número creciente de estudiantes suelen acabar convirtiendo sus trabajos directamente en textos creativos, emulando y siguiendo el ejemplo de las novelas leídas. Se trataría entonces de proponer el establecimiento de respuestas creativas a la obra de arte. Tratar de emular este conocimiento de las obras literarias a través de propuestas que incluyan la narrativa, la poesía, la experiencia personal, el acercamiento fenomenológico inmediato, etc.

Como narrador, gran parte de mi obra novelística nace precisamente de esa pulsión de acercamiento al arte desde la narrativa. Por ejemplo, *Intento de escapada* (2013), mi primera novela, surge precisamente en el contexto de mis clases de “Arte del siglo XX y últimas tendencias”, primero en la Licenciatura y después en el Grado de Bellas Artes de la Universidad de Murcia. El uso de personajes, el trabajo con la ficción, la puesta en juego de las emociones o la intimidad... convirtió la escritura de la novela en una manera de vivir y experimentar el arte de modo directo, suspendiendo por un momento la mediación de lo aprendido, lo ya dicho y escrito. Y es que la experiencia de la escritura creativa genera una libertad para acercarse a la obra. Una libertad capaz de sortear los caminos fijados por los estudios disciplinares, los puntos de vista establecidos, que, como sugiere Mieke Bal, nos vuelven ciegos ante lo que vemos (2016).

En conclusión, este trabajo con el texto creativo muestra la potencia de la escritura creativa como herramienta fundamental para el alumnado en un ámbito, además, como el de la Historia del Arte, afín a una aproximación basada en la creatividad, la imaginación y la sensibilidad. Una epistemología poética, tanto en la recepción (la atención a las obras literarias) como en la producción de respuestas afectivas e imaginativas de transmisión de conocimiento. Contar historias para acercarnos a las obras. Contar historias también para poder contarnos a nosotros mismos, para ponernos en relación con aquello que vemos.

## Bibliografía

- Pedro Agudelo, *Las palabras de la imagen: écfrasis e interpretación en el arte y la literatura*. Medellín, Instituto Tecnológico Metropolitano, 2019.
- Svetlana Alpers, *Roof Life*. New Haven, Yale University Press, 2013.
- Mieke Bal, *Tiempos trastornados*. Madrid, Akal, 2016.
- Julian Barnes, *Con los ojos abiertos. Ensayos sobre arte*. Barcelona, Anagrama, 2018.
- Michael Baxandall, *Episodes. A Memory Book*. Londres, Frances Lincoln, 2010.
- Walter Benjamin, *Tesis sobre el concepto de historia y otros ensayos sobre historia y política*. Madrid, Alianza, 2021.
- Erika Bornay, *Los diarios de Fiona Courtauld*. Barcelona, Ediciones de la Tempestad, 2018.
- Susan Buck-Morss, *Mundo soñado y catástrofe*. Madrid, Antonio Machado, 2004.
- Francisco Calvo Serraller, *La novela del artista. El creador como héroe de la ficción contemporánea*. Madrid, Fondo de Cultura Económica, 2013.
- T. J. Clark, *The Sight of Death: An Experiment in Art Writing*. New Haven, Yale Univ. Press, 2008.
- Arthur C. Danto, *Narration and Knowledge*. Nueva York, Columbia University Press, 1985.
- Estrella de Diego, *El filósofo y otros relatos sin personajes*. Madrid, Siruela, 2000.
- Estrella de Diego, *El Prado Inadvertido*. Barcelona, Anagrama, 2022.
- Iván De la Nuez, “El arte que no se expone”, *El País*, 13 de octubre de 2017.
- Don DeLillo, *Punto omega*. Barcelona, Seix Barral, 2010.
- Georges Didi-Huberman, *Ante el tiempo. Historia del arte y anacronismo de las imágenes*. Buenos Aires, Adriana Hidalgo, 2006.
- Georges Didi-Huberman, *Ante la imagen. Pregunta formulada a los fines de la Historia del Arte*. Murcia, Cendeac, 2010.
- James Elkins, *On Pictures and the Words That Fail Them*. Cambridge, Cambridge University Press, 2011.
- James Elkins, *What is Interesting Writing in Art History?* Nueva York, Lulu.com, 2017.
- Jaś Elsner, “Art History as Ekphrasis”, *Art History*, 33, 1 (2010), pp. 10-27.
- Agustín Fernández Mallo, *Nocilla Dream*. Barcelona, Candaya, 2006.
- Miguel Ángel Hernández, “La novela como laboratorio: espacios de contacto entre el arte y la literatura”, *Cuadernos Hispanoamericanos*, 823 (2019), pp. 38-47.
- Miguel Ángel Hernández, *Intento de escapada*. Barcelona, Anagrama, 2013.
- Ralf Hertel y David Malcolm (eds), *On John Berger: Telling Stories*. Leiden, Brill, 2016.
- Michel Houellebecq, *El mapa y el territorio*. Barcelona, Anagrama, 2010.
- Siri Hustvedt, *La mujer que mira a los hombres que miran a las mujeres*. Barcelona, Seix Barral, 2017.
- Fredric Jameson, *Arqueologías del futuro*. Madrid, Akal, 2009.
- Mark Ledbury, *Fictions of Art History*. Williamstown, Mass., The Clark Art Institute, 2013.
- Ben Lerner, *10:04*. Barcelona, Reservoir Books, 2015.
- Chantal Maillard, *La razón estética*. Barcelona, Galaxia Gutenberg, 2017.

- Vicente Luis Mora, *El lecto-espectador*. Barcelona, Seix Barral, 2012.
- Keith Moxey, *El tiempo de lo visual. La imagen en la historia*. Barcelona, Sans Soleil, 2015.
- Keith Moxey, *Teoría, práctica y persuasión: estudios sobre Historia del Arte*. Barcelona, Ediciones del Serbal, 2004.
- Antonio Muñoz Molina, *El atrevimiento de mirar*. Barcelona, Galaxia Gutenberg, 2019.
- Juan Antonio Ramírez/Clavelinda Fuster, *Aficiones y fricciones en el planeta del arte*. Madrid, Antonio Machado, 2008.
- Jacques Rancière, *El maestro Ignorante: cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Barcelona, Laertes, 2010.
- Paul Ricoeur, *Tiempo y narración, I, Configuración del tiempo en el relato histórico*. México, Siglo XXI, 1995.
- Isaac Rosa, *El país del miedo*. Barcelona, Seix Barral, 2010.
- Isaac Rosa, *La habitación oscura*. Barcelona, Seix Barral, 2013.
- Isaac Rosa, *La mano invisible*. Barcelona, Seix Barral, 2011.
- Jesús Ángel Sánchez-García, “Repensar la creatividad en Historia del Arte: Tres constataciones y una propuesta para la evaluación del aprendizaje en Humanidades”, en J. J. Gázquez Linares et al. (coomps.), *Innovación docente e investigación en Arte y Humanidades. Avanzando en el proceso enseñanza-aprendizaje*. Madrid, Dykinson, 2020, pp. 527-536.
- Victor Stoichita, *Olvidar Bucarest (una historia)*. Madrid, Abada, 2017.
- Enrique Vila-Matas, *Kassel no invita a la lógica*. Barcelona, Seix Barral, 2014.
- Hayden White, *Ficción histórica, historia ficcional y realidad histórica*. Buenos Aires, Prometeo libros, 2010.
- Hayden White, *Metahistoria. La imaginación histórica en el siglo XIX*. México, Fondo de Cultura Económica, 1992.
- Remedios Zafra, *El entusiasmo. Precariedad y trabajo creativo en la era digital*. Barcelona, Anagrama, 2017.

# UNA PROPUESTA DE INNOVACIÓN DOCENTE APLICADA A LA HISTORIA DEL ARTE: *AR(TÉ) POR PARTES*

## A Proposal for Teaching Innovation Applied to the Art History: *Ar(té) por partes*

M.<sup>a</sup> Cristina Hernández Castelló  
*Universidad de Valladolid*

Isabel Escalera Fernández  
*Universidad de Valladolid*

Jaime Alonso Lorenzo  
*Universidad de Valladolid*

---

### Abstract

This paper shows, through two fresh proposals, how necessary it is to make visible and promote the work of art historians. With this aim in mind, the goal is to present what their work consists of and what lines of research they are currently pursuing. To this end, two editions of *Ar(té) por partes* were developed with the purpose of conducting interviews with art historians. After analyzing the work, we verified the use of this proposal as a resource for the wider public to understand the work currently being carried out in this discipline.

**Keywords:** Art Historians, *Ar(té) por partes*, Research, Promote.

### Introducción

El proyecto *Ar(té) por partes* tiene su origen en una reunión celebrada por los miembros del Grupo de Investigación Reconocido de la Universidad de Valladolid *Arte, Poder y Sociedad en la Edad Moderna*, que es a su vez Unidad de Investigación Consolidada de la Junta de Castilla y León desde 2020, y el Proyecto de Innovación Docente —ahora Grupo de Innovación Docente— *Clío en el Laberinto*. En esta reunión se plantearon dos cuestiones fundamentales:

1. ¿Conoce la sociedad cómo trabajamos los historiadores del arte?
2. ¿Nuestras investigaciones son conocidas por el público general?

Ante la respuesta negativa, o al menos dudosa a ambas cuestiones, nace necesariamente una tercera:

3. ¿Cómo podemos solucionarlo?

Se llegó entonces a la conclusión de que la sociedad, en general, posee ciertas ideas preconcebidas sobre los historiadores del arte y el trabajo que desarrollan, de tal forma que, a falta de un conocimiento real, se nos asocia más frecuentemente con estereotipos y falsas ideas vinculadas a la historia del arte como disciplina profesional. Este desconocimiento ha

provocado, en gran medida, que los historiadores e historiadoras del arte ocupemos a menudo posiciones secundarias en ciertos ámbitos profesionales (Herrero, 2014: 19). Igualmente, pese al esfuerzo, el tiempo y el trabajo que se pone con frecuencia en la organización de congresos, seminarios y demás encuentros científicos, ¿tienen estos un impacto real en el público no especializado? Desafortunadamente, creemos que únicamente alcanzan a una masa social considerable aquellas actividades que tienen como fin último la celebración de una exposición. No cabe duda de que para conservar, promover, gestionar, estudiar y enseñar el patrimonio artístico se necesitan profesionales debidamente cualificados. Sin embargo, su trabajo en muchas ocasiones no llega a ser valorado por un público no especializado al que, sin duda, también debe ir destinado. Por este motivo decidimos que el primer paso para que el trabajo de los historiadores del arte pueda ser apreciado por la sociedad, debe ser darlo a conocer.

Con este propósito se decidió participar en la Convocatoria de ayudas para la realización de actividades de divulgación científica de la Universidad de Valladolid. La Unidad de Cultura Científica y de la Innovación (UCC+i) de la Universidad de Valladolid se creó en 2015 con una voluntad muy definida: contribuir a la divulgación del conocimiento científico y técnico entre toda la sociedad. De este modo, la UCC+i puso en marcha en el año 2020 su primera convocatoria de ayudas para llevar a cabo actividades de divulgación. Como consecuencia de la buena acogida que tuvo, el año siguiente realizó una segunda convocatoria gracias a la cual surgió *Ar(té) por partes*, una actividad que ha celebrado, hasta ahora, dos ediciones y que procedemos a detallar en las páginas siguientes.

## Objetivos

El objetivo principal de este proyecto es dar visibilidad y difusión al trabajo de los y las historiadores del arte en una doble vertiente. Por un lado, se pretende dar a conocer en qué consiste su trabajo. Está pensada como una pregunta directa, buscando una respuesta concisa que pueda ser fácilmente recibida por el público. Es decir, saber en qué consiste realmente el trabajo de los historiadores del arte en la actualidad sin caer en ideas preconcebidas ni estereotipos.

Por otro lado, se pretende conocer las últimas líneas de investigación y trabajo de estos profesionales. Cuáles son los temas sobre los que se está trabajando actualmente; la vanguardia de la historia del arte. Como ejemplo en este sentido podemos destacar el ejemplo de la perspectiva de género aplicada a la historia del arte (Reverter, 2022: 12-13). Hasta hace relativamente poco tiempo no ha sido muy estudiado el papel que desempeñaron las mujeres a lo largo de la historia vinculadas a la actividad artística desde múltiples facetas. Sin embargo, este ámbito goza de un gran protagonismo actualmente y se presenta como una de las líneas de investigación mayor actividad a día de hoy. Acercar la historia del arte al público consiste también en acercar al presente y vincularla con las preocupaciones e intereses que mueven a la sociedad (García y Porlán, 2017: 87). Para ello, es fundamental que la historia del arte se adapte a los tiempos y circunstancias en las que se desarrolla. No puede mantenerse como una disciplina aislada y ajena al contexto social, sino que debe enmarcarse y desenvolverse en él.

Para alcanzar estos objetivos, se ha contado con la colaboración de las unidades y grupos mencionados en la introducción, que comparten la importancia de la divulgación científica en general y de la historia del arte en particular. De igual manera, la difusión de nuestra actividad profesional desde estos dos puntos de vista ha sido el objetivo común para ambas ediciones de *Ar(té) por partes*, aunque en cada una de ellas se han abordado con unos medios y un formato diferente.

### *Ar(té) por partes I*

Como no podía ser de otra manera, consideramos que debían ser los mismos historiadores del arte quienes protagonizaran esta actividad, de tal modo que su trabajo fuese visibilizado a través de su propia imagen y palabra. De esta manera, reunimos a diversos profesionales de historia del arte, especialmente a aquellos vinculados con el ámbito universitario, la investigación y la docencia.

La primera edición de *Ar(té) por partes* tuvo lugar en el año 2020 y su celebración y formato estuvieron condicionados por las obligaciones que requería la delicada situación sanitaria de aquel momento. La actividad, ideada por la profesora Cristina Hernández Castelló e Isabel Escalera Fernández, consistió en la organización de una serie de entrevistas y una mesa redonda que, dadas las circunstancias, se celebraron de manera virtual. De una manera distendida y hasta cierto punto informal, se abordaron cuestiones relativas al desempeño profesional de la historia del arte. Estas entrevistas fueron llevadas a cabo por miembros del Departamento de Historia del Arte de la Universidad de Valladolid a otros compañeros del ámbito nacional e internacional. Participaron miembros e investigadores de la Unidad de Investigación Consolidada *Arte, Poder y Sociedad en la Edad Moderna*, procedentes tanto de la Universidad de Valladolid como de otras universidades como la Universidad Complutense de Madrid o la Universitat Jaume I de Castellón.

La duración de las entrevistas fue de un cuarto de hora aproximadamente, y en ellas se puso el foco en el trabajo que llevan a cabo los entrevistados. Dentro de los objetivos generales anteriormente presentados, esta edición en concreto se centró en conocer cómo es el proceso de una investigación y cómo este trabajo cristaliza en diferentes proyectos. Las preguntas, por tanto, abarcaron el proceso de elaboración de un libro científico, la creación de una exposición museográfica, la elaboración de un catálogo, la organización de un congreso internacional, la realización de una tesis doctoral y la creación de un grupo de investigación. Los profesionales entrevistados fueron, respectivamente, Miguel Ángel Zalama, de la Universidad de Valladolid; Fernando Checa y Matteo Mancini, de la Universidad Complutense de Madrid; Inmaculada Rodríguez Moya, de la Universitat Jaume I; y Oskar Rojewtzksy, del Instituto Moll.

Para el desarrollo de este encuentro en la primera edición de *Ar(té) por partes* se eligió la plataforma Cisco Webex Meeting por dos motivos. El primero fue la posibilidad de llegar a un mayor número de personas a través de su retransmisión en directo, y en segundo lugar debido a la capacidad de difusión que tiene esta plataforma y la facilidad que aportaba para alcanzar al público general.

Consideramos, por otra parte, que el formato de entrevistas escogidos tenía cierto aporte novedoso. Asimismo, no se puso el foco en el resultado del trabajo de los profesionales, sino en el proceso de creación y el trabajo elaborado previamente a su plasmación en resultados concretos, algo que suele dejarse de lado en los congresos y seminarios de investigación, que son el formato más habitual para los encuentros entre historiadores del arte.

### Evaluación de los resultados

Para evaluar los resultados de la actividad se realizó una encuesta entre los asistentes en las que se les preguntó sobre la temática de la actividad, el funcionamiento de la plataforma o el grado de satisfacción entre otras cuestiones vinculadas. Las primeras cuatro preguntas fueron:

- Interés de la temática de la actividad.
- Funcionamiento de la plataforma (audio y vídeo).
- Conocimiento previo del tema antes de la actividad.
- Grado de satisfacción sobre lo aprendido.

En ellas, los encuestados tenían la opción de dar su respuesta en una escala numérica del 1 al 5, siendo 1 la puntuación más baja y 5 la más alta. A través de las respuestas obtenidas se ha procedido a elaborar unos gráficos que ilustren los resultados y la opinión del público que asistió a la actividad. Así encontramos que el grado de interés en la temática de la actividad (fig. 1) ha sido bastante alto, siendo un 3 la puntuación más baja de las obtenidas y evaluándose con un 5 por parte del 70% de los encuestados.

### Interés de la temática de la actividad

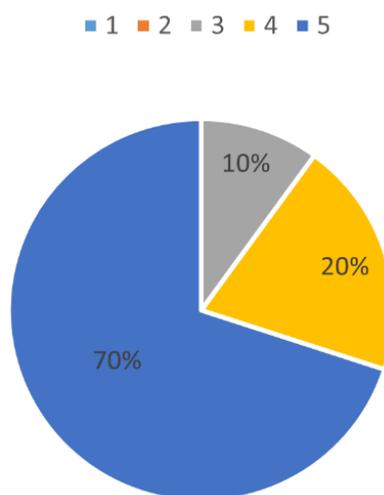
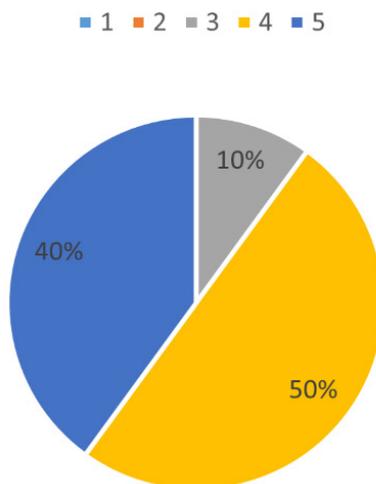


Fig. 1. Interés de la temática de la actividad. Elaboración propia.

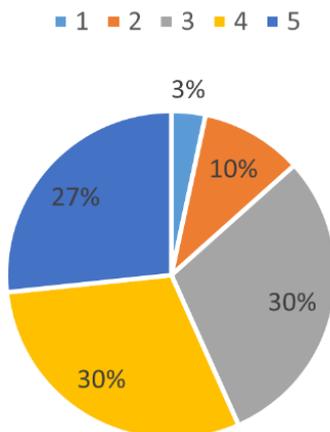
También se recibieron buenas valoraciones sobre el funcionamiento de la plataforma (fig. 2). Ninguno de los participantes manifestó problema con el audio o el vídeo, por lo que se constata que la elección de *Cisco Webex Meeting* como medio de retransmisión y difusión fue acertada.

## Funcionamiento de la plataforma (vídeo y audio)



**Fig. 2.** Funcionamiento de la plataforma (vídeo y audio). Elaboración propia.

## Conocimiento previo del tema antes de la actividad



**Fig. 3.** Conocimiento previo del tema antes de la actividad. Elaboración propia.

Respecto al conocimiento previo de la temática de la actividad (fig. 3) encontramos una mayor diversidad en las respuestas, con representación de los cinco niveles propuestos y sin que ninguno de ellos supere un tercio de las respuestas totales. Estos resultados aportan una lectura muy positiva sobre el propósito de la actividad. Como hemos desarrollado previamente, *Ar(té) por partes* buscaba alcanzar a un público que trascendiera el ámbito académico y profesional. Uno de sus principales objetivos era la difusión entre el público general, no necesariamente familiarizado con la investigación ni con la historia del arte. De este modo, podemos confirmar que se ha alcanzado la difusión que buscábamos y que era uno de los principales objetivos con los que nació este proyecto.

Esta interpretación queda respaldada con los datos obtenidos sobre el grado de satisfacción con lo aprendido (fig. 4), donde se observa que la actividad ha tenido una buena aceptación generalizada por parte del público. Más de un tercio de los encuestados calificó con la máxima puntuación posible su satisfacción tras la actividad. De este modo, comprobamos que no solo se consiguió llegar a un espectro amplio de público, sino que la recepción por su parte fue, cuanto menos, satisfactoria.

### Grado de satisfacción con lo aprendido

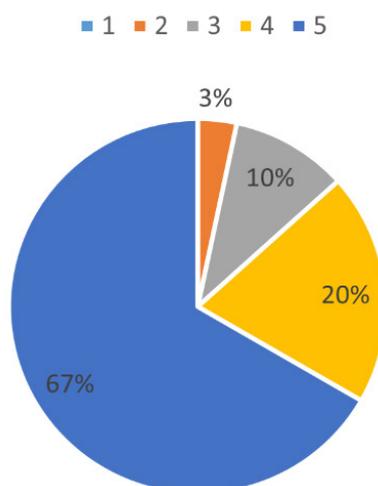


Fig. 4. Grado de satisfacción con lo aprendido. Elaboración propia.

Más allá de estas preguntas cerradas, la evaluación de los resultados incluía un apartado de libre redacción en el que el público podía expresar los aspectos negativos y positivos de su experiencia como asistentes, de tal modo que nos permita identificar tanto los aspectos en los que se debe mejorar como los puntos fuertes de la actividad. Encontramos, en este aspecto, respuestas variadas que relejan de manera general que el formato de entrevista fue una decisión acertada:

“Se ha divulgado de una forma dinámica la gran labor que hay detrás de la investigación”.

“La variedad de perfiles profesionales que han intervenido ha permitido ofrecer una fotografía muy precisa acerca del trabajo que desempeña un historiador del arte en la actualidad, así como de las posibilidades que se presentan dentro de su futuro profesional. Además, el formato entrevista y el relato de las experiencias personales de cada entrevistado han proyectado, igualmente, una visión más concreta y verídica en cuanto a las dificultades y obstáculos que también entraña la carrera profesional del historiador del arte”.

“Se agradece que fuera algo dinámico, más tipo coloquio y algo no tan académico, que considero que en ocasiones también está bien dentro de actividades de la Universidad”.

Asimismo, el público manifestó una opinión positiva sobre los profesionales que participaron en la actividad, principalmente debido a su gran trayectoria profesional. Así, encon-

tramos respuestas en las que se valoró positivamente la oportunidad de “conocer las experiencias de investigadores consolidados y poder recibir consejos de ellos”.

También hubo respuesta para aquellos aspectos negativos en los que seguir mejorando. Por supuesto, el principal escollo fue “la imposibilidad de realizar la actividad presencialmente”. Más allá de esta situación, prácticamente inevitable, las propuestas se centraron en aportar una mayor variedad de perfiles profesionales, no tan centrados en la investigación y el mundo académico, y dar cabida a profesionales de museos y otras áreas de la historia del arte:

“Hubiera añadido otros participantes en la actividad que hubieran hablado de otras ramas de la historia del arte, muchos de ellos estaban centrados más en la investigación. Desde mi punto de vista hubiera incluido también, por ejemplo, un conservador de museo, mismamente del Museo de Escultura por su proximidad, que hablara de las labores que realiza o también gente que se dedique a la rama del patrimonio, o alguien relacionado con el mercado del arte o galerías”.

“De cara a una futura repetición de la actividad, únicamente sugeriría la incorporación al panel de entrevistados de algún profesional que pueda explicar cómo son los trámites para enviar un texto para su publicación en revistas académicas, como algún director o secretario de revista que explique las características del proceso”.

En último lugar, se realizaron dos preguntas cerradas con dos opciones de respuesta, una positiva y una negativa, entre las que elegir. Todos los encuestados respondieron afirmativamente a las preguntas “¿Recomendarías esta actividad a otras personas?” y “¿Estarías interesado en recibir información sobre otras actividades?”. La afirmación de estas respuestas por parte de todos los encuestados, así como los resultados obtenidos del resto de cuestiones planteadas nos permiten tener una impresión general positiva de la actividad y de los objetivos propuestos desde su concepción.

### ***Ar(té) por partes II***

Atendiendo a los resultados de la primera edición se decidió poner en marcha una segunda edición de la actividad. En ella, se compartieron los objetos principales de la primera edición, centrados en la divulgación de la actividad científica, y se tuvieron en cuenta las propuestas de mejora tanto aportadas por los asistentes como por la propia organización de *Ar(té) por partes*.

En esta ocasión, dada la buena aceptación del formato utilizado en la edición previa, decidimos mantener la continuidad con las entrevistas a los propios profesionales de la historia del arte. Para ello, se decidió aprovechar la celebración del Congreso Internacional *Entre la política y las artes: señoras del poder*, que tuvo lugar en Valladolid entre el 24 y el 26 de noviembre de 2021. Este evento nos dio la posibilidad de acercarnos, ahora sí de manera presencial, a un gran número de profesionales de nivel internacional que compartieron su trabajo en el congreso. Durante esos días se realizaron una serie de entrevistas personales sobre la trayectoria profesional, la línea de trabajo de cada uno y la ponencia que, precisamente, traían a este congreso. Interpretamos que, de esta manera, su trabajo y sus comunicaciones encontrarían una difusión más amplia y generalizada que la mera aportación científica y profesionalizada que pudieran encontrar como ponencia en el congreso.

Entre los participantes en esta segunda edición se encontraban algunos que también habían formado parte de la primera, como Miguel Ángel Zalama o Inmaculada Rodríguez Moya, a quienes se sumaron otros participantes en el congreso. Entre ellos, encontramos de nuevo una nutrida representación de miembros de Grupo de Investigación Consolidado *Arte, Poder y Sociedad en la Edad Moderna*, como Patricia Andrés González, Cristina Hernández Castelló, Jesús Félix Pascual Molina y María Concepción Porras Gil, todos ellos miembros de la Universidad de Valladolid. Se contó también con la participación de miembros de otras universidades españolas, como Elena Díez Jorge, de la Universidad de Granada, y profesionales de otros países, como fue el caso de Carla Alferes Pinto (fig. 5), de la Universidade NOVA de Lisboa.

En este caso no fueron entrevistas realizadas por sus compañeros, sino que se realizaron una serie de preguntas planteadas por los propios organizadores de la actividad, que los participantes respondieron de manera individualizada frente a una cámara. El resultado fueron una serie de videos breves, con una duración aproximada de entre tres y cuatro minutos que, tras su edición y pertinente preparación fueron publicados en la página web del Grupo de Investigación Reconocido *Arte, Poder y Sociedad en la Edad Moderna*. A través de su publicación en la página web y su difusión en las diferentes redes sociales, se maximizaron las posibilidades de alcance y difusión de su contenido. Así, además de continuar con la visibilidad del trabajo y los resultados de las investigaciones actuales de la historia del arte, se debe a conocer de un modo más específico el congreso y las comunicaciones presentadas entre todos aquellos interesados que, por sus oportunas razones, no pudieron asistir presencialmente



Fig. 5. Entrevista a Carla Alferes Pinto en la Universidad de Valladolid.

El resultado de esta segunda edición fue la creación de videos individualizados de cada una de las entrevistas realizadas. En lugar de su retransmisión en directo, como se hizo en la primera edición de *Ar(té) por partes*, en este caso se optó la creación de archivos que puedan ser visitados en cualquier momento. A través de la red social Vimeo se pudo crear un enlace permanente para cada uno de los videos, que posteriormente fueron publicados en el sitio web del Grupo de Investigación. De igual manera, pudieron ser compartidos por todas aquellas personas que así lo consideraron en diversas redes sociales en las que participa activamente el Grupo de Investigación, tales como Facebook o Twitter.

No cabe duda de que las redes sociales se han convertido en la actualidad en un medio en el que es necesario estar presentes. Como hemos repetido a lo largo del texto, el principal objetivo de este proyecto es la difusión y la visibilidad del trabajo y la investigación de la historia del arte. A través de la publicación de estos videos en internet, consideramos que aumentamos su capacidad para alcanzar a potenciales espectadores. Las redes sociales se antojan la herramienta esencial para difundir, divulgar y compartir todo aquello con lo que se pretende alcanzar al mayor número de personas posibles. Por ello, consideramos que dejar atrás la retransmisión en directo de la primera edición, en favor de un formato que facilite la visualización y libere al espectador de limitaciones de horario o calendario, es un paso importante que se deba dar. De igual manera que si la investigación pretende salir de los ambientes académicos, más restringidos, y acercarse al público, es importante que aumente su presencia en unas redes sociales cada vez más pobladas y con mayor capacidad de alcance y difusión.

### **Una comparación entre *Ar(té) por partes I* y *Ar(té) por partes II***

Cuando se idearon estas nuevas propuestas de innovación docente, uno de los objetivos principales era dar visibilidad al trabajo que llevan a cabo las y los historiadores del arte. Sin embargo, aunque ambas ediciones perseguían el mismo propósito, también tuvieron ligeras diferencias. En primer lugar, con *Ar(té) por partes I* se quería dar respuesta a la pregunta “¿Cómo trabajan los historiadores del arte?”, mientras que en *Ar(té) por partes II* se buscaba conocer cuáles eran las últimas investigaciones que se estaban realizando. De igual manera, aunque en las dos ediciones se plantearon una serie de preguntas, estas se desarrollaron de distinta forma. Así, en la primera edición las preguntas que los entrevistadores hicieron se concibieron dentro de un coloquio informal y distendido, siendo estas distintas dependiendo del entrevistado. Por su parte, en la segunda edición se decidió optar por un formato de entrevista clásico y todos los entrevistados tuvieron que responder a las mismas preguntas. Además, la duración de las entrevistas también varió, siendo de 15 minutos por persona en la primera y de 3-4 minutos en la segunda edición. Finalmente, el medio para hacer llegar al público la actividad fue también diferente. En *Ar(té) por partes I* se optó por retransmitirlo en directo a través de *Cisco Webex Meeting*, mientras que *Ar(té) por partes II* se grabó y se editó para ser publicado posteriormente a la página web del Grupo de Investigación *Arte, Poder y Sociedad en la Edad Moderna*.

Si atendemos al impacto que ambas ediciones han tenido podemos extraer los siguientes datos: en *Ar(té) por partes I* se contabilizaron a través de la plataforma *Cisco Webex Meeting* sesenta y ocho personas siguiendo las entrevistas en directo. A esto habría que añadir que, mientras las entrevistas estaban teniendo lugar en directo, a través del Twitter del Grupo de Innovación Docente *Clío en el Laberinto* (@ClioLaberinto) se pusieron *tweets* que sintetizaban las respuestas que daban los entrevistados. A modo de ejemplo, podemos ver que los *tweets* sobre la entrevista realizada a Fernando Checa alcanzaron 1463 impresiones y los de Inmaculada Rodríguez Moya llegaron a 1344 impresiones. Como hemos mencionado anteriormente, en *Ar(té) por partes II* se decidió subir las entrevistas grabadas a la página web del Grupo de Investigación. En junio de 2022, siete meses después de la actividad, los vídeos contabilizan 156 visitas en el canal del Grupo de Investigación, siendo visualizados no solo por el público nacional, sino también internacional, puesto que 11 visualizaciones provienen de Colombia. Asimismo, tanto el Twitter del Grupo de Investigación (@girartepoder) como la página web de la Unidad de Cultura Científica y de la Innovación (UCC+i) de la Universidad de Valladolid también han compartido las entrevistas, por lo que se prevé que sigan aumentando sus visualizaciones.

## Conclusiones

Este proyecto se concibió con un carácter innovador y pretendió acercar a la sociedad el trabajo que se hace desde el ámbito académico de la historia del arte. Es un tema de interés, ya que apenas existen iniciativas que se hayan centrado en conseguir este propósito. Mediante los resultados obtenidos en ambas actividades se puede concluir que el público sí que tiene interés por conocer cómo y en qué trabajan los historiadores del arte, como atestiguan las visualizaciones y las interacciones que ambas ediciones han tenido. Nuestro principal propósito era conseguir que la sociedad desterrase ideas preconcebidas y comprendiese cuál es el verdadero trabajo que se realiza en esta disciplina. Una de las valoraciones que se hicieron desde el público de la primera edición fue: “La variedad de perfiles profesionales que han intervenido ha permitido ofrecer una fotografía muy precisa acerca del trabajo que desempeña un historiador del arte en la actualidad”.

A la luz de los resultados obtenidos queda patente que el objetivo se ha conseguido. Las conclusiones que aquí se presentan responden a una primera fase en la que se pretendía borrar la barrera que separaba a los especialistas de la historia del arte con el público e iniciar un tímido acercamiento de esta disciplina con la sociedad. La desventaja principal a la que se tuvo que hacer en la primera edición fue su imposibilidad de hacerlo en físico, mientras que en la segunda edición la imposibilidad de conocer la opinión de las personas que lo visualizan impide conocer las debilidades y fortalezas del formato.

Desde el equipo de *Ar(té) por partes* hemos pretendido mostrar la realidad de la historia del arte como algo cercano al público, derribando barreras construidas a partir del desconocimiento y estereotipos, que parecen separar al mundo académico del público no especializado. Aun así, creemos que es necesario seguir profundizando en esta línea y realizar nuevas propuestas que ayuden a valorar el trabajo de los historiadores del arte mediante su acercamiento a la sociedad.

## Bibliografía

- Blanca Flor Herrero Morán, “La puesta en valor de la enseñanza de la historia del arte y la revalorización de la profesión, dos procesos convergentes”, *PH: Boletín del Instituto Andaluz del Patrimonio Histórico*, 85 (2014), pp. 219-220.
- Francisco F. García Pérez y Rafael Porlán, “Los Principios Didácticos y el Modelo Didáctico personal”, en R. Porlán (coord.), *Enseñanza universitaria. Cómo mejorarla*. Madrid, Ediciones Morata, SL, 2017, pp. 78-88.
- Sonia Reverter, “La perspectiva de género en la educación universitaria de grado”, en S. Reverter (ed.), *Experiencias docentes de la introducción de la perspectiva de género*. Castellón de la Plana, Universitat Jaume I, 2022, pp. 9-26.

## Webgrafía

- <https://ucc.uva.es/actividades/Arte-por-partes/> [Consulta: 10/06/2022]
- <https://arteysociedad.blogs.uva.es/multimedia/arte-por-partes/>  
[Consulta: 10/06/2022]
- Entrevista a Carla Alferes Pinto: <https://vimeo.com/656961922>  
[Consulta: 20/06/2022]
- Entrevista a Cristina Hernández Castelló: <https://vimeo.com/690631582>  
[Consulta: 20/06/2022]
- Entrevista a Elena Díez Jorge: <https://vimeo.com/659316305>  
[Consulta: 20/06/2022]
- Entrevista a Inmaculada Rodríguez Moya: <https://vimeo.com/656965647>  
[Consulta: 20/06/2022]
- Entrevista a Jesús Félix Pascual Molina: <https://vimeo.com/671610699>  
[Consulta: 20/06/2022]
- Entrevista a María Concepción Porras Gil: <https://vimeo.com/656963519>  
[Consulta: 20/06/2022]
- Entrevista a Miguel Ángel Zalama: <https://vimeo.com/656964730>  
[Consulta: 20/06/2022]
- Entrevista a Patricia Andrés González: <https://vimeo.com/671610107>  
[Consulta: 20/06/2022]

# PATRIMONIO INMATERIAL EN EL AULA. UNA PROPUESTA DE AFECTIVIDAD Y CREACIÓN

## Intangible heritage in the classroom. A proposal of affectivity and creation

Paula Mercedes Herrero Barranco  
Teresa de Jesús Herrero Barranco  
*Universidad de Murcia*

---

### Abstract

Heritage is the history, culture, origins, and identity of people. In the Region of Murcia, we find multiple manifestations belonging to a rich and diverse tangible and intangible heritage. As a society, one of the obligations that we have is to conserve, disseminate, and protect our heritage. In this way, we conceive that an ideal way to transmit this task is through awareness and sensitization in the classroom. Therefore, we propose a project-based learning focused on musical folklore as a methodology to learn more about heritage and, in turn, make students aware of their roots.

**Keywords:** Immaterial Heritage, Folk, Región de Murcia, Educational activity.

Hemos planteado brevemente una actividad educativa para realizar en las aulas de secundaria en la que se tiene como objetivo el afianzamiento de conocimientos en torno al Patrimonio Inmaterial murciano, concretamente el folklore, a través de la implicación del alumno en el desarrollo y su participación en la misma.

Define el Plan Nacional al Patrimonio Inmaterial (2015) como los usos, representaciones, expresiones, conocimientos y técnicas que las comunidades desarrollan. Se les infunde un sentimiento de identidad y continuidad, además de formar parte de la memoria de la comunidad en donde se crearon, son fruto de la vocación colectiva por mantenerlas vivas y por ser reconocidas como parte integrante del patrimonio cultural propio. Este patrimonio está interiorizado en los individuos y comunidades como parte de su identidad, se caracteriza por estilos de vida propios. Se trata de un patrimonio vivo y dinámico, transmitido y recreado, es preservado por la comunidad, es experimentado como vivencia, y forma parte de la memoria colectiva. Además, se desarrolla y experimenta en el tiempo presente. Estas características hacen de este patrimonio un bien cuya perduración depende directamente del uso continuado y el cuidado de la comunidad que lo difunde y lo manifiesta.

A su vez, otras figuras patrimoniales y otros planes estatales, como el Plan Nacional de Paisaje Cultural (2015) incluyen a estos bienes como claves en la formación de la colectividad que marcará las huellas del paisaje, un paisaje que adquirirá unos valores potenciados por este

tipo de manifestaciones culturales. Todo ello demuestra la repercusión exponencial que las manifestaciones culturales locales pueden llegar a tener en el conjunto del paisaje, entendido este como escenario de esa exhibición.

Un Patrimonio que ya en el artículo 3.1 de la Ley 4/2007 de Patrimonio Cultural de la Región de Murcia (BOE nº 176, de 16 de marzo de 2007) queda categorizado dentro de los bienes que deben ser tenidos en cuenta para su protección por la ley autonómica. Gracias a la misma, se ha podido dar cobertura legal a los conocidos Caballos del Vino en Caravaca de la Cruz, los tambores de Mula y Moratalla, las Cuadrillas de Barranda, los auroros, el trovo, la Mañana de Salzillo y el Consejo de Hombres Buenos en Murcia, los toros, el bordado en Lorca, la dieta mediterránea, los Cantes Mineros de La Unión y Cartagena y a las fiestas de la Virgen del Castillo de Yecla. Como se puede comprobar, todas ellas son manifestaciones que corresponden a un patrimonio de todos pero que es sustentado por una sociedad concreta, en un lugar específico y, en muchos casos, circunscrito a una época o día del año particular. En total, son doce los bienes inmateriales que desde el año 2009 han sido declarados Bienes de Interés Cultural en la Región de Murcia, es decir, bienes que contemplan la máxima calificación, protección y valor patrimonial en la Comunidad Autónoma, incluso alguno declarado Patrimonio Inmaterial de la Humanidad por la UNESCO, haciendo innegable el peso y la tradición de ese tipo de Patrimonio en nuestra región.

Como hemos indicado anteriormente, la cierta fragilidad que el bien inmaterial soporta debido a su propia idiosincrasia y su razón de ser que hace que esté supeditado al uso de la comunidad del que es partícipe de su identidad colectiva, conlleva que las generaciones venideras adopten estas costumbres como propias y sigan manteniéndolas en el tiempo para que no se pierdan. Por ello los jóvenes deben ser agentes activos en la perdurabilidad del patrimonio inmaterial de su comunidad, sobre todo en el folklore, entendiendo a la música que se desprende del mismo como medio para conocer la idiosincrasia de un pueblo.

Folk (pueblo)-lore (saber) musical es uno de los bienes inmateriales que mejor puede contemplar el inconsciente colectivo, que puede acercar al alumnado a unos conocimientos lingüísticos, métricos, musicales, instrumentales e históricos que hacen conocer en profundidad nuestras/sus raíces, a la vez que adquieren valores para la formación de su personalidad.

Sin embargo, ¿encontramos este sentimiento de identidad y continuidad en el alumnado murciano en referencia a su patrimonio inmaterial, más concretamente a su folklore? ¿son agentes preservadores del mismo? O por el contrario ¿lo ven como algo ajeno a ellos y no crean un vínculo afectivo con esa herencia cultural? ¿En nuestras aulas se implementa dentro de la enseñanza formal este tipo de patrimonio?

En los estudios de Nuria Escolano Luján, María Dolores Martínez Cánovas y Gregorio Vicente Nicolás (2012) se confirma que las producciones artísticas del pasado cada vez están más alejadas del entorno de nuestros alumnos, que en nuestras aulas no se les da la importancia educativa a las músicas y danzas tradicionales de nuestra Región o que no se encuentra su adecuada implementación dentro de la enseñanza formal. A este panorama nada beneficioso para acercar a nuestros alumnos a su Patrimonio hay que añadir los pocos esfuerzos que se

hacen en la materia que son proyectados de una forma unidisciplinar, desligándose de la gran interdisciplinariedad característica del patrimonio cultural. Todo ello a pesar de contar con una legislación estatal y regional que avala y plantea con objetivos transversales el conocimiento del patrimonio folklórico, ya que de él se desprenden no solo conocimientos, sino aptitudes favorecedoras del desarrollo del alumnado.

A colación de esta circunstancia hemos querido redactar una propuesta de actividad, teniendo en cuenta no solo los preceptos curriculares, los conocimientos a transmitir, sino también los valores y vínculos afectivos que el patrimonio inmaterial nos otorga apoyándonos en el Plan Nacional de Patrimonio Inmaterial (2015) o el Plan Nacional de Educación y Patrimonio (2015), el uso de las nuevas tecnologías como plataforma de conexión y difusión y, sobre todo, la implicación activa, real y efectiva de los jóvenes para que se conviertan en los partícipes de un patrimonio que requiere de un desarrollo y adaptación constante.

Mediante el aprendizaje basado en proyectos, como los de Ana María Botella y Pedro Ramos (2020) o Silvia Ferreira, Pedro Ortuño y Águeda Simó (2016), propondremos una herramienta que, si bien la hemos centrado en 3º y 4º de la ESO, podría ser adaptada a los diferentes niveles educativos como en el proyecto de Pablo Álvarez Domínguez, Nicolás Martínez-Valcárcel y Ramón García-Marín (2017) centrado en la etapa de Bachillerato, así como a las diferentes materias que se imparten. Incluso esta circunstancia sería altamente recomendable ya que daría la visión multidisciplinar que deben ser tenida en cuenta siempre a la hora de abordar el patrimonio cultural.

Con este proyecto pretendemos, por un lado, fomentar la investigación local llevando ese patrimonio al aula, que es el espacio donde más tiempo pasan los estudiantes y, por otro lado, vincular estos conocimientos con la realidad más cercana. La proyección del futuro preservando el pasado, entendiéndolo y transmitiéndolo en el presente será una de las claves y objetivos a conseguir. Con ello lograremos que el alumno deje de ser un ser inmóvil para que se convierta en partícipe de la creación de esa cultura y a su vez en agente activo con mayor implicación cognitiva y afectiva, vinculando a la misma el desarrollo de actitudes y valores como la participación colectiva. Para ello se deberá de valer de fuentes y herramientas orales y audiovisuales de investigación tradicionales y de la creación de contenidos adaptados a sus intereses, el trabajo en grupo y la independencia a la hora de utilizar las diferentes fuentes, unas herramientas que han sido utilizadas en estudios como el de María Esperanza Clares Clares (2014).

Gracias a la enseñanza de este patrimonio, según estudios como los de Belén María Castro Fernández y Ramón López Facal (2017), José María Cuenca López, Jesús Estepa Giménez y Miriam José Martín Cáceres (2011) o Laura Lucas Palacios y Jesús Estepa Giménez (2016), se desarrollan habilidades como el pensamiento crítico, la cooperación y el respeto. Además de la aprobación e inserción en su medio social y la configuración de las identidades sociales e individuales, aprenden de forma orgánica a generar comunidad y a crear vínculos patrimoniales, comprendidos estos como puentes entre personas y contexto, construyendo nuestra cultura e identidad. Se consigue traspasar las dificultades en la perpetuación y la

transmisión desde una perspectiva humanista poniendo el acento en las personas y las relaciones que establecen con los bienes. Al final, evitaremos la fosilización o la paralización de las manifestaciones inmateriales ya que proponemos una práctica que lo mantiene en continuo cambio, puesto que en el patrimonio inmaterial sólo sobrevive lo que está vivo, es decir lo que se transforma.

Como antesala a toda esta actividad planteada, debemos contar con unos docentes preparados con los conocimientos suficientes para transmitir y entusiasmar al alumnado, y superar la brecha de la correlación entre conocimientos a transferir y los que actualmente poseen.

Así pues, este proyecto de acercamiento al patrimonio murciano inmaterial tendría una duración de tres meses y estará centrada en el folklore musical del municipio de Murcia. Se concibe como fecha ideal para su implantación el segundo trimestre, ya que se puede formular como el preámbulo a las Fiestas de Primavera y aprovechar estas para que el alumnado pueda vivir unas vacaciones de esta índole bajo un prisma diferente, el cual ha sido otorgado en el centro educativo.

Debido a la vigencia de la LOMLOE (Ley Orgánica de Modificación de la Ley Orgánica de Educación) (BOE nº 340, de 29 de diciembre de 2020) en el momento que se plantean estos recursos educativos, se decide llevar a cabo este proyecto en los cursos de 3º y 4º de secundaria. Esta decisión está promovida por la existencia de las asignaturas Música y Lengua Castellana y Literatura en 3º como materia obligatoria y Comunicación Audiovisual como asignatura de oferta opcional. Por otra parte, en 4º se dispone de las materias opcionales de Música, Artes Escénicas y Danza, Educación Plástica, Visual y Audiovisual y, por último, Lengua Castellana y Literatura como asignatura obligatoria.

Hemos de atenernos también al BORM (Boletín Oficial de la Región de Murcia) donde hallamos el Decreto 220/2015 (BORM nº203, de 2 septiembre de 2015) en relación con el currículo de la ESO en la Región de Murcia, el cual señala varios contenidos cuyo objetivo es la enseñanza del patrimonio musical español. Además, se sugiere la formulación de metodologías que efectúen relaciones con otras manifestaciones artísticas y socioculturales. Adoptamos las leyes educativas como base y guía para la confección de este proyecto.

La importancia del hecho de que las generaciones venideras preserven y compartan el patrimonio como vía para su conservación es un elemento crucial que nos ha empujado al planteamiento de estas actividades. A su vez, el elemento conmovedor y experiencial de conectar los contenidos con sus raíces actúa como aliciente para despertar la motivación entre el alumnado.

La esencia multidisciplinar de este proyecto nace del mismo concepto de patrimonio, es decir, al querer trabajar un ente que se muestra en diferentes facetas de la vida (gastronomía, vestimenta, música, artes plásticas...) es de obligada acción el llevarlo al aula relacionándolo con todas las materias posibles. No obstante, el eje articulador en nuestra propuesta es la música, mas se podría desarrollar en otras asignaturas en mayor o menor medida, como establecen Olaia Fontal Merillas y Álex Ibáñez Etxeberria (2015).

Pese a estipular este entramado de la manera que seguidamente vamos a describir, cabe decir que somos conscientes de las múltiples realidades que conciernen a cada centro educativo y es necesario un replanteamiento de los contenidos y la correspondiente organización que desciframos a continuación.

Como toma de contacto con el tema, el profesorado de las asignaturas que van a trabajar en este proyecto estudia las realidades de su alumnado respecto al folklore. Esta acción se puede llevar a cabo a finales del primer trimestre y consiste en una encuesta sencilla y breve que debe cumplimentar el estudiantado.

Esta encuesta recogerá una batería de preguntas de respuesta cerrada: Sí/No y otras de respuesta abierta:

¿Conoces el patrimonio material murciano?

Si la respuesta es afirmativa, ¿podrías mencionar alguna manifestación?

¿Conoces el patrimonio inmaterial murciano?

Si la respuesta es afirmativa, ¿podrías mencionar alguna manifestación?

¿Sabes qué es el folklore?

¿Conoces alguna peña huertana?

Si la respuesta es afirmativa, ¿podrías mencionar alguna?

Después del estudio de los resultados obtenidos, el claustro conoce las carencias acerca del patrimonio por parte del alumnado, o, en caso contrario, saben que pueden abordar el tema de forma más profunda. Sea cual fuera el punto de partida, se procede a trabajar al inicio del segundo trimestre.

En primer lugar, se explica en el aula de qué va a tratar el proyecto atendiendo a las nociones más básicas sobre lo que es el patrimonio y el folklore, así como la importancia de preservarlo. Para poder despertar la atención del alumnado se realizan dos salidas:

Una visita al MUBAM (Museo de Bellas Artes de Murcia) con un recorrido a las pinturas de escenas costumbristas y regionalistas que posee el museo, como las pinturas de Inocencio Medina Vera o Adolfo Rubio Sánchez que reflejan los ambientes típicos de la huerta de Murcia de finales del siglo XIX con sus vestimentas, juegos, bailes, fiestas e instrumentos tradicionales que mostrarán una imagen contextualizada de los orígenes de algunas de las manifestaciones que hoy en día perviven, y que trabajos como los de Jorge Ramón Salinas y Carmen M. Zavala (2016) y José Luis Giménez Vera (2016) recalcan su potencial en el aprendizaje para el aula.

La otra salida cultural se realizará en una peña huertana, donde podrán conocer iconos pertenecientes a las costumbres y tradiciones murcianas y la función de estas como vía de conversación y encuentro entre diferentes generaciones ante un mismo motivo. De esta forma, se esclarecería el contexto histórico del que se desprende este folklore de una forma más didáctica y ayudaría a entender el objeto a preservar.

En segundo lugar, comenzaríamos la parte concerniente a la indagación y al proceso reflexivo. Para poder implicar al alumnado, la mayor parte de la investigación a partir de este punto partirá del discente. El análisis que efectúen se basará en el trabajo de campo principal-

mente combinado con el uso de otras fuentes que sean útiles para la recogida de información. Podrán utilizar los medios audiovisuales sobre el tema recogido en los archivos o centros de difusión, se fomentarán las visitas y entrevistas con centros especializados en la difusión del folklore murciano como las peñas huertanas, así como la búsqueda de fotografías o indumentaria típica.

Uno de los objetivos que se persigue es que pregunten en su núcleo familiar y así puedan establecer relaciones de lo trabajado en clase con las propias historias de sus mayores, potenciando habilidades más allá de lo establecido en el currículo.

Esta investigación cuenta como guía con una tabla proporcionada por el docente, donde se incluyen las preguntas o ítems a rellenar.

Nombre alumno/a:	Nombre canción:
¿Qué miembros de la familia la conocen?	
¿Dónde la aprendieron?	
¿Quiénes se la enseñaron?	
Temática	
¿Cuándo se interpreta?	
Lugar de procedencia: ciudad, pedanía pueblo...	
Instrumentación	
¿Le acompaña una danza?	
¿Sigue vigente?	

**Tabla 1.** Encuesta previa al proyecto. Elaboración propia.

El siguiente paso, entendiendo que se han recogido todos los datos posibles, es crear en la plataforma Trello, elegida por su carácter intuitivo y las múltiples herramientas que ofrece, un repositorio. En tercer lugar, entramos en el periodo de adaptación. Tras la recogida y asentamiento del concepto se elegirá una canción de la base de datos. Esta se convertirá en objeto de transformaciones.

Un grupo de estudiantes con el apoyo del departamento de Lengua tendrán que cambiar la temática y contenido de la misma por motivos actuales. Por otro lado, el profesorado de música realizará un arreglo instrumental Orff mientras que otra agrupación de alumnos componen una base instrumental por medio de las TICs, donde uno de los programas posibles de usar es Audacity.

Se dividirán las clases que participan en secciones, ya que se ensayarán varias canciones investigadas, más la canción modificada. El número de composiciones que se estudien dependerá del número de estudiantes con el que se cuente. Se deberá tener en cuenta que cada canción es ambiciosa pues se necesita cubrir la parte de canto, de baile y de instrumentación.

En esta fase, donde se potencia la parte más creativa, es crucial para fomentar y crear vínculos con el patrimonio. Se trabaja desde lo local con las experiencias del pasado cotidiano relacionándolo con los intereses de los propios alumnos para hacerles ver que es evolución, crecimiento y desarrollo social y no algo del pasado. De este modo se da lugar a la libre interpretación y significación, así como a la creación e intervención de nuevos patrimonios propios. Partiendo de los intereses de los estudiantes, estos se convierten en creadores, concedores, mediadores, destinatarios, agentes de valoración y transmisión del patrimonio haciéndolo activo de la historia y del proceso de sensibilización y aprendizaje.

Por último, la fase final se centra en la exposición ante el resto del centro educativo del trabajo realizado. Este se encuadra en unas jornadas folklóricas bajo el lema “Tu Patrimonio, nuestro Patrimonio”, en las que se invitaría también a las familias, agentes activos en la difusión y construcción del mismo. El alumnado, quien deberá venir vestido con los trajes típicos regionales, pondrá en escena varias canciones que fueron registradas en la base de datos elaborado por ellos en Trello y, como guinda final, la canción modificada. Se cerrarán las jornadas con la muestra de fotos y vídeos de las investigaciones realizadas y con la degustación de la gastronomía murciana.

El trabajo efectuado no se muestra al público solamente ese día, sino que se quedará de libre acceso en Trello, y aparte, la actuación del estudiantado podrá ser grabada y masterizada mediante el programa Reaper (trabajo que recae en los alumnos) pudiendo ser depositado en un espacio virtual.

Este entorno digital favorece la participación social y la difusión de un proyecto que no se queda solo en clase, sino que se expande por la red llegando a más personas que se sensibilicen sobre este tipo de patrimonio.

La implantación de este proyecto no busca meramente calificaciones, sino que su horizonte rebasa las fronteras del currículo y sus contenidos, logrando así entre el alumnado unas habilidades y conocimientos ligados a su identidad. El tratar un tema, como es el patrimonio musical de Murcia, desde diferentes prismas con metodologías combinadas con visiones personales, da como resultado un procedimiento personal donde prima la particularidad de cada individuo mientras se genera un conocimiento multidisciplinar acerca del folklore, y se sensibiliza acerca de su difusión y conservación.

Gracias a proyectos como estos se puede romper con el estereotipo de “lejano, antiguo y aburrido” que los jóvenes relacionan con su propio folklore y ayudar a construir unas visiones diferentes donde el respeto, gusto y cuidado hacia lo nuestro tenga cabida.

## Bibliografía

- Ana María Botella y Pedro Ramos, “El aprendizaje basado en proyectos en el aula de música: una revisión sistemática”, *Per Musi*, 40 (2020), pp. 1-15.
- Belén María Castro Fernández y Ramón López Facal, “¿Para qué sirve el patrimonio cultural?”, en C. J. Gómez Carrasco, R. López Facal, P. Miralles Martínez y J. Prats Cuevas (eds.), *Enseñanza de la historia y competencias educativas*. Barcelona, Graó, 2017, pp. 67-86.
- Decreto n.º 220/2015, de 2 de septiembre de 2015, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, *Boletín Oficial de la Región de Murcia*, 3 de septiembre de 2015, n.º 203, pp. 30729-31593. [https://www.carm.es/web/pagina?IDCONTENIDO=21221&IDTIPO=100&RASTRO=c77\\$m4507,3993](https://www.carm.es/web/pagina?IDCONTENIDO=21221&IDTIPO=100&RASTRO=c77$m4507,3993) [Consulta: 06/11/2021].
- Jorge Ramón Salinas y Carmen M. Zavala, “El museo como espacio interdisciplinar: una reflexión acerca de la contribución de la iconografía musical en la Didáctica del Patrimonio en la Educación Secundaria”, en L. Arias Ferrer, A. I. Ponce Egea y D. Verdú González (eds.), *Estrategias y recursos para la integración del patrimonio y los museos en la educación formal*. Murcia, Universidad de Murcia, 2016, pp. 89-94.
- José Luis Giménez Vera, “Historia local y museos. Medio de innovación docente”, en L. Arias Ferrer, A. I. Ponce Egea y D. Verdú González (eds.), *Estrategias y recursos para la integración del patrimonio y los museos en la educación formal*. Murcia, Universidad de Murcia, 2016, pp. 109-116.
- José María Cuenca López, Jesús Estepa Giménez y Miriam José Martín Cáceres, “El patrimonio cultural en la educación reglada”, *Patrimonio cultural de España*, 5 (2011), pp. 45-58.
- Laura Lucas Palacios y Jesús Estepa Giménez, “El patrimonio como instrumento para la formación de la ciudadanía crítica y participativa”, *Investigación en la escuela*, 89 (2016), pp. 35-48.
- Ley 4/2007, de 16 de marzo, del Patrimonio Cultural de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, en *Boletín Oficial del Estado*, 22 de julio de 2008, n.º 176, pp. 1-38. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2008/BOE-A-2008-12526-consolidado.pdf> [Consulta: 06/11/2021].
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, en *Boletín Oficial del Estado*, 30 de diciembre de 2020, n.º 340, pp. 122868-122953. [https://www.boe.es/diario\\_boe/txt.php?id=BOE-A-2020-17264](https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2020-17264) [Consulta: 06/11/2021].
- María Esperanza Clares Clares, “El repertorio murciano de tradición oral de la web “fondo de música tradicional” (CSIC-IMF): Un recurso útil para el aula de música”, en A. Escarbajal Frutos, J. J. Maquilón Sánchez y R. Nortes Martínez (eds.), *Vivencias innovadoras en las aulas de Primaria*. Murcia, Universidad de Murcia, 2014, pp. 415-428.
- Nuria Escolano Luján, María Dolores Martínez Cánovas y Gregorio Vicente Nicolás, “Apro-

- ximación a las músicas y danzas tradicionales de la Región de Murcia: un proyecto de innovación educativa para educación musical”, en J. I. Alonso Roque, A. Escarbajal Frutos, R. Nortes Martínez (eds.), *Experiencias de innovación en educación infantil y educación primaria*. Murcia, Universidad de Murcia, 2012, pp. 184-191.
- Olaia Fontal Merillas y Álex Ibáñez Etxeberria, “Estrategias e instrumentos para la educación patrimonial en España”, *Educatio Siglo XXI*, 33 (2015), pp. 15-32.
- Pablo Álvarez Domínguez, Nicolás Martínez-Valcárcel y Ramón García-Marín, “El patrimonio cultural en los recuerdos del alumnado al finalizar el Bachillerato en España: educación e identidad patrimonial”, *Revista Tempo e Argumento*, 9 (2017), pp. 198-235.
- Plan Nacional de Educación y Patrimonio, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2015. <https://www.culturaydeporte.gob.es/planes-nacionales/dam/jcr:a91981e8-8763-446b-be14-fe0080777d12/12-maquetado-educacion-patrimonio.pdf> [Consulta: 25/06/2022].
- Plan Nacional de Paisaje Cultural, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2015. <https://www.culturaydeporte.gob.es/planes-nacionales/dam/jcr:-55b779f7-037f-45a0-baa0-17f27bc2587a/05-maquetado-paisaje-cultural.pdf> [Consulta: 29/06/2022].
- Plan Nacional de Salvaguardia del Patrimonio Inmaterial, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2015. <https://www.culturaydeporte.gob.es/planes-nacionales/dam/jcr:74b2f235-d9c0-41e0-b85a-0ed06c5429da/08-maquetado-patrimonio-inmaterial.pdf>. [Consulta: 29/06/2022].
- Silvia Ferreira, Pedro Ortuño y Águeda Simó, “Workshops interdisciplinarios: implementación de metodologías de aprendizaje basado en proyectos y cooperativo”, *Opción*, 10 (2016), pp. 752-772.

# FANTASEAR/REINTERPRETAR/DESEAR: OTRAS METODOLOGÍAS PARA OTRAS HISTORIAS DEL ARTE (O CÓMO VOLVER *QUEER* LA ENSEÑANZA HISTÓRICO-ARTÍSTICA)

## Fantasing/reinterpreting/desiring: other methodologies for other art histories (or how to queer art-historical teaching)

Javier Jiménez-Leciñena<sup>1</sup>

*Universidad de Murcia*

---

### Abstract

This innovative teaching project is based on queer studies and their ideas about temporality, the vital character of the work of art and the power of affect, to propose a critical and gendered look at the ways of thinking about art in university environments. In this way, students will be asked to reflect, through writing, affect and direct contact with images, on how art can be written in other ways that elude the patriarchal criteria that have governed history. To do so, they will use Instagram as a new tool when it comes to undermining the normative epistemologies.

**Keywords:** Queer methodologies, Queer Art History, Queer temporalities, Affect, Instagram.

### Introducción. La historia puede ser la que nos hubiese gustado que fuese

Con el título de “Busca tu espejo en el Prado”, el museo ha estado celebrando el Orgullo LGTBIQ+ 2022 invitando a destacadas figuras *queer* de la cultura para que hablen en sus ya famosos directos de Instagram acerca de aquellos cuadros que han sido y son importantes para ellxs. En uno de estos directos, las invitadas, conocidas como “Las hijas de Felipe” y creadoras de un fantástico podcast que busca acercar el barroco a nuestro presente desde una mirada fresca, desprejuiciada y rigurosa, hablaron del cuadro “Las infantas Isabel Clara Eugenia y Catalina Micaela” y el retrato “Doña Juana de Austria”, de Sánchez Coello y Antonio Moro respectivamente. Los sectores más reaccionarios no tardaron en expresar en comentarios su más profundo desacuerdo de maneras bastante violentas. Pero ¿qué hay detrás de esta inopinada oleada de odio hacia dos jóvenes investigadoras en una actividad divulgativa tan (aparentemente) inocua?

En el directo, ambas hablaron de lecturas disidentes de las regias protagonistas de los cuadros a las que no estamos acostumbradas por los modos de hacer patriarcales de la historiografía tradicional; haciendo gala, en sus propias palabras, de una “anacronía estratégica” y un “ahistoricismo deliberado”. La revisión heterodoxa de los relatos, que muchas veces impiden las relecturas de este tipo de obras, es deliberadamente llevada a cabo por Carmen Urbita y Ana Garriga, con una convicción que se asienta directamente en una praxis *queer* al margen de la norma histórica heterosexual. En sus palabras, su objetivo no es otro que “fantasear con genealogías disidentes yendo más allá del rigor de la historia”.

Esta particular defensa del anacronismo —exquisitamente desarrollado por importantes pensadores de la cultura y el arte como Didi-Huberman (2015) o Mieke Bal (2016), entre otros—, en este caso partiría así de la defensa de un acceso directo a la obra atendiendo a la experiencia temporal e icónica que concita, pero potenciada por la necesidad urgente de *fantasear, crear e inventar* historias para identidades *queer* que han sido deliberadamente borradas y eliminadas de este gran relato hegemónico llamado “Historia del Arte”. Dialogar con las imágenes artísticas desde una óptica *queer* y afectiva pasa por experimentar el arte desde el propio cuerpo, desde las heridas y placeres que una identidad disidente pone a funcionar, impugnando así viejos relatos y ensayando nuevos modos de pensar, hacer y enseñar que transformen la disciplina.

Ir en contra de la construcción “Historia” y verla como un relato más que es preciso ensanchar con otras voces no es tarea fácil y estará cuajada de sinsabores y violencias para lxs historiadores que se atrevan a romper esta ilusión. Frases que se pudieron ver en los comentarios del directo ya mencionado como “La historia es la que es, no la que os hubiese gustado a vosotras que fuese” revelan cómo la Historia es la última frontera del pensamiento patriarcal, necesaria para el apuntalamiento de privilegios que muy pocos disfrutaban y que tanta ansiedad produce perderlos.

La Historia sí que puede ser la que nos hubiera gustado que fuese, porque en ese ejercicio de fantasía propuesto se materializan enfoques personales que trascienden la individualidad para curar progresivamente una herida colectiva y silenciada perpetrada por el “pensamiento heterosexual” (Wittig, 2006). Que una investigadora lesbiana porte una camiseta con el texto “I was a lesbian child” en un directo del Prado y que se hable del lenguaje amoroso de la correspondencia femenina de las altas damas de la corte española supone saldar cuentas con la historia y escribir aquella que necesitamos, sin prescindir del rigor, pero materializando una fuerza *queer* de cambio imparable. Se trata por ello de escribir otras historias del arte *desde* el presente que sean políticamente útiles para *nuestro* presente y pasado, proponiendo la proliferación de múltiples heterocronías que, a través del afecto, hallen otros modos de negociar un futuro común.

*Fantasear; reinterpretar; desear* serán conceptos que estarán en el centro de este proyecto de innovación que busca hallar *otras* metodologías para escribir *otras* historias del arte, que *queerizen* la disciplina para expandir los modos de crear pensamiento académico, incluyendo a todos aquellos colectivos que siempre han estado, pero han sido borrados. Estos directos del Prado nos muestran cómo se pueden construir otros relatos posibles del arte que pongan la subjetividad del historiador y sus elecciones afectivas como principios epistemológicos, a la misma vez que se intenta desplazar el peso ontológico de la Historia con mayúsculas.

Para galvanizar más si cabe este enfoque, y llevarlo a sus últimas consecuencias, se buscarán las potencialidades que las redes sociales pueden brindarnos en la enseñanza, entendimiento y escritura de las imágenes artísticas, dispersando por el espacio virtual sus significados y entrando en contacto con esas miradas-otras que permanecen en los márgenes. Como así señalan Gómez, Roses y Farias, a pesar del uso masivo que los estudiantes hacen de las

redes sociales y cómo estas permean toda su vida, su implementación en el mundo académico sigue siendo escasísimo (Martí Climent y García Vidal, 2018). El hecho de que su uso no se haya generalizado en las clases impide explotar una de las potencialidades más interesantes para este proyecto en cuestión y es permitir “nuevos planteamientos para trabajar con una metodología más colaborativa y participativa” (Martí Climent y García Vidal, 2018: 5).

Abogo por muchas historias, tantas como se puedan. Y considero que estas deben ser escritas por el estudiantado como una manera de ensanchar la Historia del Arte y su aprendizaje en las aulas a través de metodologías alternativas y medios digitales que puedan “desencadenar la creatividad de los usuarios y abrir el conocimiento” (Wiratmoko y Djatiprambudi, 2018: 321). En las siguientes páginas hablaré de cómo intentar hacerlo.

### **Los sujetos minorizados toman el discurso: *Out of the closet and into the History***

Monique Wittig, pensadora feminista e importante figura para el lesbianismo radical y las teorías *queer*, afirmó que el “pensamiento heterosexual” está articulado a través de conceptos tan imperceptiblemente naturalizados como “hombre”, “mujer”, “sexo” o “diferencia”; pero también por otros, que nos interesarán en las siguientes páginas, como “historia” o “cultura” (2016: 53). Wittig sigue diciendo que “el pensamiento heterosexual se entrega a una interpretación totalizadora a la vez de la historia, de la realidad social, de la cultura, del lenguaje y de todos los fenómenos subjetivos”. De esta manera, este funciona a través de la universalización para crear conceptos que sirvan para todas las sociedades, creándose así “*la Cultura, la Historia*”, “categorías que no tienen sentido en absoluto más que en la heterosexualidad” (2016: 54). Y sentencia con brillantez: “Esta tendencia a la universalidad tiene como consecuencia que el pensamiento heterosexual es incapaz de concebir una cultura, una sociedad, en la que la heterosexualidad no ordenara no solo todas las relaciones humanas, sino su producción de conceptos [...]” (2016: 54).

Así en este artículo, entenderé ese pensamiento heterosexual como una “institución política” (Rich, 1996) que produce cuerpos *generizados* a través de “operaciones constantes de repetición y de recitación de los códigos (masculino y femenino) socialmente investidos como naturales” (Preciado, 2016: 18). Sin embargo, lo que más me interesa es entender, a la manera de Wittig, cómo este pensamiento se convierte en un “sistema de escritura” (Preciado, 2016: 18) totalizador que moldea lo simbólico y los conceptos básicos que articulan nuestra manera de pensar y conocer.

Si algo nos deja claro Wittig es que el sistema heterosexual presupone toda una serie de conceptos que han pasado a articular todas las disciplinas de conocimiento y que, no solamente son empobrecedores y asfixiantes, sino que además no tienen en cuenta toda una gran cantidad de identidades, así como el arte y discursos hechos por ellas. Nuestros modos de pensar y de hacer conocimiento heredados y naturalizados deben de ser revisados para hacer espacio a todas aquellas identidades marginadas por este pensamiento heteronormativo. Es por eso por lo que, la Historia, en general, y la Historia del Arte, en particular, —en tanto que instituciones que naturalizan una y otra vez “la escritura del sexo y el género” (Preciado,

2016: 19)— deben de ser cuestionadas, atacadas y recompuestas a la hora de abordar nuevas maneras de ordenar nuestro pasado que sean inclusivas e incluyentes.

Aplicado a la Historia del Arte, que es el tema que aquí nos concita, la revisión de la disciplina comenzó en los 70 con la ya famosa pregunta “¿Por qué no ha habido grandes mujeres artistas?” de Linda Nochlin. Se iniciaba así un replanteamiento epistemológico que se enmarcaba en un contexto de profundo cambio social y cultural provocado por el feminismo, las diferentes luchas civiles y los movimientos raciales. La pregunta de Nochlin, a la vez que abrió la Historia del Arte en canal para su cuestionamiento profundo, abrió la puerta de par en par no solamente a un replanteamiento feminista de la disciplina, sino también a todo tipo de críticas realizadas desde los márgenes (lo *queer*, lo poscolonial, etc.) (de Diego, 2020).

La propia Nochlin comentaba en su artículo que “Una crítica feminista de la disciplina es necesaria para poder perforar sus limitaciones culturales e ideológicas, revelar diagonales e insuficiencias no simplemente respecto a la cuestión de las artistas mujeres, sino en la reformulación de cuestiones cruciales para la disciplina en su totalidad” (Nochlin, en Martínez-Collado, 2008: 88).

Así, Nochlin señalaba la verdadera empresa de la crítica feminista: el cuestionamiento epistemológico de una disciplina excluyente y patriarcal. La recuperación de mujeres artistas —empresa a la que la propia Nochlin se consagró también— era (y es) una tarea urgente que debe de ser realizada; sin embargo, es preciso que nos cuestionemos fundamentalmente por qué estas artistas no encuentran sitio fácilmente en este relato histórico-artístico y por qué su inclusión genera siempre tantas problemáticas para lxs investigadores. ¿Qué resortes las expulsan y las relegan a la otredad? ¿No es la Historia del Arte, al fin y al cabo, como relato unívoco e impermeable, un discurso de poder profundamente ligado a una identidad masculina, blanca, heterosexual y de clase alta? Y es que, como bien afirmó tajantemente Griselda Pollock: “Analizar el lugar de las mujeres en la cultura exige una deconstrucción radical del discurso de la “historia del arte” (Pollock, 2016).

Pollock continúa diciendo cómo las estructuras de la Historia del Arte son “sistemáticamente sexistas”, en tanto que estas se articulan en torno a una “celebración de la masculinidad”. De ahí que la propia Pollock afirme que la ausencia de mujeres en nuestra disciplina no es tanto una cuestión de devenires o procesos históricos, sino una cuestión de “ideología”. Y sigue: “La Historia del Arte, en tanto que discurso e institución, sostiene un orden de poder investido por el deseo masculino. Debemos destruir este orden a fin de hablar de los intereses de las mujeres [...]” (Pollock, 2016). O, en definitiva, de los intereses de cualquier identidad que se salga de la identidad Hombre.

*Ideología. Destrucción. Poder.* Las palabras tan certeras de Pollock parecen funcionar como un espejo de las de Wittig. El problema de la Historia del Arte —y de la Historia en general— es entonces un problema de discurso y sobre todo de qué género, raza y clase articula ese discurso; qué se excluye en esa sólida identificación y qué conceptos naturalizados nos lega.

De cara a romper las construcciones historiográficas imperantes del pensamiento heterosexual es preciso alterar estratégicamente los bastiones ideológicos que las sustentan. En

el caso de la Historia del Arte debemos retorcerla, tensarla y, en definitiva, ir un paso más allá volviéndola *queer*. Para ello propongo un proceso de ensayo colectivo de metodologías alternativas que, sustituyendo lo objetivo por lo afectivo, nos conduzca a un entendimiento alternativo del tiempo y del estatus de la obra de arte. Hay que liberar a la Historia del Arte de sus anclajes en el pensamiento heterosexual, analizando y transmitiendo cómo el relato que segrega apuntala unos privilegios sexuales y de clase. Pero ¿cómo iniciar este proceso siempre tentativo, siempre en construcción?

*Queer* es una palabra inglesa utilizada como injuria o insulto y que significa “raro”, “torcido”, así como, “maricón”, “bollera”, “travesti” y un largo etcétera. La utilización política de este término se remonta a finales de los años 80 en Estados Unidos en el contexto de la crisis del VIH/SIDA, que provocó un desentendimiento institucional y una reacción conservadora brutal por parte de los sectores más recalcitrantes de la sociedad. El movimiento LGTBI pasaba por sus peores momentos: miles de muertes, sin apenas ayuda estatal y con la única ayuda de colectivos activistas hermanados. A este contexto de rabia y desolación se le debe añadir la deriva asimilacionista con la norma heteronormativa del movimiento gay que, como rostro visible del colectivo, apagaba otras voces más radicales que reclamaban cambios y mayor inclusión frente a un colectivo sin unos objetivos políticos críticos, eminentemente blanco y masculino. Este fue, *grosso modo*, el caldo de cultivo de lo que se ha conocido como Teorías *queer*: un profundo replanteamiento identitario de los marcos estructurales de la sociedad heterosexual en su conjunto (Sullivan, 2003; Jagose, 1996). Este corpus teórico pasó rápidamente a la academia como una caja de herramientas necesaria para abordar de manera deconstructiva los pilares más profundos de las disciplinas académicas.

Volver *queer* la academia. Volver *queer* las disciplinas. *Queerizar*. Hacer *queer* lo recto, lo normativo. El insulto era reapropiado por el colectivo LGTBIQ+ y tomado no solamente como autoafirmación frente a la norma, sino como una auténtica herramienta de renovación epistemológica con la que abordar el advenimiento de nuevas maneras de hacer conocimiento. Aquí quiero entender lo *queer* como un “adjetivo táctico”, que realiza una “transmutación infecciosa y declara una postura de oposición” (Gestysy, 2019: 65). Lo *queer* se convierte en un elemento desbaratador que desestabiliza la realidad a la que se adhiere: de ahí “volver *queer*” como un proceso de transformación expansivo. La Historia del Arte, por supuesto, no escapó de sus redes.

Fue Douglas Crimp uno de los primeros académicos que miró la Historia del Arte desde la lente *queer* para abrazar las mismas conclusiones que los feminismos habían trazado. La disciplina de la Historia del Arte, ante sus ojos, era un relato excluyente que borra las especificidades sexuales y de género de artistas de cara a incluirlos en la gran sucesión de genios que jalonan la disciplina. La Historia del Arte no solo no permite la inclusión de esas identidades *queer* de determinados artistas, sino que deliberadamente blanquea sistemáticamente a estas figuras de cara a su inclusión en el relato. El caso de Warhol es el que Crimp analiza como ejemplo de esta operación de borrado. Desde el momento de la muerte del artista pop se produjo toda una serie de movimientos para incluirlo en el relato de la Historia del Arte.

Los instrumentos para tal fin son de sobra conocidos: asfixiar la obra y la figura del artista con conceptos asépticos y pesados tales como “genio” o “estilo”, teniendo como fatal consecuencia la eliminación de todas las características *queer* que la propia obra contiene (Crimp, 2005: 157-174).

Mientras que Crimp nos exhorta a abandonar la Historia del Arte, como también nos animaba Pollock, yo quiero plantear que rompamos en vez sus esquemas desde dentro (utilicemos tácticamente lo *queer*) y que intentemos hallar líneas de fuga creativas dentro de la propia disciplina. Para ello, la cuestión de cómo se escribe la historia, cómo se enseña y cómo se estudia es fundamental. Así, propongo el alumbramiento de metodologías alternativas para implementar en la enseñanza y en la escritura artística que pasen por la afectividad y la subjetividad del historiador y que estas se conviertan en criterios rectores a la hora de sublimar determinados encuentros, diálogos, secretos que la obra nos susurra solamente a nosotrxs.

Quizás la solución no pase tanto por destruir sino por *ensayar* cómo se pueden articular estratégica y creativamente todos estos saberes y conocimientos que han producido y producen los colectivos marginados por la norma de otras maneras proteicas y subversivas. Por supuesto, no defenderé una vía utópica que se asiente en una suerte de escapismo frente a una norma que articula nuestra inteligibilidad como personas en sociedad. No se puede escapar de ella. Sin embargo, sí se puede intentar ensancharla poco a poco, tensándola de cara a deformarla y que así pierda su agarre y fuerza constrictora.

Sin embargo, antes de proponer un ejemplo didáctico para implementar estas aproximaciones deconstructivas, es preciso seguir *queerizando* un poco más la disciplina, y para ello propongo mirar hacia qué tienen que decirnos las teorías *queer* acerca del tiempo y la vida/ estatuto de la obra de arte.

### **Tiempos y vitalidad *queer* para historias del arte alternativas**

Los estudios *queer* han realizado una intensa reelaboración crítica del concepto “tiempo”. El tiempo se revela como un constructo patriarcal que impone unos sentidos concretos, unas orientaciones determinadas, que no solamente naturalizamos, sino que también encarnamos y hacemos nuestros. El tiempo es, por ello, “un modo de implantación a través del cual fuerzas institucionales llegan a parecer hechos somáticos” (Freeman, 2007: 160).

Una característica que define al tiempo occidental es la “crononormatividad” (Freeman, 2010: 2): una concepción del tiempo como algo progresivo, orgánico y teleológico; definido con respecto a la máxima productividad capitalista heterosexual. Esta es la forma a través de la cual se narran los tiempos históricos: de manera unívoca, sin costuras, en progreso. La línea temporal es una flecha que va de un punto a otro, en desarrollo constante.

La Historia del Arte, como discurso eminentemente temporal, naturaliza los hechos que la jalonan y los coloca en un orden dominado por la progresiva maestría de sus genios más insignes, creando un artefacto dominado por la “reprofuturidad” (Freeman, 2010: 21), es decir, por un tiempo que emula las dinámicas reproductoras y que apunta siempre a un futuro al que toda la disciplina camina, siempre en proceso de perfección.

De esta manera la temporalidad histórico-artística —articulada por la linealidad, lo teleológico, lo cíclico— se convierte en una experiencia perfectamente natural y unívoca a aquellas identidades que esta misma ha encumbrado; mientras que para los colectivos minorizados este relato se revela falaz en el momento en el que esos cuerpos, deseos y subjetividades no son abarcables por las limitadas concepciones temporales manejadas. No en vano, Freeman afirma que el tiempo parece natural solamente a aquellos que privilegia. Así, esta manera de concebir el tiempo se encarna con mayor facilidad en unos cuerpos y dirige sus vivencias; mientras que otros sienten un constante *fuera de tiempo*, un sentimiento de estar desincronizados: una experiencia eminentemente *queer* de sentir la temporalidad. Este es el punto en el que las identidades fuera de la norma no solamente destapan la construcción excluyente del discurso histórico, sino que también empiezan a alumbrar nuevas maneras de narrar temporalidades fuera de los cauces sancionados de la historización, que den cuenta de una diferente concepción *encarnada* del tiempo. Como dice Freeman, debemos centrarnos en explorar esas formas *queer* de experimentación del tiempo articuladas en torno a la “asincronía”, “retraso”, “anacronismo”, “inversión” o “sorpresa” (Freeman, 2010: xxii). Para tal fin, es preciso abrazar las fracturas temporales, quebrar el relato progresivo, habitar las asincronías y los desajustes como maneras legítimas de escribir *otras* historias; poniendo a funcionar, como se apuntaba en la Introducción, múltiples “anacronías estratégicas”. Se trata una vez más de volver *queer* unas temporalidades histórico-artísticas y convertirlas en “puntos de resistencia a este orden temporal que [...] propongan otras posibilidades para vivir en relación con otros pasados, presentes y futuros indeterminados” (Freeman, 2010: xxii).

Si el tiempo es una construcción naturalizada que debe de ser cuestionada es porque también apunta la autoridad: la autoridad de la disciplina, pero también la autoridad de los que escriben. Las historias, relatos, obras de arte y cualquier otro producto cultural adquiere una autoridad y un carácter meritorio de estudio cuando puede ser introducido en una sucesión temporal autoexplicativa de elementos; cuando se pueden conectar con un pasado, presente y futuro, dándoles un carácter orgánico, incontestado, *crononormativo*: es aquí cuando surge intocable la categoría de *verdad*. Sin embargo, volver *queer* el tiempo y las disciplinas pone en cuestión esta categoría que la construcción reprofuturista apunta. La temporalidad *queer* no busca extraer una verdad fija, al contrario: busca extraer “el efecto posible de un proceso exploratorio de desplazamiento” (Luciano, 2007: 253). Busca encarnar la especulación creativa; la fantasía como estrategia *queer*.

Lo *queer* y sus procesos histórico-especulativos, como hemos visto, se *encarnan* en el cuerpo afectado como lugar de contacto con esos otros tiempos. El proceso de aprendizaje y formación de conocimiento se encadena en los cuerpos para amplificar sus diferentes procesos de desorientación o desincronía. El cuerpo, culturalmente rechazado como una herramienta tramposa y mutable, se revela aquí una herramienta de exploración, escritura, creación. Un cuerpo vibrante, excitado, abierto al exterior que se deja afectar por el arte y las imágenes; y que lucha por rearticular una Historia del Arte caduca, imbricada en la pasividad, la distancia y el carácter luctuoso de sus objetos de estudio.

Conocer y aprender desde un cuerpo implica dotar de una inusitada vida al arte e ir en contra de las inercias de la disciplina:

“No sólo la historia del arte desearía su objeto como *pasado*, objeto de un “pasado simple”, si se puede decir; sino que, en el fondo, lo desearía como objeto fijado, apagado, gastado, marchito, acabado y finalmente descolorido; en resumen, como un objeto fallecido” (Didi-Huberman, 2010: 62).

Potenciando esta crítica que nos expresa Huberman, la obra de arte se torna ente vivo, vibrante, incandescente, que debe de ser arrancado del pasado para dialogar con él desde el presente: el arte debe ser por ello siempre anacrónico. Por ello, la disciplina que se hace cargo de las imágenes debe dar cuenta de ese presente rabioso.

Esta necesidad de una búsqueda de la vitalidad de la obra de arte y su carácter necesario en el presente se intensifica, como hemos visto, más si cabe desde las particularidades de una perspectiva *queer*. El arte para las personas *queer* no solamente es algo urgente con lo que dialogar, sino que ese mismo diálogo se convierte en sustentador de la propia identidad, al mismo tiempo que la cuestiona y la interroga. El arte desde lo *queer* es un proceso auto-exploratorio de aprendizaje: se convierte en una pieza clave para la constitución del sujeto. Gordon Hall, teórico y artista trans, concibe el objeto artístico como ente del que aprender. En vez de pensar las obras de arte “simbólicamente, metafóricamente, representativamente o autobiográficamente” —que sería transitar los cauces propios de un análisis puramente normativo—, Hall se pregunta sobre “las posibilidades de tratar a los objetos como profesores que pueden ser capaces de asistirnos a la hora de desarrollar diferentes maneras de entender y experimentar nuestros cuerpos” (Hall, 2016).

Lo verdaderamente interesante de estos enfoques *queer* es que llevan a la obra de arte a una integración total con el espectador, hasta el punto, en el caso de Hall, de hacer a estas obras partícipes de su proceso de construcción de género como hombre trans. Las obras de arte ayudan a consolidar una identidad: la obra toca al cuerpo y el cuerpo toca la obra. Un continuo flujo proteico de autoconstrucción. El cuerpo, atravesado por tiempos desquiciados y asíncronos, se convierte en una caja de resonancia a través de la cual explorar nuevas historias a través de las imágenes vivas.

Reclamar este papel vivo para el arte actual es otro de los puntos de partida que podemos esbozar para trazar metodologías alternativas que no pasen por los cauces sancionados por el pensamiento heterosexual. Reclamar un cuerpo en desincronía, abierto y excitable supone hallar otros puntos de anclaje para fantasear con procesos de conocimiento alternativos.

### **Hacia un proyecto de innovación docente: afecto, Instagram y escritura artística**

A la hora de llevar estos enfoques procedentes de los estudios *queer* a la Historia del Arte, de cara a crear caminos alternativos para enseñar a un alumnado diverso y joven, propongo el siguiente proyecto para llevar a las aulas. Este proyecto ha sido ideado para ser aplicado tanto a la asignatura de “Teoría del Arte”, del tercer curso de Historia del Arte, como a la asignatura de “Últimas Tendencias del Arte”, en el cuarto curso del Grado en Historia del Arte de la Universidad de Murcia. La ubicación de este plan en estas asignaturas responde a una

adhesión muy orgánica a un temario más crítico y contemporáneo, receptor de corrientes de pensamiento deconstructivo con el *statu quo* de la disciplina histórico-artística.

Para comenzar, debemos volver al directo del Museo del Prado con el que comenzaba este artículo. Este ejemplifica perfectamente la propuesta de innovación docente que plantearé y que tiene como objetivo crear metodologías alternativas y heterodoxas para pensar el hecho artístico en un presente en constante transformación, a través del uso de las redes sociales, concretamente Instagram. De esta manera, como Las hijas de Felipe explicitaban también, mi proyecto consistirá en la exploración, a través de la escritura y la imagen, de una o varias obras de arte desde un punto de vista afectivo y tácticamente *queer*. Se pretende así legitimar y reforzar a lxs alumnxs en su papel de agentes activos en una Historia del Arte en (de)construcción; a la misma vez que se explora cómo el contacto que la obra de arte tiene con sus subjetividades puede dar lugar a entendimientos personales y divergentes de las imágenes que abran la disciplina a potencialidades insospechadas.

Una vez explicado este enfoque a lxs estudiantes, se les pedirá la elaboración de un comentario sobre una obra de arte elegida. Este proyecto docente tiene, como vemos, un pilar importante en la escritura. Una manera de autoexploración personal que parte de una obra de arte viva, en diálogo con ella. La escritura en este proyecto se pensará como una manera de “reanimar el pasado” (Freeman, 2007: 166) a través de un cuerpo presente, deseoso de ser (re)escrito a través de ese contacto con la obra de arte, que despierte nuevas temporalidades.

Una vez escrito el texto, los mencionados comentarios serán colgados en un perfil de Instagram creado al efecto. Me interesa esta práctica por dos motivos: en primer lugar, por el uso lúdico, desprejuiciado y móvil que la imagen tiene en esta red social. Investir a cuadros de la Historia del Arte con los procesos propios de esta red puede llevar a cabo agrupaciones inesperadas, *collages* atrevidos que, a modo de atlas *Mnemosyne*, nos lleven a yuxtaposiciones que nos hagan pensar de otra manera. Por otro lado, la puesta en común en un perfil compartido por toda la clase supondrá la construcción de una comunidad de comentarios afectivos que colectivicen el conocimiento y creen también superposiciones atrevidas.

Los objetivos de este proyecto serán, por ello, dos: en primer lugar, acercar al estudiantado maneras alternativas de crear historiografía artística que pasen por sus propios cuerpos, poniendo su identidad en el centro, para demostrar cómo la obra de arte vive y dialoga con ellxs. Frente a las pretensiones de objetividad y distancia que impone la disciplina, que dan lugar a una autoridad incontestada, este proyecto propone la implementación de la identidad situada como un cristal amplificador que nos puede ayudar a leer de maneras *queer*, a contrapelo. El afecto que nos inclina personalmente hacia una obra y no a otra reviste de un potencial único e individual que, explorado a través de la escritura, puede llevarnos a puntos de vista política y estéticamente necesarios. Por ello, atender a las posibilidades afectivas que las imágenes despiertan en cada alumno supone también atar las diferentes obras de arte a diferentes problemáticas del presente y a las propias dinámicas generacionales de los estudiantes. En suma, supone elevar a herramienta epistemológica esa “impureza” de la mirada que elogia Bal (2021), extrayendo de ella todo su potencial productivo.

En segundo lugar, esto pasa por explorar cómo la enseñanza histórico-artística y el pensamiento con las imágenes puede enriquecerse con el uso de redes sociales, totalmente centrales en nuestra sociabilidad y cotidianidad. La ubicuidad de las redes sociales debería ser un aliciente para explotar todas las posibilidades que estas herramientas proporcionan. Sin embargo, como muchos investigadores en el tema han apuntado, “asistimos a un desfase entre la potencialidad de las TIC incorporadas a las aulas y la flaca renovación de los procesos pedagógicos” (Marín, citado en Medo Ayerdi, Pérez Dasilva y Mendiguren Galdospin, 2011: 139). Es precisamente lo que se debe abordar con gran atención y lo que pretendo subrayar aquí: cómo los nuevos espacios de sociabilidad virtual pueden hibridar, trastocar, *queerizar* en definitiva, esos “procesos pedagógicos”.

Si hay un especial interés en la utilización de redes sociales en este proyecto, este radica sin duda en explorar otros cauces para crear pensamiento crítico y académico a través de lugares *a priori* no científicos. A través de las reacciones de los estudiantes a los *posts*, se tejerán así respuestas y reacciones a las obras de arte totalmente alejadas de los circuitos estandarizados de la reflexión y crítica artística. El carácter “multidireccional” de la red social “permite el intercambio de ideas a través de narrativas de forma colectiva” (Piragua-Rugeles y Nández-Rodríguez, 2021: 207).

En suma, lo verdaderamente interesante es analizar, en concomitancia con el ímpetu general de este artículo, las disonancias que este proyecto provoca en los cauces sancionados de la universidad; cómo la enseñanza puede volverse momentáneamente *queer*; o cómo:

“Los problemas y las tensiones aparecen cuando la estructura de las redes entra en conflicto con la estructura jerárquica de la enseñanza tradicional. Las redes se definen por atributos de autonomía, resistencia reducida al flujo de información, facilidad de conexión, crecimiento orgánico, iteración rápida y mejora de ideas y conceptos [...]. Estos atributos son antitéticos con el modelo existente de enseñanza superior, en el que la estructura se define por la centralidad del educador y el flujo de contenido estructurado y normalmente en un solo sentido” (Siemens y Weller, 2011: 159-160).

De esta manera, colocar el afecto en primer plano, a través de una red social que privilegia la puesta en común y el contacto, supone plantear que una manera diferente de relacionarnos con las imágenes y con el conocimiento académico es posible. Frente a una relación puramente objetiva y mortecina, se presenta el afecto como un disparador de lecturas heterodoxas que pueden articular teorías y reflexiones que expandan las maneras de hacer historia y repensar los tiempos. Supone, también, aunque sea de manera temporal y estratégica, volver *queer* la disciplina, entendiendo a la obra de arte como una entidad porosa a las diferentes identidades de género y sexualidad, y no como un fósil atrapado en una *cronormatividad* paralizante.

El camino más formativo, político y enriquecedor para el alumnado es aquel que se abre cuando, animados por lxs docentes, se atreven a *fantasear*, *reinterpretar* y *desear* otras historias del arte. Aquellas que necesitan y merecen.

## Notas

1 21244/FPI/19. Fundación Séneca. Región de Murcia (Spain).

## Bibliografía

- Mieke Bal, *Tiempos trastornados. Análisis, historias y políticas de la mirada*. Madrid, Akal, 2016.
- Mieke Bal, *Lexicón para el análisis cultural*. Madrid, Akal, 2021.
- Douglas Crimp, *Posiciones críticas. Ensayo sobre las políticas del arte y la identidad*. Madrid, Akal, 2005.
- Estrella de Diego, “En torno al concepto de calidad y otras falsedades del discurso impuesto”, en C. G. Navarro (coord.), *Invitadas. Fragmentos sobre mujeres, ideología y artes plásticas en España (1833-1931)*. Madrid, Museo del Prado, 2020, pp. 25-39.
- Georges Didi-Huberman, *Ante la imagen. Pregunta formulada a los fines de una historia del arte*. Murcia, Cendeac, 2010.
- Elizabeth Freeman, “Introduction”, *GLQ*, 13(2) (2007), pp. 159-176.
- Elizabeth Freeman, *Time Binds. Queer Temporalities, Queer Histories*. Durham, Duke University Press, 2010.
- David J. Getsy, “Ten Queer Theses on Abstraction,” en J. Ledesma (ed.), *Queer Abstraction*. Des Moines, Des Moines Art Center, 2019, pp.65-75.
- Gordon Hall, *Reading Things. Gordon Hall on Gender, Sculpture, and Relearning How to See*. Walker Art Center, Op-Ed Series, 2016.
- Instagram Museo del Prado <https://www.instagram.com/p/CfY4tBgBxB/> [Consulta: 22/07/2022]
- Annamaria Jagose, *Queer Theory. An Introduction*. New York, New York University Press, 2001.
- Dara Luciano, “Coming Around Again. The Queer Momentum of *Far from Heaven*”, *GLQ* 13(2) (2007), pp. 249-272.
- Alicia Martí Climent y Pilar García Vidal, “Redes sociales en la enseñanza superior”, en *Congreso In-Red*. Valencia, 2018, pp. 1-14.
- Ana Martínez-Collado, *Tendenci@s. Perspectivas feministas en el arte actual*. Murcia, Cendeac, 2008.
- Koldo Medo Ayerdi, Jesús Ángel Pérez Dasilva y Terese Mendiguren Galdospin, “La implementación de las redes sociales en la enseñanza superior universitaria”, *Tejuelo*, 12 (2011), pp. 137-145.
- Carlos Mario Piragua-Rugeles y José Julián Náñez-Rodríguez, “Instagram, de red social a ambiente virtual de aprendizaje: una experiencia con resultados inesperados”, *Encuentros*, 19(1) (2021), pp. 203-218.
- Griselda Pollock, “Historia y Política. ¿Puede la Historia del Arte sobrevivir al Feminismo?”, trad. Ana Navarrete, 2016. <https://diariofemenino.com.ar/df/historia-y-politica-puede-la-historia-del-arte-sobrevivir-al-feminismo1/> [Consulta: 22/07/2022]
- Paul B. Preciado, *Manifiesto contrasexual*. Barcelona, Anagrama, 2016.
- Adrienne Rich, “Heterosexualidad obligatoria y existencia lesbiana”, *DUODA Revista d'Estudis Feministes*, 10 (1996), pp. 15-42.
- Georges Siemens y Martin Weller, “La enseñanza superior y los peligros de las redes sociales”, *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, 8(1) (2011), pp. 157-163.

Nikki Sullivan, *A critical introduction to queer theory*. Nueva York, New York University Press, 2003.

Condro Wiratmoko y Djuli Djatiprambudi, “Instagram: The New Environment of Art and Creative Public Pedagogy Nowadays”, *Advances in Social Science, Education and Humanities Research (ASSEHR)*, 279 (2018), pp. 320-327.

Monique Wittig, *El pensamiento heterosexual y otros ensayos*. Madrid, Egales, 2006.

# **LAS ARTISTAS EN EL AULA: CREACIÓN DE LOS CATÁLOGOS DE LAS ARTISTAS IMPRESCINDIBLES PARA EL CURRÍCULO DE BACHILLERATO. UN PROYECTO DE LA ASOCIACIÓN LA ROLDANA**

## **Women artists in the classroom: creation of the catalogues of the essential women artists for high school curriculum. A project by La Roldana Association**

Beatriz Medina Gurrea<sup>1</sup>

*Universitat de València*

---

### **Abstract**

The educational curriculum is not egalitarian and does not comprise a factual history of art. The number of women artists in textbooks is preposterous compared to their male peers. To remedy this situation, La Roldana Association decide to create three catalogues of women artists for the subjects of Art History, Foundations of Art I, and Foundations of Art II. We have called these catalogues “The Essential Women Artists”. Our main goal is that the teachers at every school and high school can use them to encourage students to study a complete and factual history of art.

**Keywords:** Women Artist, Catalogues, Educational Curriculum, High School, La Roldana.

La Roldana es una asociación que lucha por la inclusión de las artistas en el currículo educativo. Está formada por profesionales de toda España relacionadas con la Historia del Arte, la Educación, las Bellas Artes y la Gestión Cultural (entre otras profesiones) y se centra específicamente en las ramas de Humanidades y de Artes. El propósito principal de La Roldana es conseguir que la educación sea totalmente igualitaria, hecho que aún no se da en nuestro país. Para lograrlo, el primer paso debe ser el de incluir a las mujeres artistas en los contenidos educativos. Y no de cualquier forma, pues estas deben aparecer junto a y en las mismas condiciones que sus compañeros. Solo así se podrá contar una Historia del Arte completa y real.

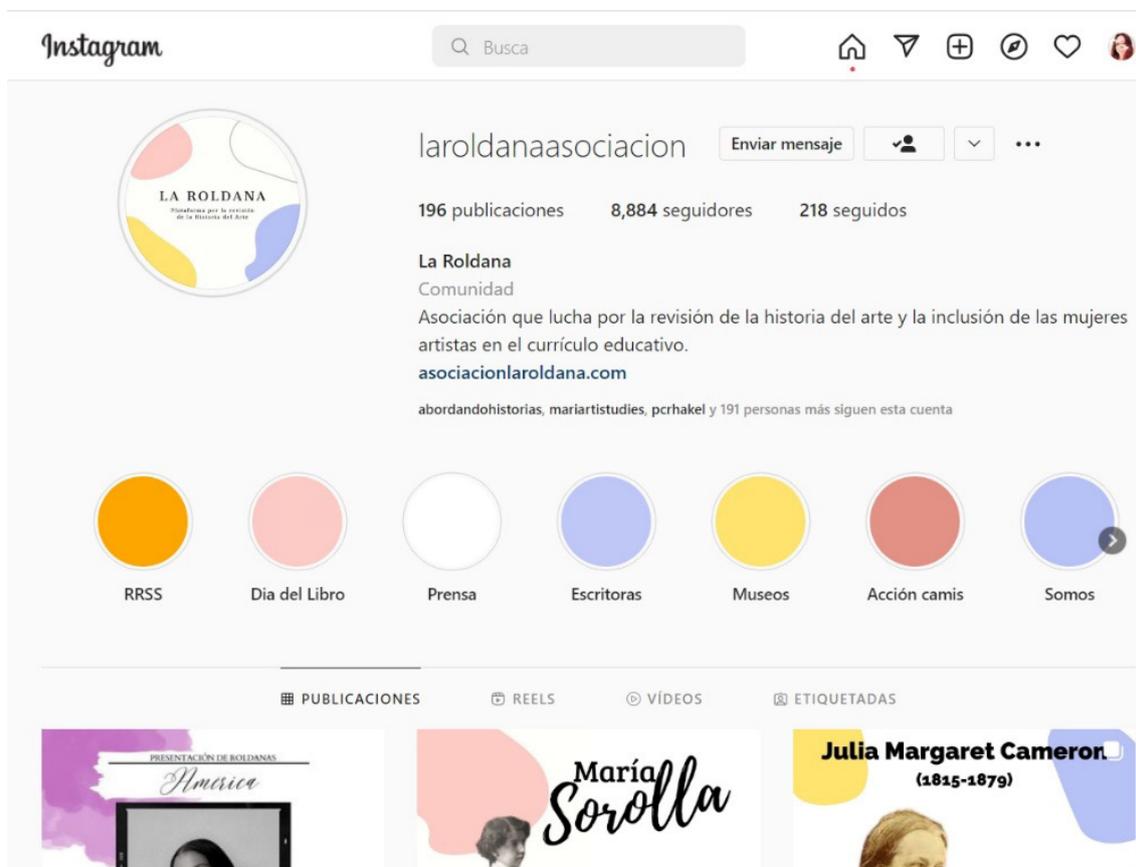


Fig. 1. Perfil de Instagram de La Roldana (@laroldanaasociacion).

La Asociación La Roldana nació en febrero del año 2021 como una plataforma en redes sociales con el objetivo de revisar la Historia del Arte e incluir a más mujeres en el currículo educativo. Desde febrero de 2022, tras muchos meses de gestiones, La Roldana está constituida como asociación pero su primer año de vida funcionó simplemente como plataforma. El surgimiento de la misma se dio gracias a la iniciativa de las historiadoras del arte Miriam Varela (Galicia) y Montse Amorós (Comunidad Valenciana). Miriam fue quien lanzó una campaña en la conocida plataforma change.org pidiendo la inclusión de las mujeres artistas en el currículo educativo<sup>2</sup>. Montse llegó a ella a través de esta petición (que obtuvo más de 60.000 firmas) y juntas decidieron crear algo más grande, que resultó en el perfil de Instagram @laroldanaplataforma (hoy @laroldanaasociacion) (fig. 1). El nombre de la cuenta homenajea a la gran escultora del Barroco Luisa Roldán, alias La Roldana, y fue a partir de ella desde donde Montse y Miriam hicieron un llamamiento a todas las personas que tuvieran el mismo pensamiento y las mismas necesidades que ellas respecto a la situación de las mujeres artistas en el currículo educativo. Decidieron crear esta cuenta para encontrar a más personas dispuestas a trabajar en la lucha por la inclusión de artistas en la educación. Su pensamiento era el de contactar con un par de personas para poder dividir mejor el trabajo. Sin embargo, en menos de un mes se vieron totalmente sorprendidas por una avalancha de gente con

intención de unirse al proyecto. Así, este perfil de Instagram supuso un lugar de encuentro para profesionales de la Historia del Arte, las Bellas Artes, la Restauración y la Educación con unas mismas inquietudes y unos mismos objetivos. En esencia, estos objetivos son: señalar la situación de exclusión y olvido que sufren las artistas en la educación, visibilizar e incluir a las artistas en el currículo de Bachillerato y sobre todo aplicar la perspectiva de género en el discurso histórico-artístico. La mencionada cuenta de Instagram logró reunir a más de 150 personas con unas ideas comunes que de inmediato se pusieron a trabajar organizadas en distintos grupos y bajo un mismo manifiesto<sup>3</sup>.

### **Creación de los catálogos *Las artistas imprescindibles para el currículo de Bachillerato***

Para empezar a trabajar, las más de 100 personas que se unieron a La Roldana, partieron de la siguiente pregunta: ¿cuántas artistas aparecen en el currículo educativo actual? La respuesta es impactante: cero. Ninguna. No se mencionan mujeres en el currículo educativo. Si profundizamos más y nos centramos en los contenidos de las asignaturas, vemos que en el Bachillerato de humanidades no aparecen mujeres en la asignatura de Historia del Arte. Estamos hablando de cero mujeres de un total de 120 artistas mencionados. En el Bachillerato artístico la cosa cambia un poco, pues encontramos 22 mujeres artistas de un total de 370 artistas del temario: 2 artistas femeninas de 120 en la asignatura de Fundamentos del Arte I y 20 mujeres artistas de 250 mencionados en Fundamentos del Arte II. Como vemos siguen siendo cifras irrisorias. Veintidós mujeres artistas en las asignaturas de Fundamentos del Arte podrán parecer suficientes a algunas personas, pero si vemos en qué términos se habla de ellas entenderemos que aún queda mucho trabajo por hacer. Y es que cuando se menciona a las mujeres en estas asignaturas se hace a través de ejercicios en los que se pide al alumnado que compare sus obras con las de sus compañeros hombres.

Las dos únicas artistas que se mencionan en la asignatura de Fundamentos del Arte I son Artemisia Gentileschi y Marie Louise Elisabeth Vigée-Lebrun. En el tema del Barroco lo único que se dice de Artemisia Gentileschi es que fue una artista muy influyente en el tenebrismo y rápidamente se la compara con Caravaggio, en quien se centra el tema. De Vigée-Lebrun lo único que se destaca es lo bien que pintó el vestuario de la época. No se mencionan ni su técnica, ni su estilo, ni la relevancia que tuvo su arte en la corte del siglo XVIII. En Fundamentos del Arte II se menciona a 20 mujeres artistas (entre pintoras, escultoras, arquitectas, ceramistas, fotógrafas, músicas...) frente a 230 hombres artistas. El tratamiento que se les da no es mejor que en la asignatura anterior. Así, cuando se llega al tema del Impresionismo, se destacan las obras de los artistas masculinos mientras que el ejercicio que se propone reza lo siguiente: “compara a las artistas Berthe Morisot y Mary Cassatt con sus homónimos masculinos”. Esto supone un grave problema ya que no se está valorando a las artistas y a sus obras por sí mismas sino en comparación a sus compañeros. Y es que no tiene ningún sentido comparar obras de artistas con relación a su género. El ejercicio sobre el Impresionismo debería plantearse de otra forma más específica, invitando a comparar obras concretas de artistas sin importar su género y centrando la atención en su estilo o su temática. Así pues, se podría pedir al alumnado que compare cuatro retratos: uno de Manet, uno

de Renoir, uno de Morisot y otro de Cassatt, o bien que realice la comparativa entre cuatro pinturas de paisaje de estos artistas. Pero pedir la comparativa de toda su obra en general y con la única distinción del género carece de todo sentido. Todos estos datos simbolizan una invisibilización clara de las mujeres en la Historia del Arte, lo que nos crea una necesidad urgente de cambiar el currículo para contar una historia del arte completa y real.

Con todos los datos sobre la mesa se tomó la decisión de trabajar y actuar de manera inmediata dado que los altos cargos no lo estaban haciendo. Porque el currículo actual está en vigor desde el año 2015 y en él, como ya se ha señalado, no se nombra a ninguna artista mientras que en las asignaturas, cuando se las nombra, es en condiciones desiguales. En La Roldana se concuerda totalmente con George Steiner en que “lo que no se nombra no existe”. El hecho de que no se nombre a las mujeres artistas en el currículo de Bachillerato crea la imagen de que las mujeres solo fueron musas en la Historia del Arte y puede llevar a que el alumnado se gradúe pensando que no hubo mujeres creadoras, que ninguna mujer cogió nunca un pincel o un cincel y, en definitiva, que no hubo mujeres artistas. Además, esta carencia de mujeres artistas supone también una falta de referentes femeninos para el alumnado, algo que es considerado de vital importancia. La Roldana señala que la Historia del Arte que se está contando en el currículo actual no es cierta, que no se corresponde con la realidad, que es solo la mitad de la historia. Por todo ello, con el objetivo de conseguir una historia del arte real, unitaria y modernizada y para poder mostrar referentes femeninos al alumnado, se tomó la decisión de crear los tres catálogos que llevan por título *Las artistas imprescindibles*, para las tres asignaturas de Bachillerato: Historia del Arte, Fundamentos del Arte I y Fundamentos del Arte II.

El nombre de “las imprescindibles” viene del hecho de que en La Roldana se es plenamente consciente de que sería imposible estudiar a todas las mujeres artistas en Bachillerato. De hecho, es imposible meter en el currículo educativo a todas aquellas que fueron relevantes, pues son muchas y el tiempo y los temarios están muy acotados. Por otro lado, la intención no era pedir que se incluya a las mujeres en el currículo sin más, porque esto podría dar lugar a confusión y resultaría demasiado abstracto. Por ello, se decidió concretar especificando a qué mujeres se quiere incluir, qué mujeres son imprescindibles. La elección de las mismas no fue tarea fácil, pues el elaborar la selección supuso descartar a las descartadas, excluir a las ya excluidas. Para la creación de los catálogos, la Asociación La Roldana tuvo en cuenta un gran número de estudios precedentes sobre esta materia desarrollados por investigadoras de todo el mundo. De entre ellos, destacamos especialmente los de Linda Nochlin (1971), Erika Bornay (1995), Patricia Mayayo (2003), Estrella de Diego (2009), Ángeles Caso (2019), Victoria Combalía (2020), Rozsika Parker (2021) y Griselda Pollock (2021).

Con todo, el proceso de creación de los catálogos vino dado, en primer lugar, con un estudio exhaustivo de los contenidos del currículo y su temporalización en el curso académico. Teniendo esto en cuenta, se concluyó que sería posible incluir a entre 8 y 10 mujeres artistas por asignatura. Fue entonces cuando se preseleccionaron las posibles artistas que podían estudiarse en el Bachillerato realizando una lista de alrededor de 200 posibles candidatas. El siguiente paso fue pasar dicha lista en forma de encuesta a un gran número de profesionales

de los sectores del arte y la educación para consultar con ellas cuáles debían ser las 25-30 artistas imprescindibles que se deben estudiar en las tres asignaturas de Bachillerato. Una vez obtenidos los resultados de la encuesta se organizaron diferentes grupos de trabajo, dividiendo los equipos en: redactoras, ilustradoras, maquetadoras, coordinadoras y correctora. La correctora está en singular porque se encargó de esta tarea una única persona.

Las artistas elegidas para el catálogo de la asignatura de Historia del Arte fueron: las mujeres en la Prehistoria, las iluminadoras medievales, Sofonisba Anguissola (1530-1626), Artemisia Gentileschi (1593-1656), Luisa Roldán (1652-1706), Rosa Bonheur (1822-1899), Hilma Af Klimt (1862-1944), Berthe Morisot (1841-1895), Camille Claudel (1864-1943), María Blanchard (1881-1932), Frida Kahlo (1907-1954) y Louise Bourgeois (1911-2010). Para el catálogo de Fundamentos del Arte I las seleccionadas fueron: las mujeres en la Prehistoria, las iluminadoras medievales, Sabina von Steinbach (s.XIII), Catherina van Hemesen (1528-1587), Lavinia Fontana (1552-1614), Clara Peeters (ca.1590-1621), Artemisia Gentileschi (1593-1656), Judith Leyster (1609-1660), Luisa Roldán (1652-1706), Adélaïde Labille-Guiard (1749-1803) y Angélica Kauffman (1741-1807). Por último, el catálogo de Fundamentos del Arte II lo forman las artistas: Rosa Bonheur (1822-1899), Hilma Af Klimt (1862-1944), Sonia Delaunay (1885-1979), María Blanchard (1881-1932), Maruja Mallo (1902-1995), Frida Kahlo (1907-1954), Remedios Varo (1908-1963), Louise Bourgeois (1911-2010), Marina Abramović (1946) y las Guerrilla Girls (1985). Algunas artistas se repiten entre las asignaturas de Historia del Arte y Fundamentos del Arte porque pertenecen a Bachilleratos distintos, Humanístico y Artístico respectivamente.

● LA ROLDANA ●
● LA ROLDANA ●



Luisa Roldán, Relieve Virgen de la Leche, 1690-1706. Terracota policromada 26,5 x 19 cm. Museo de Bellas Artes de Sevilla. Fuente: Consejería de Cultura y Patrimonio Histórico de la Junta de Andalucía.

**CARACTERÍSTICAS GENERALES**

Toda su obra es de temática religiosa y responde al arte de la Contrarreforma promovido por el Concilio de Trento. En una carta dirigida a la Corte se decía que trabajaba «en piedra, en madera, en barro, en bronce, en plata y en otro cualquier material». Además de la diversidad de materiales empleados, su obra es de las más variadas entre los escultores españoles del Barroco, lo que demuestra su habilidad y versatilidad. Realizó esculturas de gran formato, mayor del natural, de bulto redondo, en relieve, de candelero o «de vestir» y miniaturas de gran calidad técnica donde abundan los detalles, acompañadas de plantas y animales. Representa un gran abanico de expresiones y emociones, que van desde el sufrimiento o el dolor, el lamento la agresividad, el misticismo, la serenidad, hasta la ternura, la risa o la felicidad. En sus miniaturas se aprecia un **estilo progresivo con tendencia al rococó**. Muchas de sus obras se han atribuido a su padre, y su marido o escultores coetáneos. Recientes investigaciones y una revisión historiográfica han permitido actualizar las atribuciones de sus obras.

**ANÁLISIS DE OBRA**

**Arcángel San Miguel aplastando al diablo (1692)**

Fue un encargo que recibió como escultora de cámara, del rey Carlos II para decorar El Escorial, realizado en 1692. Es de madera tallada, dorada y policromada y pesa casi 158 kilos. Se trata del arcángel san Miguel venciendo al diablo. San Miguel está alado, vestido como un general romano y empujando una espada transmutada en haz de fuego, aplasta al diablo con su piada y lo derriba con actitud triunfante. El diablo, desnudo, se retuerce encadenado sobre las llamas. En la peana de la escultura, puso un documento con su nombre, su cargo y la fecha, junto al nombre del policromador de la obra, su cuñado Tomás de los Arcos. Se aprecia la continuidad del estilo de su familia, pero con una actitud más dinámica, con más movimiento en la actitud de los personajes y sus ropajes en vuelo, los volúmenes son más geométricos, con profundas oquedades y pliegues que le otorga un aspecto muy teatral. Estas características hacen que se adentran a conceptos artísticos más propios del siglo XVIII. Siguiendo la descripción del Libro del Apocalipsis esta escena representa simbólicamente el triunfo del catolicismo militante sobre la herejía.

**LUISA IGNACIA ROLDÁN VILLAVICENCIO (1652-1706)**

Nació en Sevilla y era una de las hijas del escultor Pedro Roldán. Debido al enorme prestigio que alcanzó el taller familiar, trabajó desde muy joven con sus hermanos y hermanas, cada cual en su especialidad. En 1671 contrajo matrimonio con el escultor Luis Antonio Navarro de los Arcos. Al no poder acceder al título de maestro escultor, su marido firmaba los contratos en los que trabajaban. En Sevilla trabajó esencialmente para hermandades y cofradías. En Cádiz trabajó para el cabildo catedralicio y el Ayuntamiento, entre otros clientes. Marchó a Madrid con su marido e hijos y fue nombrada en 1692 escultora de cámara de los reyes Carlos II y después, en 1701, de Felipe V, siendo la primera mujer en obtener este cargo en España. Además de trabajar para la Corte también realizó encargos para la nobleza y para órdenes religiosas. En 1706, la Accademia di San Luca di Roma la nombra académica de mérito. Aquel mismo día falleció, unos días antes, había firmado una declaración de pobreza.

**Etapa artística:**  
Barroco

**Género:**  
Escultura barroca

**Obras destacadas:**  
Arcángel San Miguel aplastando al diablo (1692)

**AUTORA:** Luisa Roldán  
**TÍTULO:** Arcángel San Miguel aplastando al diablo  
**FECHA:** 1692  
**TÉCNICA:** Madera tallada, dorada y policromada  
**PERIODO ARTÍSTICO:** Barroco

**BIBLIOGRAFÍA**

HALL-VAN DEN ELSEN, C. (2018). Fuerza e intimismo: Luisa Roldán, escultora (1652-1706). Consejo Superior de Investigaciones Científicas.

DE LA SIERRA, L. A. IET AL. (2007). Andalucía Barroca 2007. Roldán: Real Alcázar de Sevilla, 25 de julio-14 de octubre 2007. Consejería de Cultura de la Junta de Andalucía.

Fig. 2. Página del catálogo de Historia del Arte (Asociación La Roldana).

Los tres catálogos se realizaron siguiendo una línea totalmente realista y adaptada al nivel del alumnado de Bachillerato. De esta manera, en ellos encontramos textos adaptados al alumnado, con un lenguaje comprensible, una estructura clara y una organización limpia y muy visual que consta de diferentes apartados. Estos apartados se organizan en casillas de diferentes colores en las que podemos encontrar la información dividida en: una breve biografía, las características generales de la artista, las características del movimiento al que perteneció (si lo hubo), el análisis de una obra y bibliografía extra para ampliar información. Además, se marcan de manera clara los datos más relevantes de cada artista: la etapa y el género artísticos, el título de la obra a analizar, el estilo y el periodo artístico de la misma (fig. 2). Esta estructura permite al alumnado encontrar la información de manera rápida e interiorizar los contenidos más fácilmente. Formalmente hablando, los catálogos están estructurados de manera que cada artista ocupa una doble página y están pensados a modo de fichas para que el profesorado pueda imprimirlas e intercalarlas en los libros cuando se estén dando los contenidos pertinentes. No se pretende que se impriman los catálogos y se vea a las artistas a final de curso o durante una semana concreta, a parte del temario. Se busca que se las incluya en los temas correspondientes. Así, por ejemplo, cuando se esté dando el arte flamenco y se estudie a Jan van Eyck, el profesorado podrá intercalar al lado del mismo la ficha de la pintora Catherina van Hemessen, o cuando se llegue al tema del Neoclasicismo y se estudie la figura de Jaques-Louise David, el profesorado podrá intercalar la ficha de la artista Angelika Kauffmann (fig. 3).

Una vez terminados los 3 catálogos y tras cuatro meses de un trabajo intensivo realizado por muchas roldanas, se volcaron en la página web de la Roldana donde desde entonces se encuentran disponibles para su consulta y descarga de forma totalmente gratuita<sup>4</sup>. En la página web se puede leer toda la información de la asociación: quiénes somos, cuál es nuestra propuesta y nuestro manifiesto, además de poder consultar los catálogos, tanto por separado como de manera unificada en un catálogo conjunto (fig. 4). Con todo, el objetivo principal es que todo el mundo pueda acceder a la página web para consultar y utilizar los catálogos de manera libre. Especialmente se piensa en el profesorado de colegios e institutos, pues la intención es que puedan incluir los contenidos de los catálogos en sus clases y así poder completar esos temarios que a día de hoy están a medias.

● LA ROLDANA ●
● LA ROLDANA ●



Autoretrato pintando entre las artes de la música y de la pintura (1784) en Colección St. Oswald (Instituto Lincoln)

**CARACTERÍSTICAS GENERALES**

Sus escenas históricas, basadas en los modelos clásicos y literarios, le supusieron un gran éxito entre sus contemporáneos. Su talento, además de su atención a la hora de realizar retratos individualizados, fue definitivo para transmitir la sensación conmovedora que buscaba el arte neoclásico, entre todo. Obtuvo sus primeros conocimientos artísticos de su padre, que superó aprendiendo de los maestros italianos de los que adquirió estas características: el predominio del dibujo, una colorida paleta cromática y una anatomía idealizada. Algunas de las obras más destacadas de su producción serán el Retrato de Johann Joachim Winckelmann (1764), el Retrato de la familia de Fernando IV, Rey de Nápoles (1783) o Virgilio leyendo la Eneida a Augusto y Octavia (1788), aunque también elaboró pinturas religiosas y empleó la técnica del grabado con planchas metálicas.



Charles Beutland, Grabado Royal Academy - Académicos de la Royal Academy (1798). For an en el fondo de la composición aparece Angelika Kauffmann junto con Mary Moser, las únicas miembros hasta 200 años después.



**ANÁLISIS DE OBRA**

**Ariadna abandonada por Teseo (1774)**

Fue una de las obras que presentó en las exposiciones anuales de la Royal Academy (que fundó con Joshua Reynolds) en 1780. Capta a la perfección la angustia de la muchacha tras ser desamparada por su amado en Creta. Angelika incluye objetos que hacen referencia al mito, como el cofre dorado que aparece en la esquina inferior y cuyo contenido se influye que es la madeja de hilo que les ayudó a salir del laberinto. La búsqueda del preciosismo remite al estilo rococó con el que convivió durante el periodo neoclásico, algo que vemos en la delicadeza del vestigio y en su rostro, con la mirada clavada en el suelo para intensificar su desasosiego.

**ANGELIKA KAUFFMANN (1741-1807)**

A los catorce años consiguió sus primeros clientes artísticos, además de hablar cuatro idiomas y poseer talento musical. Desafió a la sociedad de su época al pintar principalmente obras con temática mitológica e histórica (reservada, por aquel entonces, casi de manera exclusiva a los hombres). **Su impacto fue tal que su rostro se imprimió hasta en los billetes**, ella era Angelika Kauffmann, nacida en Suiza a finales de 1741. Vivió en un contexto histórico donde la historia del arte comenzó a consolidarse como disciplina debido al aumento de expediciones, pero al mismo tiempo Europa era sacudida por eventos convulsos como la Revolución francesa.

- Etapa artística: Neoclasicismo
- Género: Pintura
- Obras destacadas: Ariadna abandonada por Teseo (1774)

**AUTORA:**  
Angelika Kauffmann

**TÍTULO:**  
Ariadna abandonada por Teseo

**FECHA:**  
1774

**TÉCNICA:**  
Óleo sobre lienzo

**PERIODO ARTÍSTICO:**  
Neoclasicismo

**BIBLIOGRAFÍA**

NATTER, T. G. (2007). Angelika Kauffmann. Hatje Cantz.

MANNERS, V.; WILLIAMSON, G. C. (1978). Angelika Kauffmann, R. A., her life and her works: Hacker Art Books.

Angelika Kauffmann Research Project - AKRP. (s. f.) AKRP home. <https://www.angelika-kauffmann.de/en/akrp-home/>

● 31 ●
● 32 ●

Fig. 3. Ficha de Angelika Kauffmann (Asociación La Roldana).

<p><b>SUMARIO</b></p> <p><b>2</b> SUMARIO Y EQUIPO</p> <p><b>4</b> NOMBRE E ILUSTRACIONES DE LAS ARTISTAS</p> <p><b>8</b> MANIFIESTO DE LA ROLDANA PLATAFORMA</p> <p><b>EQUIPO</b></p> <div style="border: 1px solid #ccc; padding: 5px; margin-top: 10px;"> <p><small>Dirección:</small> Montse Amorós y Miriam Varela</p> <p><small>Coordinadora de redacción:</small> Sandra García Sinausia</p> <p><small>Coordinadora de corrección y estilo:</small> Miriam Villares</p> <p><small>Coordinadora de diseño:</small> Miriam Varela</p> <p><small>Coordinadora de diseño editorial y maquetación:</small> Álmodena García-Gil Velilla</p> <p><small>Selección de artistas:</small> LA ROLDANA PLATAFORMA @laroldanaplataforma</p> </div>	<p style="font-size: 2em; font-weight: bold; color: #4a7ebb;">10-56</p> <p style="font-weight: bold;">LAS IMPRESCINDIBLES EN LA HISTORIA DEL ARTE</p> <table border="0" style="width: 100%; margin-top: 10px;"> <tr> <td style="width: 33%;"><b>10</b> MUJERES EN LA PREHISTORIA</td> <td style="width: 33%;"><b>26</b> JUDITH LEYSTER</td> <td style="width: 33%;"><b>42</b> MARÍA BLANCHARD</td> </tr> <tr> <td><b>12</b> ILUMINADORAS MEDIEVALES</td> <td><b>28</b> LUISA ROLDÁN</td> <td><b>44</b> SONIA DELAUNAY</td> </tr> <tr> <td><b>14</b> SABINA VON STEINBACH</td> <td><b>30</b> ADELAÏDE LABILLE-GUIARD</td> <td><b>46</b> MARUJA MALLO</td> </tr> <tr> <td><b>16</b> CATHERINA VAN HEMESSEN</td> <td><b>32</b> ANGELIKA KAUFFMANN</td> <td><b>48</b> FRIDA KAHLO</td> </tr> <tr> <td><b>18</b> SOFONISBA ANGIUSSOLA</td> <td><b>34</b> ROSA BONHEUR</td> <td><b>50</b> REMEDIOS VARO</td> </tr> <tr> <td><b>20</b> LAVINIA FONTANA</td> <td><b>36</b> BERTHE MORISOT</td> <td><b>52</b> LOUISE BOURGEOIS</td> </tr> <tr> <td><b>22</b> CLARA PEETERS</td> <td><b>38</b> HILMA AF KLINT</td> <td><b>54</b> MARINA ABRAMOVIĆ</td> </tr> <tr> <td><b>24</b> ARTEMISIA GENTILESCI</td> <td><b>40</b> CAMILLE CLAUDEL</td> <td><b>56</b> GUERRILLA GIRLS</td> </tr> </table> <div style="display: flex; justify-content: space-between; margin-top: 20px;"> <div style="text-align: center;"> <p style="font-size: 2em; font-weight: bold; color: #4a7ebb;">58</p> <p>CRÉDITOS</p> </div> <div style="text-align: center;"> <p style="font-size: 2em; font-weight: bold; color: #4a7ebb;">61</p> <p>COPYLEFT</p> </div> </div>	<b>10</b> MUJERES EN LA PREHISTORIA	<b>26</b> JUDITH LEYSTER	<b>42</b> MARÍA BLANCHARD	<b>12</b> ILUMINADORAS MEDIEVALES	<b>28</b> LUISA ROLDÁN	<b>44</b> SONIA DELAUNAY	<b>14</b> SABINA VON STEINBACH	<b>30</b> ADELAÏDE LABILLE-GUIARD	<b>46</b> MARUJA MALLO	<b>16</b> CATHERINA VAN HEMESSEN	<b>32</b> ANGELIKA KAUFFMANN	<b>48</b> FRIDA KAHLO	<b>18</b> SOFONISBA ANGIUSSOLA	<b>34</b> ROSA BONHEUR	<b>50</b> REMEDIOS VARO	<b>20</b> LAVINIA FONTANA	<b>36</b> BERTHE MORISOT	<b>52</b> LOUISE BOURGEOIS	<b>22</b> CLARA PEETERS	<b>38</b> HILMA AF KLINT	<b>54</b> MARINA ABRAMOVIĆ	<b>24</b> ARTEMISIA GENTILESCI	<b>40</b> CAMILLE CLAUDEL	<b>56</b> GUERRILLA GIRLS
<b>10</b> MUJERES EN LA PREHISTORIA	<b>26</b> JUDITH LEYSTER	<b>42</b> MARÍA BLANCHARD																							
<b>12</b> ILUMINADORAS MEDIEVALES	<b>28</b> LUISA ROLDÁN	<b>44</b> SONIA DELAUNAY																							
<b>14</b> SABINA VON STEINBACH	<b>30</b> ADELAÏDE LABILLE-GUIARD	<b>46</b> MARUJA MALLO																							
<b>16</b> CATHERINA VAN HEMESSEN	<b>32</b> ANGELIKA KAUFFMANN	<b>48</b> FRIDA KAHLO																							
<b>18</b> SOFONISBA ANGIUSSOLA	<b>34</b> ROSA BONHEUR	<b>50</b> REMEDIOS VARO																							
<b>20</b> LAVINIA FONTANA	<b>36</b> BERTHE MORISOT	<b>52</b> LOUISE BOURGEOIS																							
<b>22</b> CLARA PEETERS	<b>38</b> HILMA AF KLINT	<b>54</b> MARINA ABRAMOVIĆ																							
<b>24</b> ARTEMISIA GENTILESCI	<b>40</b> CAMILLE CLAUDEL	<b>56</b> GUERRILLA GIRLS																							

2 62

Fig. 4. Sumario del catálogo unificado (Asociación La Roldana).

### Repercusión del proyecto *Las artistas imprescindibles*

La repercusión que ha tenido el proyecto de *Las artistas imprescindibles* ha sido y está siendo muy positiva para La Roldana. En junio de 2021, en compañía de otra compañera que reclamaba la inclusión de mujeres filósofas en el currículo de Filosofía, se logró tener una reunión con el Ministerio de Educación. Nos recibieron Montserrat Grañeras Pastrana (Asesora del Gabinete de la Secretaría de Estado y Responsable de la Unidad de Igualdad de Género del Ministerio de Educación y Formación Profesional) y Juan López Martínez (Vocal Asesor del Gabinete del Secretario de Estado de Educación del Ministerio de Educación y Formación Profesional), a quienes se les explicó y presentó el proyecto. Allí no se dio solo una conversación, pues se llevó el trabajo realizado y se mostraron los catálogos impresos físicamente (fig. 5). La respuesta ante el proyecto fue muy buena, quedaron sorprendidos con el trabajo y se comprometieron a realizar cambios en el currículo. Sin embargo, ahora que ha salido el borrador del nuevo currículo educativo, a pesar de que se observa una intención de mejora y cambio, no se acaban de percibir datos concretos que son necesarios como los nombres de las artistas que se deberían estudiar o la perspectiva de género, que sigue ausente. Por ello, se sigue trabajando y manteniendo el contacto con el Ministerio de Educación para lograr que estos cambios finalmente se efectúen lo más pronto posible.



**Fig. 5.** La Roldana en el Ministerio de Educación presentando las 60.000 firmas recogidas para la inclusión de las artistas en el currículo educativo y los catálogos de las artistas imprescindibles (El País).

También se ha conseguido dar mucha visibilidad a la problemática de la ausencia de las mujeres artistas a lo largo y ancho de nuestro país a través de muchos medios locales, autonómicos y nacionales. Se ha tenido presencia en prensa digital y escrita, radio y televisión. Allí donde hay una roldana se ha hablado del proyecto. De entre todos los medios en los que ha aparecido o participado la Roldana destacan el programa Objetivo Igualdad de la 2, el Foro MAV 2021, la Cadena Ser, elDiario.es o la Radio Castilla y León. Esto es algo muy importante puesto que apenas se habla de estos temas fuera del ámbito académico o investigador y con la difusión que se hace a diario desde la asociación se consigue hacer llegar el mensaje al público general.

Por último, destacar que ya son muchas profesoras y profesores los que están utilizando los catálogos en sus aulas, pues así lo han hecho llegar a La Roldana ellos mismos a través de mensajes y fotografías vía correo electrónico o redes sociales. De todo lo logrado hasta el momento, esto es lo que más satisface, pues es lo que muestra que realmente se está avanzando en materia de igualdad en las aulas. Todos estos mensajes de parte del profesorado son los que animan a seguir trabajando, pues aunque todavía no se ha actualizado el currículo educativo, vemos que se está consiguiendo un cambio real en las aulas con los materiales creados. Que se explique una Historia del Arte real era el principal objetivo de La Roldana, pues se busca que ningún ni ninguna estudiante salga del instituto pensando que no hubo mujeres creadoras. Porque las hubo y crearon tanto e igual que sus compañeros hombres.

### **Proyectos presentes para un mejor futuro**

En tan solo un año de vida, La Roldana ha conseguido cumplir muchos objetivos y a su vez lidiar con la grata sorpresa por la gran acogida y difusión que está teniendo el proyecto. Sin embargo, hay mucha conciencia de que aún queda mucho camino por recorrer y mucho trabajo por hacer, especialmente para conseguir ese fin último, que es lograr un currículo educativo totalmente igualitario.

En el borrador del currículo educativo publicado en noviembre de 2021, el punto número 8 de las competencias específicas de la asignatura de Historia del Arte dice lo siguiente: “Integrar la perspectiva de género en el estudio de la historia del arte, analizando el papel que han ocupado la mujer y la imagen que de ella se ha dado en los diferentes estilos y movimientos artísticos, para visibilizar a las mujeres artistas y promover la igualdad efectiva entre mujeres y hombres”. Que se hable por fin de utilizar la perspectiva de género es fantástico, sin embargo este punto sigue siendo insuficiente, pues no se especifica de qué artistas se debe hablar, de cuántas, ni de cómo hacerlo. Así pues, el profesorado podría dejarlas al margen hablando de ellas solo un día, al final de cada tema o de manera superficial, como se ha venido haciendo hasta el momento. Si no se especifican las artistas que se deben estudiar y en qué términos hacerlo y, más aún, si no se incluye a estas en el temario para la selectividad, será muy difícil que se lleguen a estudiar en las aulas. De hecho, se deja a decisión de las comunidades autónomas qué artistas incluir y de qué manera. A día de hoy sabemos que la comunidad de Galicia ha incluido ya en sus contenidos a 8 mujeres artistas. Sin embargo, otras comunidades lo consideran un trabajo muy complicado y hablan de incluir solo a una.

Con todo, desde La Roldana se decidió continuar el contacto iniciado el pasado junio de 2021 con el Ministerio de Educación enviando una carta solicitando una mayor concreción curricular. Especialmente, fueron dos problemas los que se señalaron en la misiva. Por un lado, que “la poca concreción en el nombre y número de artistas que se deben estudiar en las asignaturas ponen en peligro una inclusión igualitaria de estas en las distintas comunidades autónomas del territorio. [...] el no incluir nombres propios, como sí se hace en la asignatura de Filosofía, es un error que puede acarrear grandes desigualdades”. Por otro lado, se señaló la preocupación por la reducción drástica de horas de la asignatura de Fundamentos del Arte, que pasa de ser bianual a anual. En la carta se apuntó que “estamos seguras de que esta reducción de contenidos afectará al número de artistas femeninas estudiadas en la misma” y se pidió “una revisión del borrador que concrete unos mínimos en cuanto a artistas femeninas se refiere para garantizar una inclusión real de las mismas en ambas asignaturas” y “la inclusión de unos mínimos en las pruebas de acceso a la universidad para garantizar su estudio”. La Roldana cree que “esta es la única manera de que la perspectiva de género sea realmente aplicada en estas materias”. La comunicación constante con el Ministerio de Educación es prioritaria, pues son las personas que lo conforman las únicas que tienen la potestad de modificar las leyes y los decretos para conseguir una educación igualitaria.

Otro proyecto en activo en la asociación es la realización de un catálogo de artistas autonómicas. Creemos que incluir artistas de cada comunidad autónoma es necesario para ampliar conocimientos y adaptar los contenidos en cada una de ellas, además de mostrar referentes locales al alumnado. Sin tener todavía la lista completa, las artistas seleccionadas por el momento son: Julia Alcayde Montoya (Asturias), Emilia Rebollo de Fort (Andalucía), María Luisa de la Riva y Callol-Muñoz (Aragón), María Belén Morales (Canarias), Cristina García Rodero (Castilla La Mancha), Lluïsa Vidal i Puig (Cataluña), Rosario Weiss Zorrilla (Comunidad de Madrid), Manuela Ballester Vilaseca (Comunidad Valenciana), Elvira Santiso García (Galicia), Remigia Caubet González (Islas Baleares), Mari Puri Herrero (País Vasco) y María Dolores Andreo Maurandi (Región de Murcia).

Por otro lado, también se está trabajando en la revisión de los libros de texto de ESO y Bachillerato. El objetivo aquí es que se incluya a las mujeres artistas en el cuerpo del texto, no que se las nombre en apartados específicos como se ha venido haciendo hasta ahora. En los libros actuales cuando se habla de las mujeres se hace en bloques aparte, específicos, en los márgenes. Suelen aparecer en recuadros a un lado de la página con títulos como “la mujer en la Edad Media” o “la mujer en el franquismo” y prácticamente nunca se habla de ellas como creadoras, solo como parte de la sociedad. Pero siempre aparte y especialmente destacando su papel como amas de casa y cuidadoras. Esto perpetúa los roles de género y supone todo lo contrario a aplicar la perspectiva de género.

Otro grupo de trabajo en activo es el de la revisión de los exámenes de selectividad. Las pruebas de acceso a la universidad han tenido lugar hace poco y en ellas no se han encontrado apenas mujeres artistas. Para ello, se ha estudiado primero qué y cuántas mujeres artistas entraban en el temario en cada comunidad autónoma. Luego se han revisado los exámenes de

cada una de ellas para comprobar por cuántas artistas se ha preguntado finalmente. Todavía no se han publicado los resultados pero lo cierto es que en la mayoría de comunidades autónomas no ha aparecido ninguna artista.

En el grupo de educación también se está trabajando en la elaboración de talleres para el alumnado. Se trata de talleres de una hora de duración que consisten en una aproximación a la historia del arte con perspectiva de género. El objetivo principal es que el alumnado reflexione sobre por qué no está estudiando mujeres artistas y sea así consciente de que hay otra historia del arte que no está conociendo. Para ello se trabajará con los catálogos de las artistas imprescindibles, consultando previamente al profesorado qué artistas o qué estilos prefiere trabajar para que pueda relacionarlos con la programación que esté llevando a cabo en ese momento.

También se está trabajando en unos talleres de formación en perspectiva de género para el profesorado. En este caso se trataría de talleres de dos horas consistentes en la reflexión acerca de la importancia de aplicar la perspectiva de género en las clases. Esto supone una base fundamental. Sabemos que hubo menos mujeres artistas que hombres, esa realidad es innegable, pero es necesario preguntarse el por qué, cuáles fueron las circunstancias que tuvieron ellas, cómo eran las condiciones de vida en su época y cuántos fueron los esfuerzos que hicieron para llegar donde llegaron. Si el profesorado entiende y asimila esto y logra transmitirlo al alumnado, se conseguirá que sea el propio alumnado el que, en el futuro, cuando vea que hay ausencia de mujeres en el temario, reclame su estudio.

Por último, La Roldana está empezando a caminar como asociación y por lo tanto llevando a cabo todas las gestiones que ello implica. Es asociación desde hace unos meses, ha formado la junta directiva y actualizado toda la información pero aún está trabajando en los últimos detalles de este proceso. La junta directiva está conformada por: Montse Amorós Giménez (presidenta), Miriam Varela Ces (vicepresidenta), Zuriñe Fernández de Carranza García (secretaria), Beatriz Medina Gurrea (vicesecretaria), Begoña Ramos Mesa (tesorera), América Alonso Castaño (segunda tesorera), Sara Espinós Ferrer, María José Mora Anaya, Ana Barquero Redondo, Laura Llull Pou y Ana Navarro Ojeda (vocales), sin las que La Roldana no hubiera sido posible.

---

## Notas

1 Esta comunicación se presentó en noviembre de 2021. Entonces La Roldana estaba en proceso de constituirse como Asociación pero todavía era Plataforma. Se trata como Asociación porque desde la presentación de la comunicación hasta la publicación de este artículo se constituyó como tal.

En la fecha de presentación de esta comunicación disponíamos simplemente del borrador del currículo educativo para el curso 2022-2023, no del currículo definitivo, por eso hablamos de borrador. De todos modos, el currículo ya publicado no ha sufrido modificación alguna.

Escribimos Historia del Arte con mayúsculas cuando hacemos referencia a la historia escrita en los libros, así como a la asig-natura. Escribimos historia del arte con minúsculas cuando hacemos referencia a la historia no escrita en los libros y aquella a la cual se quiere llegar. Lo hacemos de este modo para distinguir bien cuándo hablamos de una cosa y cuándo de otra.

2 <https://www.change.org/p/ministerio-de-educaci%C3%B3n-cultura-y-deportes-por-la-inclusi%C3%B3n-de-mujeres-artistas-en-el-curr%C3%ADculo-educativo>

3 <https://asociacionlaroldana.com/manifiesto/>

4 <https://asociacionlaroldana.com/nuestra-propuesta-2/catalogos/>

## Bibliografía

- Erika Bornay, *Las hijas de Lilith*. Madrid, Cátedra, 1995.
- Ángeles Caso, *Las olvidadas: una historia de mujeres creadoras*. Barcelona, Planeta, 2019.
- Victoria Combalá, *Amazonas con pincel*. Barcelona, SD Edicions, 2020.
- Estrella de Diego, *La mujer y la pintura del XIX español: cuatrocientas olvidadas y algunas más*. Madrid, Cátedra, 2009.
- Patricia Mayayo, *Historias de mujeres, historias del arte*. Madrid, Cátedra, 2003.
- Linda Nochlin, “¿Por qué no ha habido grandes mujeres artistas? (1971)” en L. Nochlin, *Mujeres, Arte y Poder y otros ensayos*. Barcelona, Paidós, 2022, pp. 167-205.
- Rozsika Parker y Griselda Pollock, *Maestras Antiguas: Mujeres, arte e ideología*. Madrid, Akal, 2021.
- Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato:  
<https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2015-37> [Consulta: 11/06/2022]
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa:  
<https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2013-12886> [Consulta: 11/06/2022]
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación:  
<https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2020-17264> [Consulta: 11/06/2022]
- Borrador del Proyecto de Real Decreto por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato:  
<https://stecyl.net/borrador-del-proyecto-de-real-decreto-por-el-que-se-establece-la-ordenacion-y-las-ensenanzas-minimas-del-bachillerato/> [Consulta: 11/06/2022]
- Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria:  
<https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2022-4975> [Consulta: 11/06/2022]
- Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato:  
<https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2022-5521> [Consulta: 11/06/2022]

# LA SEMANA SANTA DE BAZA COMO FUENTE DIDÁCTICA

## Holy Week in Baza as a didactic source

Juan Manuel Román Domene

*Universidad de Granada*

---

### Abstract

This paper highlights the Holy Week of Baza through a didactic lense that allows students to gain direct knowledge of the history and artistic importance of the city brotherhoods. This can become a highly efficient tool within the teaching-learning process of the local history of Baza. Furthermore, it has also proven usefulness that transcends into the content of other subjects of artistic and cultural nature.

**Keywords:** Holy Week, Brotherhoods, Education, Baza.

### Introducción

La Semana Santa es un evento anual conmemorando la Muerte, Pasión y Resurrección de Jesucristo. Esta celebración idiosincrática, cultural, patrimonial y emotiva configura en una actividad pedagógica importante. El Concilio de Trento (1551-1563) supuso la legitimización del uso de las imágenes para canalizar la piedad popular.

Es necesario exponer el fenómeno cofrade en el ámbito educativo. Las nuevas tecnologías como medio de aprendizaje se han convertido en herramientas de recurso didáctico más atrayente al alumnado, que le permite abordar el conocimiento de manera más fácil y ayuda al docente en su labor.

Este proyecto tiene como medio el aprendizaje en torno a la cultura local de Baza, como es su Semana Santa, fiesta declarada de Interés Turístico Nacional de Andalucía. A partir de un itinerario didáctico, podremos aproximarnos de una forma mucho más concreta a algunas imágenes, en las cuales se puede contemplar directamente e indagar todas sus connotaciones y entresijos. Para ello, nos valdremos de la eficacia y múltiples posibilidades que caracterizan al método hipotético-deductivo, aquel sobre el que se apoya todo proceso de conocimiento científico importante (Caballero, 1992-1993: 52-54).

### ¿Qué es un itinerario didáctico?

Un itinerario didáctico no es una mera excursión o clase práctica, sino que es una herramienta y metodología de enseñanza-aprendizaje que se puede realizar de forma pasiva, como si se tratase de una mera visita guiada, o convertirlo en una metodología activa, lo que en nuestro caso vamos a hacer mediante la incorporación al mismo de parte de la metodología propia. Con ello, conseguiremos crear un proyecto de aprendizaje en el que se potencie no solo la adquisición de nuevos conocimientos, sino también la mejora de habilidades y aptitudes.

Previamente se procederá a la búsqueda de información, su puesta en común y discusión con los demás compañeros, para finalmente entender, integrar y aplicar los conceptos básicos de la problemática propuesta. Por consiguiente, la finalidad es buscar la capacidad de este instrumento de enseñanza-aprendizaje, que no es otra que la de vernos capacitados para elaborar un diagnóstico de las necesidades de aprendizaje, construir nuevos conocimientos y desarrollar las competencias. Así pues, tendremos que enfrentarnos a la tarea de descubrir qué necesitamos para avanzar en la resolución del problema —diagnóstico—, analizar cada una de las situaciones que lo generan —conflicto cognitivo— y, finalmente, planificar y desarrollar intervenciones que aporten una posible solución. A ello, se sumará la aplicación práctica de otras dinámicas y medios tecnológicos, que hagan posible que llevemos a cabo una amplia profundización transversal del máximo número de competencias posible (Pérez, 2000: 64-66).

### **Objetivos**

Los objetivos tienen la intención de motivar al alumnado. A ello se le une el conocimiento científico y tecnológico para poder dominar los procedimientos y métodos de investigación. También la actitud de creatividad, motivación y trabajo en equipo. Y, por último, profundizar en la cultura bastetana a través de su Historia (León, 2007: 596). El estudio presenta unos interrogantes, cuya principal misión es responder a las cuestiones planteadas y solventarlas en unas conclusiones:

- La Semana Santa, como agente constructor de identidades culturales y sociales.
- La creación del proyecto de itinerario para el alumnado.
- La interacción con el patrimonio a estudiar.
- Crear curiosidad por conocer mejor este tema.
- Facilitar la comprensión del alumnado.
- Interpretar las imágenes.
- Adquirir un vocabulario del tema.

### **Metodología**

Queremos introducir nuevas propuestas pedagógicas en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Pretendemos facilitar al alumnado una participación en este proceso, que debe de sentirse protagonista, mediante el diseño y la elaboración del itinerario. En él se hará uso de las tecnologías de la información y la comunicación, y las metodologías activas para llevar a cabo la investigación basada en un método científico (Torres, 2010: 134-135).

Otro aspecto a tratar es fomentar la cooperación entre los alumnos mediante la transversalidad de conocimientos, de modo que el itinerario didáctico puede llegar a ser una herramienta interdisciplinar que compendie y adapte una serie de metodologías activas, que incluya debate, contando como herramientas de evaluación con instrumentos más adecuados a una metodología renovada. Todo ello se requiere de unas sesiones de clases previas y posteriores a la realización del itinerario, en donde se destaca la salida del aula como ruptura de la

monotonía de las clases y completar el sistema enseñanza-aprendizaje. Por lo que es necesario realizar una sesión previa, en la que se obtendrá información consultando la bibliografía.

La metodología predominante será la de clase invertida directa e indirecta, ya que al llegar el grupo se realizará una pequeña explicación entorno a unos 10 minutos, para pasar seguidamente al debate moderado por el docente, que servirá para corregir los errores. Se pretende que no sobrepase más de los 30 minutos. En definitiva, de lo que se trata no es sino de poner al educando en contacto directo con la dinámica de la investigación histórico-artística, la cual requiere de una preparación teórica previa, para pasar después a establecer un contacto directo con el objeto de estudio en que se pueda concluir la distinción y vinculación que lo componen, la visible y la invisible.

Más tarde, se pretende que el alumno se habitúe a entrar en la dinámica de exponer sus resultados y someterlos, con total normalidad y respeto, a la crítica y análisis común, como punto indispensable para que la investigación sobre un mismo objeto de conocimiento pueda seguir progresando, dado que el conocimiento científico carece de dogmas y su visión e interpretación evoluciona al tiempo de los medios técnicos y las mentalidades.

### **Desarrollo de la actividad**

A continuación, entramos de lleno en el desarrollo concreto de los contenidos del itinerario didáctico. Baza conformará el inmejorable espacio de enseñanza-aprendizaje que los alumnos profundizarán en los contenidos de la materia, a través del empleo de metodologías activas con las que se inicien en la praxis del método de investigación histórico-artístico. Con ello, podrán comenzar a sentar las bases de un proceso de conocimiento científico, que deber ser desarrollado tanto a título individual como colectivo, y con vocación interdisciplinar, en aras de forjar una sensibilidad sobre el papel que el patrimonio artístico puede jugar en el desarrollo de la conciencia de las generaciones presentes y futuras, al tiempo que valorar una posible dedicación profesional en torno al mismo. Para ello, habrá de ser valorada no como un mero objeto de atractivo turístico, sino antes bien como un fiel testimonio de la constante evolución de la sociedad.

En el contexto anteriormente expuesto que abarca este itinerario, son varios términos otorgados por la historiografía contemporánea para referirse a un periodo de tiempo que abarca los artistas y su escuela, que comparte más o menos un mismo asentamiento geográfico, junto a técnicas similares, al tiempo que se manifiestan claros herederos de las influencias de sus antecesores en este complejo marco artístico.

Tras la conquista de la ciudad, Baza se convierte al cristianismo. Su paisaje se llena de iglesias, capillas, ermitas, monasterios y conventos que requieren un patrimonio artístico para engrandecer su presencia y la acción propagandística de la doctrina cristiana. Sin embargo, en aquella Baza recién conquistada por los Reyes Católicos no existía población religiosa fervorosa a Cristo ni la Virgen María.

El itinerario didáctico se desgranará con la visita de las sedes canónicas y sus hermandades. Primeramente, nos dirigiremos al barrio de San Juan. En la parroquia del mismo nombre

se hallan dos cofradías, la Real e Ilustre Cofradía de la Entrada de Jesús en Jerusalén (Jesús de la Paz), Stmo. Cristo del Amor, Ntra. Sra. de la Esperanza y San Juan Evangelista, y la Cofradía de Ntro. Padre Jesús Nazareno y María Stma. de la Victoria en su Pena y Dolor.

La primera es la única hermandad con cuatro titulares. Originalmente San Juan fue el primer titular, cuando fue fundada en los años 40 del siglo pasado, al tiempo se incorporó la Esperanza, el Cristo del Amor en 1989 y recientemente Jesús de la Borriquilla. San Juan ha sido sustituido en cuatro ocasiones, la última es de 1994 y es obra del escultor Manuel Ramos Corona. Nuestra Señora de la Esperanza es de los años 40, tallada por José Sánchez y restaurada en los años noventa por Luis Álvarez Duarte. Antonio Barbero Gor realizó la imagen del Cristo del Amor, un crucificado moribundo y presenta un error iconográfico con la lanzada. Jesús de la Paz a lomos de un burro representa la entrada de Cristo en Jerusalén ideado por Antonio Jesús Dubé y es acompañado por San Juan Evangelista. La última imagen procesiona en la tarde del Domingo de Ramos desde su Casa Hermandad, mientras que la Esperanza y el Cristo del Amor lo realizaba desde mismo lugar en la tarde-noche del Jueves Santo desde su Casa Hermandad. Su vestimenta es capillo verde, túnica blanca y cingulo verde para los dos días. Los tres pasos son portados al estilo granadino, trabajaderas verticales.

La cofradía del Nazareno es la siguiente en analizar. La talla es de Domingo Sánchez Mesa y restaurada recientemente. La escena es completada por un soldado romano y Simón de Cirene, por lo que podemos decir que representa al pasaje evangélico previo a la Caída de Jesús. La Virgen de la Victoria es obra de Sergio Luis Torres. En la actualidad no procesiona en Semana Santa, pero suele presidir junto al Nazareno el Vía Crucis de la hermandad en el Sábado de Pasión. Al igual que en la anterior, procesiona el Jueves Santo y comienza su Estación de Penitencia desde su Casa Hermandad. Sus nazarenos visten túnica y antifaz morado, capa roja y cingulo amarillo. El paso del Nazareno también es procesionado a trabajaderas granadinas.

Después de la Iglesia de San Juan, nos dirigiremos a la Iglesia de Nuestra Señora de la Piedad o de la Merced. Allí tiene la sede la Cofradía del Stmo. Cristo de la Misericordia, María Stma. de la Soledad y Jesús Resucitado, y la Hermandad Parroquial y Sacramental del Stmo. Cristo Yacente. Aunque estas hermandades comparten sede con la copatronal de la Virgen de la Piedad.

La cofradía de la Soledad tiene como titular a la imagen del mismo nombre, obra de Sánchez Lozano e imita la homónima de Salzillo, aunque hace unos años fue restaurada en Málaga y en la actualidad se pretende la coronación canónica de la talla. El Cristo de la Misericordia llegó procedente de los talleres de Olot y transmite la muerte del Señor en la Cruz. El Resucitado, también del mismo taller, es de imagen dulce anunciando su propia Resurrección. Misericordia y Soledad procesionan en el Miércoles Santo por las calles de Baza. Su vestimenta es de túnica y capa negra, mientras que el capillo y el cingulo es blanco. El Cristo lo portan horquilleros, al estilo levantino, y la Soledad con trabajadera vertical. El Domingo de Resurrección participan los niños en el cortejo de todas las cofradías existentes en la ciudad y la imagen es portada por niños horquilleros.

La del Cristo Yacente es la hermandad más reciente de la ciudad. La talla procede también de Olot y su trono es el más espectacular de la Semana de Pasión bastetana, que viene a conformar el Misterio del Santo Entierro, en una urna de cristal. La procesión es la oficial de la Semana Santa de Baza en la tarde del Viernes Santo. Su vestimenta es completamente negra y cinturón de esparto. Sus costaleros portan al estilo granadino.

Después dejar el barrio de San Juan debemos de trasladarnos al centro de la ciudad, a la parroquia del Sagrario-La Mayor. Dos cofradías tienen sede allí: Real Cofradía del Stmo. Cristo de los Méndez y Hermandad de la Santa Cruz. También es la sede canónica de la Federación de Cofradías y Hermandades de Baza.

La primera procede de la devoción cristífera más importante de la ciudad. El Stmo. Cristo de los Méndez es obra de Antonio Martínez Olalla, restaurada por Dionisio Olgoso, que sustituye a la primitiva de Baltasar de Arce. La actual imagen se asemeja a la del Cristo de la Misericordia de Granada de José de Mora y que representa la muerte del Señor en la Cruz. Esta cofradía viene a continuar con la antigua fundada antes de la Guerra Civil y otra en la Edad Moderna. Como novedad es la única hermandad de la ciudad que no posee una titular mariana. Su salida procesional es en la noche del Jueves Santo hasta la madrugada del viernes. Su vestimenta es túnica morada, capillo y capa granate, y el cingulo morado y amarillo. Esta imagen también es portada por horquilleros.

La Hermandad de la Santa Cruz es la otra cofradía de la parroquia. Sus dos titulares María Stma., de Domingo Sánchez Mesa, y la Santa Cruz. El paso representa el dolor de la Madre tras el descendimiento de Su Hijo de la Cruz. Su salida procesional la realiza en la noche del Martes Santo. Sus nazarenos visten túnica y capillo blanco, capa azul celeste y fajín azul marino. El paso es cargado por trabajaderas granadinas.

Una vez que abandonamos la Iglesia Mayor nos dirigimos a la Iglesia de los Dolores, donde se encuentra asentada la Cofradía del Silencio de Ntra. Sra. de los Dolores. La imagen viene a sustituir la primitiva obra de José de Mora destruida en la Guerra Civil, la actual se desconoce su autoría y es diferente a la original. La hermandad es la continuadora de 1934, tras la separación con la cofradía del Stmo. Cristo de los Méndez. Su salida es en la noche del Viernes Santo desde la Iglesia del Sagrario de la ciudad. Sus nazarenos visten de negro y fajín amarillo. El trono sigue la moda sevillana de costal, sus trabajaderas son horizontal.

El último barrio a visitar es el de Santiago. En la parroquia del mismo nombre se encuentra la Venerable Cofradía de Ntra. Sra. de los Dolores, Ntro. Padre Jesús del Rescate y Stmo. Cristo del Descendimiento. Esta hermandad es la decana de la ciudad de Baza, pues data de 1750. La titular mariana procede de la Casa de Santa Rufina y Heras de Madrid, que venía a sustituir a la antigua Dolorosa de la escuela granadina del Barroco desaparecida en la Guerra Civil. El Rescate también procede de la misma casa que los Dolores. El Descendimiento es obra de José Vázquez, mientras que el resto de las imágenes del Misterio -San Juan Evangelista, San José de Arimatea, Nicodemo, María Salomé y María Stma. del Rocío- de Juan Vega. El Rescate procesiona en la noche de Lunes Santo, con un paso portado por mujeres a estilo granadino. Por su parte, el Descendimiento y los Dolores lo realizar por la mañana

del Viernes Santo. El paso del Cristo también es cargado por mujeres al mismo estilo que el Rescate y la Dolorosa es a costal por hombre. Su vestimenta es túnica y capillo negro, y capa y cíngulo blanco, en el Lunes Santo el antifaz es morado.

### **Nuestra propuesta**

Nuestra actividad debe estructurarse de forma crítica y razonada en torno a la noción de la Historia y Arte, como fuente de información y testimonio del pensamiento, cultura, costumbres, formas de vida, conocimientos, técnicas, evolución, etc., de todo lo que la sociedad actual es heredera. Por ello, se debe elaborar una solución argumentada e innovadora que arroje luz sobre la necesidad de conocimiento y conservación del patrimonio histórico en el siglo XXI (Cruz-Guzmán, 2011: 114).

Lo primero es dividir el alumnado en grupos formado por cuatro personas aproximadamente, también dependiendo del número de estudiantes conformen el aula. Lo siguiente es distribuir las tareas a desarrollar por los componentes, por ejemplo: la búsqueda de información histórica, la descripción de las imágenes, un estudio antropológico de la cofradía y una visión arquitectónica de su sede canónica. Aunque las tareas pueden aumentar si hay más componentes en el grupo. Después se tratará de preparar el itinerario, se puede servir el modelo presentado en el apartado, aunque se puede aportar sugerencias, que ayuden a mejorar el proyecto. Que más tarde, se plasmará en el cuadernillo que proponemos más adelante.

### **Recursos didácticos**

El alumno dispondrá de un cuaderno, a modo de una pequeña guía didáctica y metodológica, que pretende servir de base y referencia a los estudiantes para que, en cualquier momento puedan consultar los detalles del desarrollo de la actividad, las pautas de realización y presentación, y los recursos que en un primer momento les son facilitados. Además, conviene recordar que el esquema de este itinerario no supone una directriz cerrada por el docente, sino que se deja margen para introducir aquellas modificaciones que, a sugerencia de los alumnos, puedan encajar y resultar beneficiosas dentro de la realización de este itinerario (De la Fuente, 2015: 3).

Así pues, el cuaderno se estructura en distintas partes, siendo la primera de ella la presentación detallada del itinerario didáctico que se va a realizar. Seguidamente, aparecerá la descripción de la dinámica que se seguirá, junto con las características y modo de entrega del trabajo realizado por los estudiantes, el cual seguirá un formato íntegramente electrónico, que permita a los alumnos una mayor familiarización con los soportes digitales (Sobrino, 2011: 1-16).

Al igual que el alumno, el profesor contará también con un cuaderno. Este vendrá a apoyar al docente para conocimiento y control, de cualquier dato y criterio relativo al itinerario didáctico. De este modo, contará con los mismos contenidos del cuaderno del alumno, aunque con una información mucho más completa del recorrido, junto a los criterios de evaluación y los datos institucionales que puedan resultar necesarios durante la realización

externa del itinerario. Además, el docente podrá realizar algunas anotaciones y una reflexión final que puede servir de guía para la futura elaboración de nuevas metodologías docentes al servicio de la enseñanza-aprendizaje (Tejera, 2012: 1-12).

### **Criterios de evaluación**

Dentro de la responsabilidad que implica para el docente, la evaluación de sus alumnos se realizará sobre los estándares de aprendizaje alcanzados y competencias trabajadas. Se ha de procurar en todo momento que los criterios de evaluación sean lo más objetivos posible. Por tanto, la calificación final de la actividad teórica, por un lado, y de las actividades prácticas del itinerario, por otro, será el resultado de la media aritmética entre la nota individual y la del grupo; así, tanto la actividad teórica como el desarrollo práctico supondrán cada uno 50%.

### **Cuadernos de actividades**

1. Portada: pese a ser el primer punto, deberá ser el último en completarse, ya que la portada debe ser un trabajo de creatividad artística que permita visualizar en una primera impresión las ideas principales del contenido. En ese sentido, se da total libertad creativa y se pide que se añada también un título creativo, que no deberá tener más de 80 caracteres —espacios incluidos—.
2. Índice: deberá constar de una sola página, en la que figurará de nuevo el título en negrita y mayúscula. Debajo, aparecerá el nombre del grupo y, en lista, los nombres de los componentes del mismo. Acto seguido, se colocará el índice, donde aparecerán los contenidos.
3. Introducción: este es otro punto que es conveniente dejar para el final. Se trata de una breve presentación de los contenidos, donde también es necesario hablar brevemente del proceso de realización del trabajo y de las fuentes de información que se han revisado antes de empezar a trabajar. No debe ocupar más de una página.
4. Objetivos: de nuevo con una extensión máxima de una página, tras realizar una primera aproximación al tema asignados, se deberá establecer de manera esquemática los objetivos particulares que pretende alcanzar.
5. Ficha: se trata de un documento en que se completará la información relativa a los ítems asignados al grupo, en base a los siguientes puntos: denominación, cronología, material, autor o autores, localización y comentario.
6. Conclusiones: este documento es el más importante y su extensión es libre. Se trata de realizar una síntesis final basándonos en los siguientes aspectos:
  - Reflexión sobre el problema propuesto y aquellos problemas que se deriven de él.
  - Definición y desarrollo de las soluciones a las que se ha llegado.
  - Valoración de las consecuencias del problema en la actualidad.
7. Referencias bibliográficas: en este apartado se deben incluir todos los recursos que se han consultado.

## **Conclusiones**

A lo largo de estas páginas se ha tratado de poner de manifiesto cómo un itinerario didáctico puede constituirse como una herramienta altamente eficiente dentro del proceso enseñanza-aprendizaje de la Historia Local de Baza a través de su Semana Santa. Después de disponer toda la información, se evalúan los objetivos para la investigación, contenidos que se debe de reflejar en el marco referencial y teórico. Por ello, es muy importante emplear la metodología correcta para extraer una valoración positiva.

El objetivo es fomentar entre las nuevas generaciones ligadas a las Humanidades y las Ciencias Sociales un espíritu sensible a las manifestaciones artísticas, que sabe leerlas, interpretarlas y valorarlas. Para ello, fomentar el uso habitual del método hipotético-deductivo de la investigación, además de generar en ellas un sentimiento que estima el arte como algo propio, ya que sólo puede amarse aquello que se conoce en profundidad.

## Bibliografía

- María Rosario Caballero Carrillo, “La Historia del Arte en la enseñanza secundaria: perspectiva histórica y posibilidades de futuro”, *Imafronte*, 8-9 (1992-1993), pp. 51-60.
- Marta Cruz-Guzmán Alcalá, “Diseño práctico de una unidad didáctica en el área de las ciencias experimentales enmarcado en un proceso de enseñanza-aprendizaje activo y constructivista”, *Campo Abierto*, 30 (2011), pp. 141-163.
- Ángel de la Fuente Martínez, “Los itinerarios educativos en el proyecto educativo de centro como instrumento para trabajar las competencias y fomentar la práctica del trabajo cooperativo en los equipos docentes y con el alumnado”. *Avances en supervisión educativa. Revista de la Asociación de Inspectores de Educación*, 23 (2015), pp. 1-16.
- Aníbal León Salazar, “Qué es la educación”, *Educere*, 39 (2007), pp. 595-604.
- Ángel Pérez Gómez, “El aprendizaje escolar: de la didáctica operatoria a la reconstrucción de la cultura en el aula”, en A. Pérez Gómez y J. Gimeno Sacristán (eds.), *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid, Morata, 2000, pp. 63-77.
- Diego Sobrino López, “La Didáctica de la Historia del Arte con TIC. Algunas propuestas para Secundaria y Bachillerato”, en F. R. Durán Villa, R. López Facal, M. C. Saavedra Vázquez et al. (coords.), *Actas Congreso Internacional Innovación metodológica y docente en Historia, Arte y Geografía*. Santiago de Compostela, Universidade de Santiago de Compostela, 2011, pp. 1056-1067.
- Carmen Tejera Pinilla, “Historias con Arte: una experiencia didáctica de enseñanza-aprendizaje de los fenómenos histórico-artísticos en el Bachillerato de Artes”, *Clío*, 38 (2012), pp. 1-13.
- María Isabel Torres Salas, “La enseñanza tradicional de las ciencias versus las nuevas tendencias educativas”, *Educare*, 14 (2010), pp. 131-142.

# DIDÁCTICA DE LA HISTORIA DEL SIGLO XX A TRAVÉS DE LA ANIMACIÓN: CORTOMETRAJES DE PROPAGANDA

## Didactics of the History of the 20th century through animation: Propaganda short films

Carlos Salas González  
*Universidad de Murcia*

---

### Abstract

The main goal of this paper is to address the didactics of certain historical events that took place during the 20th century through short, animated films of a propagandistic nature. For this purpose, the selected films are *Mezhplanetnaya revolyutsiya* and *Education for Death*. The former is suitable to explain the Russian Revolution and the Soviet Communist regime, while the latter is suitable to explore Nazism. Both their animated nature and short duration make them very useful tools for the teaching this content at different educational levels.

**Keywords:** Didactic, Animation, History, Propaganda Films.

### Introducción

El cine es un medio que ofrece grandes posibilidades en la práctica docente, actuando como complemento de las clases teóricas y del libro de texto, ya que posee la capacidad de facilitar al alumnado la comprensión de los contenidos que se incluyen en las guías didácticas (Escribano, 2016). Y si el cine, en general, es un buen recurso didáctico, la animación, en particular, lo es todavía más. Tengamos en cuenta que el alumno, sea cual sea su nivel educativo, generalmente se va a sentir más atraído por realizaciones de animación que por otras de imagen real, pues se trata del tipo de producto audiovisual que más habrá consumido desde su infancia.

En concreto, para abordar la didáctica de determinados acontecimientos históricos acaecidos durante el siglo XX, entendemos como especialmente útiles los cortometrajes de animación de carácter propagandístico. En efecto, a que se trate de realizaciones de animación hay que sumar su breve duración y el hecho de que sean producto de un contexto y una intencionalidad muy determinados, lo que convierten a estos filmes en herramientas ideales para la didáctica de determinados hechos históricos.

Se han elegido dos películas que, pese a compartir las principales características marco a las que se acaba de aludir, resultan muy distintas entre sí, intentando con ello dar muestra de la gran variedad de posibilidades que este tipo de cine ofrece. Se trata de la producción rusa *Mezhplanetnaya revolyutsiya* (*Revolución interplanetaria*, 1924) y de la norteamericana *Education for Death: The Making of the Nazi* (*Educación para la muerte: La formación de un nazi*, 1943).

## Revolución interplanetaria

El de los años veinte del pasado siglo puede considerarse uno de los períodos más determinantes y complejos de la historia del cine. Además de ver nacer el sonoro también supuso el desarrollo de distintas corrientes de vanguardia, fundamentalmente en Europa, lo que elevó a ese joven medio de expresión que era el cine al nivel de otras disciplinas artísticas. Filmes abstractos, dadaístas, futuristas, expresionistas o surrealistas hicieron del cine europeo algo muy diferente a lo que se practicaba al otro lado del Atlántico, donde el llamado *star system* consolidó una gran industria con fines esencialmente comerciales.

En lo que concierne a la animación, también se pueden observar importantes diferencias entre lo que se realizaba en Europa y en Estados Unidos. Así, mientras en Norteamérica nacían o se consolidaban estudios como los de Pat Sullivan, Paul Terry, Walt Disney o los hermanos Fleischer, entre otros, utilizando los dibujos animados como técnica, desarrollando un tipo de personajes y de narraciones muy similares y teniendo como principal objetivo el entretenimiento del público infantil, en Europa eran las producciones de carácter experimental y vanguardista las que recogían los trabajos en animación más destacados, teniendo un público potencial más reducido y de mayor edad que el de la animación norteamericana. Filmes como los de Walter Ruttmann, Hans Richter o Viking Eggeling resultaban obras plenamente abstractas que darían paso en la década siguiente a las animaciones ya coloridas y sonoras de autores como Len Lye, Oskar Fischinger o Norman McLaren (Ortiz y Piqueras, 2003: 102-119). No obstante, en Europa no toda la animación se limitó en aquellos años a estas realizaciones vanguardistas. En Francia, por ejemplo, destacó el trabajo del ruso Vladislav Starévich, quien en la década anterior ya había despuntado en su país de origen con originales películas en *stop motion*, generalmente utilizando insectos como personajes (Encinas, 2017). En Alemania sería Lotte Reiniger la más destacada personalidad en lo que a animación se refiere (Grace, 2017). Todas las películas de Reiniger fueron realizadas mediante *cut out*, dando como resultado unos fascinantes filmes de siluetas que, pese a estar destinados a un público fundamentalmente infantil, se alejaban mucho de lo que por entonces se llevaba a cabo en los estudios norteamericanos (Ginard, 2009). En Rusia la animación más destacada en aquellos años tendría un claro carácter propagandístico, tal y como se aprecia en varios cortometrajes, entre los que destacan *Sovietskie igrushki* (*Juguetes soviéticos*, 1924), dirigido por Dziga Vertov, y *Mezhplanetnaya revolyutsiya* (*Revolución interplanetaria*, 1924), realizado mediante *cut out* y que analizaremos en profundidad.

Rusia comenzaba la década de los veinte con el nuevo régimen impuesto por los bolcheviques ya consolidado tras su victoria en la guerra civil. En el terreno cinematográfico, un importante número de profesionales, de los que muchos se habían forjado como documentalistas durante aquellos años de conflicto, pasarían a poder desarrollar su oficio también en el ámbito de la ficción. En 1921 se fundó la Fábrica del Actor Excéntrico (FEKS), que incorporaba elementos de la interpretación teatral más vanguardista al cine (Radisarda, 1977). En 1922, Lev Kuleshov creó su Laboratorio Experimental, donde llevó a cabo unos interesantes experimentos en el campo del montaje (Ramírez, 1997: 230-234). Allí se formó Vselovolod

Pudovkin, que pronto se convertiría en uno de los más destacados cineastas de aquella nueva Rusia gracias a la película *Mat'* (*La madre*, 1926). En 1923 Sergei Eisenstein expuso su teoría del montaje de atracciones que pronto llevaría a la práctica en *Stacka* (*La huelga*, 1924). Al año siguiente filmó su obra cumbre, *Bronenosets Potyomkin* (*El acorazado Potemkin*, 1925), a la que siguió *Oktiabr* (*Octubre*, 1927) (Bordwell, 1999).

Por su parte, ya en 1922, Dziga Vertov<sup>1</sup> había empezado a aplicar su novedosa teoría del cine-ojo (*kino-glaz*) en el noticiario *Kino-Pravda* (Cine-Verdad) que él mismo acababa de crear y con el que se proponía ir más allá de las limitaciones propias del documental, género que hasta entonces se había limitado a registrar de forma meramente testimonial diferentes acontecimientos. En 1924 llegó a estrenar un ambicioso largometraje documental al que le daba título el nombre de su teoría: *Kino-glaz-zhizn vrasploj* (*Cine-Ojo. La vida al imprevisto*). No obstante, su gran obra maestra tardaría aún cinco años en llegar: *Chelovek s kinoapparátom* (*El hombre de la cámara*, 1929). Por el camino dejó una realización titulada *Sovietskie igrushki* (*Juguetes soviéticos*, 1924). Se trata de un cortometraje animado de poco más de diez minutos. Vertov y sus colaboradores llevan a cabo una sátira de aquellos elementos que representan la antigua Rusia zarista. Entre ellos destaca el grotesco personaje que es imagen del capitalismo, un tipo obeso y desagradable capaz de comprar cualquier cosa. Otros personajes negativos son los dos sacerdotes, que representan a ambas iglesias rusas, y una joven bailarina. Frente a ellos, los personajes que encarnan al proletariado y al campesinado se funden en uno, y con el apoyo de un soldado que representa al ejército rojo, construyen un macabro árbol navideño de cuyas ramas penden los cuerpos ahorcados de los enemigos del triunfante régimen comunista.

En 1924 se estrenó *Mezhplanetnaya revolyutsiya* (*Revolución interplanetaria*)<sup>2</sup>. Sus creadores fueron Zenon Komissarenko, Youri Merkulov y Nikolai Khodataev. Se trata de un cortometraje de ocho minutos realizado mediante *cut out*, una técnica de animación basada en el empleo de figuras recortadas y articuladas. Tengamos en cuenta que, pese a que se pueda considerar una variante del *stop motion*, en cuanto a que se realiza también la filmación imagen por imagen, se suele diferenciar de esta otra técnica en el hecho de que son figuras planas las empleadas y no volumétricas —de plastilina, de trapo, juguetes, etc.—, coincidiendo incluso más con los dibujos animados en cuanto al proceso de filmación ya que se emplea la cámara cenital (López Guillermo, 2017: 522-523). Esta técnica da como resultado una menor naturalidad en los movimientos de los personajes que los dibujos animados, pero es precisamente este efecto, por lo general, el buscado por aquellos que la practican. De esta manera se logra una artificiosidad en cuanto al movimiento de las figuras similar a la de las marionetas.

*Revolución interplanetaria* se inicia con un mensaje en el que se informa al espectador de que lo que va a ver seguramente ocurrió en 1929, o lo que es lo mismo, cinco años después de su realización. Es este un claro ejemplo de la propaganda grandilocuente presente en este tipo de realizaciones, cuyo principal objetivo es el de dejar claro al pueblo ruso que está viviendo en el mejor de los regímenes, aquel capaz no solo de implantar la igualdad económica y social en su país, sino también de exportarla al resto del mundo, incluso a otros planetas si fuese

preciso. Sobre esta hipérbole gravita el argumento de *Revolución interplanetaria*.

Tras los títulos de crédito, otro mensaje sitúa al espectador en el punto de partida narrativo: “Un relato acerca del camarada Komiternov, combatiente del ejército rojo, quien voló hasta Marte y venció a todos los capitalistas sobre el planeta”. La primera imagen en aparecer es la del mencionado Komiternov en primer plano, vistiendo uniforme con la estrella de cinco puntas presidiendo su gorro. Y tras la aparición del héroe, acontece la del villano. Así, tras ver el rostro sonriente del soldado rojo, aparece un ser monstruoso con cabeza de perro y cuerpo de hombre, debajo de cuya chistera hay una esvástica, mientras con su mano derecha empuña un hacha. Otro mensaje escrito sirve para arengar a los combatientes de la Revolución contra los capitalistas que están explotando a los trabajadores de Marte. Su traducción gráfica es justo la siguiente escena, en la que dos tipos succionan las tripas del pobre obrero que yace ante ellos. Después aparece una cabeza caricaturesca, coronada con chistera estrellada, tragándose una rana, varios sacos de mercancía y dinero. Luego aparece otro personaje de aspecto vampiresco, también con chistera, que parece volverse loco ante la visión del libro de Marx *El capital* y del periódico *Pravda*. Pasamos entonces a ver al mismo personaje de cuerpo entero y de espaldas, sin pantalones y mostrando un cuerpo absolutamente grotesco. Mira a un espejo del que surge una gran estrella roja que termina por arrollarle. Una nueva escena nos devuelve al héroe Komiternov, quien da un discurso anticapitalista ante los trabajadores. Una sucesión de personajes monstruosos, vestidos como altos cargos militares o como burgueses, intentan esconderse de la amenaza roja. Todos ellos terminan subiendo en una especie de gigantesco y ridículo zapato volador para escapar de sus perseguidores, pero estos —entre los que está el propio Stalin— no cejan en su empeño y los persiguen en un moderno cohete<sup>3</sup>. Toda la parte final está protagonizada por el enfrentamiento en pleno espacio entre capitalistas y bolcheviques, resultando estos últimos vencedores.

La película se revela, desde el punto de vista técnico y formal, muy interesante. Ya se ha dicho que la principal técnica de animación empleada en ella es el *cut out*, lo que no impide que en algunos planos concretos se recurra también a la clásica animación de dibujos. Esto sucede, por ejemplo, cada vez que se muestra a Komiternov en primer plano, el cual es además representado con bastante realismo, lo que lo sitúa en las antípodas de los villanos. De hecho, estos personajes responden a diseños caricaturescos a partir de recortes, y en consecuencia así animados, dando como resultado unos seres grotescos que quedan muy lejos de la virtud realista del héroe rojo. Y esto no hace más que subrayarse cuando aparecen otros personajes positivos en pantalla, como el propio Stalin, siendo representados con el mismo realismo que Komiternov y, al igual que este, dibujados en lugar de recortados. En cualquier caso, esta particularidad técnica solo sucede cuando esos personajes positivos son mostrados en primer plano, pues en el resto de planos responden, como casi la totalidad de la película, a la animación con recortes.

Otra característica destacable es la aparición de imagen fotográfica en combinación con los personajes animados. Esto sucede, entre otras, en dos escenas especialmente significativas. Una es aquella en la que varios de los villanos huyen de los revolucionarios. Tres fondos dis-

tintos aparecen en dicha escena: una estancia presidida por un gran espejo ovalado —del que emerge un gigantesco revolucionario—, un amplio salón burgués —por cuya ventana huye un capitalista— y una lujosa cama —bajo la cual se esconde uno de los antagonistas—. Todos esos espacios y elementos de mobiliario son fotografías. De este modo, el contraste que se crea entre dichos escenarios fotográficos y los personajes recortables y animados que por ellos transitan, termina por causar un efecto similar al de los *fotocollages*, fundamentalmente al de aquellos de tipo dadaísta —sobre todo desarrollados en Alemania en aquellos mismos años y que, a su vez, compartían con el montaje cinematográfico ese mismo principio del corte (Salas, 2016: 141-150)—, pues añaden a la suma de elementos fotográficos y figuras recortadas un más que evidente carácter satírico. Otra escena en la que la imagen fotográfica se mezcla con la de las figuras recortadas y animadas tiene lugar justo al final. En ella, varios camaradas bolcheviques certifican la victoria sobre los capitalistas alrededor de una mesa. Tras ellos aparece un fondo dividido en dos: en la parte derecha se muestra el firmamento con algunos planetas en movimiento —se trata de un fondo pintado y animado—, mientras que la mitad izquierda queda ocupada por una enorme imagen fotográfica de Lenin. Aquí, el referente no es tanto el *collage* fotográfico dadaísta como el fotomontaje de propaganda política, tan importante en la Rusia de aquel momento. De hecho, parece imposible al ver dicha imagen no pensar en los carteles realizados por autores como Klutsis, Kulagina o Lissitzky aquella misma década (Tupitsyn, 2004).

Por las características aquí expuestas al analizar *Revolución interplanetaria*, podemos determinar que dicho cortometraje puede resultar idóneo para abordar contenidos referentes a la Revolución rusa y al origen del sistema soviético, tanto en Bachillerato y cuarto curso de Secundaria como en enseñanzas universitarias. En cuanto al contenido, consideramos que el mensaje propagandístico está claramente expresado a través de un argumento y una simbología fáciles de seguir e interpretar para el alumnado de dichos niveles educativos. En cuanto a la forma, apreciamos muy interesante el uso de la animación con recortes y de la ciencia ficción para transmitir dicho mensaje, características que hacen de esta realización una obra más atractiva para el público juvenil. Asimismo, como ya se ha mencionado al finalizar el análisis del filme, sus puntos de conexión con algunos movimientos artísticos de vanguardia, como el dadaísmo o el constructivismo, así como con ciertas técnicas características de los mismos, como el *collage* o el fotomontaje, abren las posibilidades didácticas de dicha película también a asignaturas como Historia del Arte o Fundamentos del Arte.

### **Education for Death**

Al iniciarse la década de los cuarenta, Estados Unidos llevaba siendo la mayor potencia cinematográfica más de veinte años. Si esa hegemonía era patente en el cine de imagen real, todavía más lo era en lo referente a la animación. La Warner era ya un estudio consolidado que de la mano de audaces animadores como Tex Avery, Friz Freleng o Chuck Jones, entre otros, se había convertido en una productiva fábrica de personajes emblemáticos: Porky, el pato Lucas, Bugs Bunny, Piolín... La MGM también se había sumado a la carrera animada a

finales de los treinta con William Hanna y Joseph Barbera como principales artífices, quienes habían encontrado la fórmula del éxito con el gato Tom y el ratón Jerry (Bendazzi, 2003). Pero por encima de todos ellos continuaba estando el todopoderoso estudio que Walt Disney había creado dos décadas antes. En él se seguían produciendo multitud de cortometrajes, algunos con personajes tan célebres como Mickey, Donald, Goofy o Pluto, pero además se realizaban extraordinarios largometrajes como *Pinocchio* (*Pinocho*, 1940), *Fantasia* (*Fantasia*, 1940), *Dumbo* (1941) o *Bambi* (1942), lo que constituía su mayor hecho diferencial con respecto al resto de estudios. Y es que Disney llevaba más de una década llegando el primero a todo en el campo de la animación: primera película con sonido sincronizado —*Steamboat Willie* (*Willie y el barco de vapor*, 1928)—, primera en tinte color —*Flowers and Trees* (*Árboles y flores*, 1932)—, primera en usar la cámara multiplano —*The Old Mill* (*El viejo molino*, 1937) — o primer largometraje en color —*Snow White and the Seven Dwarfs* (*Blancanieves y los siete enanitos*, 1937)— (Kothenschulte, 2020: 50-85).

El 7 de diciembre de 1941, más de trescientos aviones japoneses atacaron por sorpresa la base estadounidense de Pearl Harbour, en el archipiélago de Hawái. El ataque se cobró la vida de más de dos mil norteamericanos, mientras que los japoneses perdieron poco más de una centena de hombres. Al día siguiente Estados Unidos declaró la guerra a Japón. De esta manera, la potencia norteamericana abandonaba su aislacionismo para entrar de lleno en la Segunda Guerra Mundial, lo que sería determinante para el devenir del conflicto.

La animación japonesa, dirigida por Mitsuyo Seo, *Momotaro no Umiwashi* (*Las águilas marinas de Momotaro*, 1943) trató de manera directa el ataque de Pearl Harbour. No solo sorprende que una película protagonizada por simpáticos animales antropomorfos recrease un suceso tan violento, sino también que lograrse hacerlo con tanto realismo, tanto en lo que a la detallista representación de barcos y aviones se refiere como a la propia reconstrucción de la acción bélica llevada a cabo por las fuerzas japonesas (Flórez, 2013).

Lógicamente, Estados Unidos no iba a ser menos que su enemigo en un campo como el de la animación, en el que, como ya se ha dicho con anterioridad, la hegemonía norteamericana era especialmente notable. De ahí que los principales estudios estadounidenses quisieran contribuir con entusiasmo patriótico a la lucha que su país estaba manteniendo en el Pacífico y en Europa contra el Japón imperialista y la Alemania nazi, respectivamente. Fueron varios los filmes destinados a ridiculizar al enemigo japonés, incurriendo a menudo en un claro componente racista. *Bugs Bunny Nips the Nips* (*Bugs Bunny acaba con los japos*, 1944), dirigido por Friz Freleng para la Warner, o *You are a Sap, Mr. Jap* (*Eres un cara, Sr Japo*, 1942), cortometraje de la productora de los hermanos Fleischer con Popeye como protagonista, dirigido por Dan Gordon y con un papel destacado del animador Jim Tyer, son dos palmarios ejemplos. Pero además del Japón de Hirohito, fue la Alemania de Hitler el principal blanco de las realizaciones propagandísticas llevadas a cabo por los grandes estudios norteamericanos. Dos cortometrajes de Disney son los que mejor lo ejemplifican: *The Fuehrers Face* (*La Cara del Fuhrer*, 1943), dirigido por Jack Kinney, donde el pato Donald vive la terrible pesadilla de estar atrapado en un mundo completamente nazificado, y *Education for Death: The Making of*

*the Nazi* (*Educación para la muerte: La formación de un nazi*, 1943), realización que centrará nuestro análisis.

*Education for Death* es un cortometraje de diez minutos dirigido por Clyde Geronimi<sup>4</sup>. El equipo de animadores estaba encabezado por Ward Kimball, quien pese a su juventud ya llevaba una década trabajando para Disney. El guion se basaba en el libro homónimo de Gregor Ziemer, escritor estadounidense que había vivido en la Alemania nazi. Como era habitual en aquellos años en las producciones Disney, la RKO se encargó de la distribución del cortometraje, siendo estrenado en enero de 1943.

La película narra la historia de Hans, un niño nacido y educado en la Alemania de Hitler. La escena inicial muestra a una pareja inscribiendo a su hijo en el registro civil, administración situada en un espacio inmenso pero opresivo ornado con la habitual simbología nazi. El juez encargado de dicho trámite, uniformado militarmente, muestra a los padres primerizos la lista de nombres prohibidos, todos ellos judíos. No obstante, el elegido por la joven pareja para su primogénito no iba a causar problemas. Una vez inscrito con el nombre de Hans, el juez les hace entrega de un ejemplar de *Mein Kampf*, al que la voz en *off* califica irónicamente de *best seller* alemán. En el plano siguiente y mediante fundido encadenado, dicho libro pasa a convertirse en otro titulado *Märchen der Deuen Orddung* (Cuentos de hadas de la orden alemana). El narrador advierte a los espectadores de que el tipo de cuentos que en ese libro se relatan son los que emplea el régimen nazi para moldear las mentes de sus súbditos desde la más tierna infancia. Sirve como ejemplo la curiosa versión de *La bella durmiente* que se narra en forma de breve caricatura. En un castillo claramente inspirado en el pintoresco de Neuschwanstein, una oronda mujer, ataviada con varios elementos que la identifican con la patria alemana, es rescatada de las garras de una horrible bruja<sup>5</sup> y sacada de su profundo sueño por un caballero de brillante armadura que resulta ser el mismísimo Hitler.

En la siguiente secuencia se muestra a un niño de seis o siete años postrado en su cama. Hans está enfermo y su madre reza por él, preocupada al ser consciente de que si no mejora los nazis se lo llevarán a un campo de exterminio, pues en la Alemania del tercer Reich el débil es un estorbo social y económico. En efecto, un oficial se presenta con tal propósito en la casa de Hans, pero su madre pide algo más de tiempo argumentando que con la debida atención su hijo sanará. Hans finalmente se recupera y vuelve a la escuela, donde él y sus compañeros, uniformados como jóvenes hitlerianos y bajo la atenta mirada de los retratos de Hitler, Göring y Goebbels, reciben una curiosa lección. El maestro dibuja en la pizarra un conejo siendo devorado por un zorro, imagen ante la cual Hans muestra empatía hacia el conejo. El docente, furioso por el comentario del chico, le castiga a sentarse en un rincón coronado por unas ofensivas orejas de burro. Sus compañeros interpretan de manera correcta, según la mentalidad dominante, el dibujo del maestro: la debilidad no es propia de un soldado alemán y el fuerte debe someter al débil. Hans se retracta y pasa a expresar, con mayor vehemencia que ninguno, su adhesión a tal pensamiento.

En la secuencia posterior, los niños convertidos en jóvenes hitlerianos queman libros, cambian la Biblia por el *Mein Kampf* y un crucifijo por una enorme espada, terminando por

quemar también una iglesia. Nuestro protagonista pasará, junto al resto de chicos alemanes, los siguientes años marchando marcialmente hasta que se convierta en un nazi adulto, el cual, como nos informa el narrador, ve nada más que lo que el partido quiere que vea, no dice nada más que lo que el partido quiere que diga y no hace nada más que lo que el partido quiere que haga. Finalmente, Hans y el resto de soldados nazis marchan como autómatas a la guerra, o lo que es lo mismo, a una muerte segura, de manera que el título del filme termina por cobrar pleno sentido.

Si bien es cierto que en *Education for Death* es el tono realista el que predomina tanto en personajes y fondos como en acciones, también lo es que lo caricaturesco tiene en él cabida. Esto se observa fundamentalmente en la escena en la que se recrea *La bella durmiente*, pues tanto la chica que yace esperando el beso de amor que la despierte de su letargo como el caballero que se lo concede, además de la bruja verdosa antes mencionada, son representaciones totalmente caricaturescas: la chica es una obesa valquiria que ahoga al héroe entre sus descomunales pechos, mientras que este es un ridículo Adolf Hitler que casi se desploma cuando carga con la pesada dama sobre sus hombros. La otra escena destacable en este sentido es la de la escuela, en cuyas paredes lucen los retratos de Hitler, Göring y Goebbels, todos ellos interpretados como satíricas caricaturas.

Respecto al tono grave que es el predominante en el filme, cabe destacar el papel que a nivel expresivo y simbólico desempeña la sombra. La escena en la que el oficial nazi acude a la casa de Hans, estando este enfermo, es un poderoso ejemplo de la utilización de dicho recurso. Cuando la madre del niño abre la puerta es la sombra del personaje que representa la amenaza y la maldad la que se cierne sobre ella y el resto de la estancia, tal y como sucede en numerosas películas de terror y suspense, en las que monstruos o asesinos se proyectan así sobre sus víctimas (Salas, 2016: 93-100). La sombra actúa, pues, como imagen exterior de lo que anida en el interior del personaje que la proyecta (Stoichita, 2006: 156). Y fue precisamente en el cine alemán de los años veinte cuando dicho recurso expresivo comenzó a emplearse con esa intención simbólica.

*Education for Death* es una película idónea para abordar contenidos referentes al nazismo y los totalitarismos, tanto en Bachillerato y cuarto curso de Secundaria como en enseñanzas universitarias, al igual que sucedía con *Revolución interplanetaria*. En dicho filme, contenido y forma resultan eminentemente didácticos. En tan solo diez minutos de metraje se explica, con la claridad de un documental y el efectismo propio de una producción de propaganda, el proceso de creación de un nazi desde su mismo nacimiento. El hecho de compaginar el realismo y el dramatismo imperantes en el filme con algunas poderosas dosis de sátira caricaturesca, ayuda de forma determinante a la consecución del principal objetivo de la película: transmitir un mensaje, tan claro y rotundo como llamativo y entretenido, sobre las maldades del nazismo. A diferencia de *Revolución interplanetaria*, aquí la técnica elegida no es la del *cut out* sino la de los dibujos animados, lo que todavía aumenta su atractivo hacia ese público juvenil al que va fundamentalmente dirigido.

---

## Notas

1 Su verdadero nombre era David Káufman, pero ya desde muy joven, antes incluso de convertirse en cineasta, utilizaba ese curioso seudónimo que puede traducirse como “peonza giratoria”.

2 Dicho cortometraje puede entenderse también como parodia de una película de imagen real titulada *Aelita, reina de Marte* (Yakov Protanazov, 1924).

3 Se puede pensar también en la influencia de *Le Voyage dans la Lune* (*Viaje a la Luna*, 1902), la más célebre película del pionero Georges Méliès, cuyo referente para cualquier filme que abordase un viaje espacial en aquellos años parece incuestionable.

4 Geronimi sería el principal director, junto a Hamilton Luske y Wolfgang Reitherman, de los grandes largometrajes producidos por Disney durante la década de los cincuenta, desde *Cinderella* (*Cenicienta*, 1950) hasta *One Hundred and One Dalmatians* (*101 dálmatas*, 1961).

5 Resulta curiosa la representación de esta primera hechicera de *La bella durmiente* ofrecida por Disney, tan parecida a la célebre bruja interpretada por Margaret Hamilton en *The Wizard of Oz* (*El mago de Oz*, 1939) y tan diferente a la Maléfica ideada por Marc Davis para el largometraje *Sleeping Beauty* (*La bella durmiente*, 1959).

## Bibliografía

- Giannalberto Bendazzi, *Cartoons. 110 años de cine de animación*. Madrid, Ocho y medio, 2003.
- David Bordwell, *El cine de Eisenstein. Teoría y práctica*. Barcelona, Paidós, 1999.
- Adrián Encinas Salamanca, *Animando lo imposible. Los orígenes de la animación stop-motion*. Madrid, Diábolo, 2017.
- Juan Escribano Gutiérrez, *El cine como recurso didáctico en la enseñanza virtualizada. Estudio y análisis de algunas obras filmicas*. El Ejido (Almería), Editorial Universidad de Almería, 2016.
- David Flórez, “Animación, política y propaganda (I): De los inicios a 1945”, *Détour*, 6 (2013).
- Pere Ginard, “Eclipses de luna: el cine animado de Lotte Reiniger”, *Educación y Biblioteca*, 21, nº 173 (2009), pp. 74-77.
- Whitney Grace, *Lotte Reiniger: Pioneer of Film Animation*. Jefferson, McFarland & Co Inc, 2017.
- Daniel Kothenschulte (ed.), *Los archivos de Walt Disney. Sus películas de animación 1921-1968*. Köln: Taschen, 2020.
- Amanda López Guillermo, *Desarrollo y evolución de las técnicas de animación e influencia en la significación filmica*. Tesis doctoral, Universidad Católica de Murcia. Departamento de Comunicación, 2017.
- Áurea Ortiz y María Jesús Piqueras, *La pintura en el cine. Cuestiones de representación visual*. Barcelona, Paidós, 2003.
- Juan Antonio Ramírez, *Medios de masas e Historia del Arte*. Madrid, Cátedra, 1997.
- Giusi Radisarda (ed.), *Cine y vanguardia en la Unión Soviética. La Fábrica del Actor Excéntrico (FEKS)*. Barcelona, Gustavo Gili, 1977.
- Carlos Salas González, *Pinceladas de cine: influencias cinematográficas en las artes plásticas vanguardistas*. Murcia, Editum, 2016.
- Victor I. Stoichita, *Breve historia de la sombra*. Madrid, Siruela, 2006.
- Margarita Tupitsyn, *Gustav Klutskis and Valentina Kulagina. Photography and Montage after Constructivism*. New York, IPC/ Steidl, 2004.

# PATRIMONIO LOCAL, IDENTIDAD E INNOVACIÓN EN LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA DE HISTORIA DEL ARTE

## Local heritage, identity, and innovation in university teaching of History of Art

Alicia Sempere Marín<sup>1</sup>

*Universidad de Murcia*

---

### Abstract

This paper presents an innovative teaching project with the aim of intervening and enhancing the reality of the teaching-learning processes of History of Art in university environments. Using methodologies based on the cooperative learning theories and ICT tools, this proposal focuses on an experience that takes the cultural heritage from the city of Murcia —specifically, those remaining elements linked to the city's Islamic past— a scenario to encourage the construction of meaningful and functional learnings by university students.

**Keywords:** ICT, Introduction to Research, Islamic Murcia, Local Heritage, University teaching.

### Introducción

El desarrollo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en las últimas décadas ha traído consigo un cambio que ha repercutido a todos los niveles de la sociedad y que, por supuesto, también ha afectado a la enseñanza. Sin embargo, resulta de interés la consideración de la brecha aún existente entre la cotidianidad del estudiantado, que hace un uso habitual de las TIC en su vida, y la realidad de la enseñanza, en la que las TIC se están introduciendo paulatinamente, aunque con resultados no siempre satisfactorios.

En la sociedad de la información el docente ya no es el único transmisor del conocimiento y la facilidad de acceso a esa información ha hecho que el aprendizaje no se circunscriba únicamente al espacio físico del aula, abriendo a su vez infinidad de posibilidades de innovación y adaptación de la práctica docente a los nuevos tiempos. Posibilidades que tenemos el deber de conocer y saber cómo y cuándo aplicar para que los resultados sean los deseados.

Este proyecto educativo de carácter innovador se plantea de acuerdo con las necesidades específicas detectadas en el entorno de la enseñanza universitaria de Historia del Arte. En concreto, se ha podido observar un cierto nivel de desarraigo y desconocimiento acerca de la historia y la cultura locales. En la era de la inmediatez, en la que todo se ha trasladado al entorno online, incluso entre los estudiantes de Historia del Arte se aprecia una pérdida de interés por la realidad más inmediata que les rodea y, por extensión, no la valoran adecuadamente. Tomando estas premisas como punto de partida, este proyecto de innovación educativa nace con la idea de, a través del empleo del patrimonio cultural como recurso didáctico, tratar de revertir el desarraigo que existe entre el alumnado y su realidad más próxima, invitándoles a

conocer, y por ende comenzar a valorar, aquellos elementos patrimoniales que constituyen la historia, cultura e identidad del territorio que habitan, de modo que puedan sentirse parte activa del mismo.

Por otro lado, la tendencia actual hacia la introducción de las TIC en las aulas universitarias no ha venido a resolver otro de los principales problemas de la educación en el siglo XXI, y es que la principal metodología empleada en las aulas continúa siendo, de forma prácticamente exclusiva, la clase expositiva. Este proyecto pretende precisamente intervenir en esa realidad y, a través del empleo de metodologías variadas y participativas, alterar la dinámica habitual de la clase magistral, generar atracción e interés y lograr una mayor implicación por parte del alumnado en su propio proceso de enseñanza-aprendizaje universitario de Historia del Arte.

La propuesta innovadora que aquí se propone está ideada, por su carácter y perspectivas locales, para ser llevada a la práctica en el marco del plan docente del Grado en Historia del Arte de la Universidad de Murcia y, más concretamente, en los contenidos de las asignaturas Arte y Ciudad, Arte Hispanomusulmán y Mudéjar (2º curso) o Arte de la Región de Murcia (3º curso). La ciudad de Murcia, como fundación islámica, posee una serie de vestigios conservados pertenecientes a esta época histórica que pueden ser de gran utilidad en un proyecto de carácter innovador, a través de una propuesta estructurada en varias fases y basada en la introducción de las TIC en el aula, las metodologías basadas en el aprendizaje cooperativo y el uso del patrimonio cultural como recurso didáctico.

### **La innovación educativa a través de las TIC**

Se debe partir de la base de que no toda introducción de las TIC en el aula tiene un carácter innovador, pues lo importante no es el recurso tecnológico en sí, sino el uso que de él hacen los docentes para guiar el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos, como indica Caldeiro Pedreira (2011). La misma autora incide en cómo los docentes han dejado de ser la principal fuente de conocimiento y tienen que convivir con las tecnologías que facilitan el acceso a grandes cantidades de información. Precisamente en este punto es donde indica Aguilar (2012: 804) que reside la principal transformación acaecida a raíz de la introducción de las TIC en el aula, y es en la forma en que se obtiene, se maneja y se interpreta la información.

Laro González (2020: 19-20) defiende que, además, el uso de las TIC puede hacer que los niveles de interés en el alumnado aumenten, incrementando de esta forma la motivación y ayudando a conseguir un mayor grado de implicación por su parte. Además, uno de los principales beneficios de la integración de las TIC en el aula es la gran cantidad y variedad de recursos didácticos derivados de ellas que se pueden aplicar con la finalidad de facilitar los procesos de enseñanza-aprendizaje (Marquès Graells, 2012: 6-11).

Pese a las múltiples posibilidades de innovación y mejora de la práctica docente, aún hay profesores y centros que no aprovechan al máximo todo el potencial didáctico que ofrecen las TIC. Causas como la falta de formación, el desconocimiento, o simplemente las reticencias ante el esfuerzo que supone enfrentarse a ello pueden estar detrás de la aún no generalizada implantación de las TIC en la enseñanza. Un estudio realizado por González Pérez

y de Pablos Pons (2015: 415) acerca de los factores que obstaculizan la integración efectiva de las TIC en las aulas, establece que, en opinión de los propios profesores, las principales barreras son el tiempo y la dedicación para la incorporación de las TIC en la enseñanza, así como los conocimientos previos y habilidades básicas de los profesores en cuanto al uso de TIC se refiere.

### **Estrategias de aprendizaje cooperativo**

Johnson y Johnson (2014: 845) establecen una serie de cinco puntos necesarios para que se dé la cooperación: “positive interdependence, individual accountability, promotive interaction, social skills and group processing”, es decir, interdependencia positiva, responsabilidad individual, interacción promotora, habilidades sociales y procesamiento grupal (Azorín Abellán, 2018: 185-186). Todo ello tiene una fácil extrapolación al campo del aprendizaje y, en este ámbito, el trabajo cooperativo como estrategia se ha venido aplicando con gran interés desde la década de los 70 del siglo pasado.

Para una definición más concreta acerca del trabajo cooperativo en el ámbito de la enseñanza, se puede tomar la que aportan Johnson, Johnson y Holubec (2013: 13-15). Estos autores se refieren al aprendizaje cooperativo como el trabajo conjunto que se lleva a cabo para lograr objetivos comunes, haciendo mención especial de la división de los alumnos en pequeños grupos, de modo que puedan maximizar su aprendizaje propio y el de los demás. A esta definición sería conveniente añadir las referencias que hace Cobas (2016: 154), indicando que el aprendizaje cooperativo es, además, una estrategia y metodología innovadora basada en la ayuda mutua que, bajo la supervisión del docente, promueve la participación del alumnado. Se trata, por lo tanto, de un enfoque opuesto a los modelos basados en la competición y el individualismo (Johnson y Johnson, 2014: 841).

En concreto, nuestra propuesta toma la modalidad de trabajo cooperativo basada en los grupos de investigación (*Group Investigation*, GI). Estará centrada en la búsqueda y análisis de información acerca de un tema concreto llevado a cabo de forma grupal, tras lo que se deberá llevar a cabo una exposición de los hallazgos (en este caso, en forma de audiovisual). Entre las ventajas de este método, García, Traver y Candela (2019: 60-61) citan la libre circulación de ideas, el ambiente democrático que propicia el trabajo con otros compañeros y la aplicación de técnicas de aprendizaje basadas en el descubrimiento.

Frente a esto, la función del docente debe estar orientada a asegurar la correcta formación y funcionamiento de los grupos de trabajo, a plantear las propuestas que marquen el desarrollo del proceso y a ser, en definitiva, mediadores que guíen el proceso de enseñanza-aprendizaje que se va gestando en cada grupo a través del trabajo autónomo.

Pero esto no significa que el docente vea reducida su carga de trabajo al implementar esta metodología, sino que adopta un papel distinto que requiere de una mayor y más cuidadosa planificación de todas las etapas del aprendizaje cooperativo. Además, el docente debe observar, supervisar, orientar, intervenir cuando sea necesario y, por último, evaluar el trabajo realizado por los alumnos.

### **El patrimonio cultural como recurso didáctico**

En la actualidad, el concepto de patrimonio hace referencia a aquellos bienes, tanto materiales como inmateriales, que reflejan la herencia cultural de un grupo social en concreto (Fontal Merillas, 2003: 9). Prats (2001: 151) ya hablaba a principios del siglo XXI de la cercana relación entre patrimonio y educación y el innegable potencial que los bienes patrimoniales poseen como recursos didácticos que emplear en el aula. Mediante la observación y el contacto directo con la realidad, la educación que emplea el patrimonio como recurso puede ayudar al alumnado a alcanzar un mejor aprendizaje del contenido, tanto social como conceptual, de la disciplina.

Cuenca López *et al.* (2013: 13) definen la educación patrimonial haciendo referencia a que debe basarse en el diseño de estrategias y contenidos que faciliten la asunción de valores identitarios, así como la formación de ciudadanos responsables, a través del conocimiento del entorno. Se aprecia, por lo tanto, el valor del patrimonio como elemento a través del cual trabajar conceptos como la identidad cultural y la ciudadanía con el alumnado. A este respecto, indica Prats (2001: 171) que “el patrimonio cultural, debidamente comunicado, deberá ser un elemento clave para la formación integral de la persona, para su desarrollo emocional y como elemento propiciador de la interacción y cohesión social”. Asimismo, el patrimonio cuenta con un gran potencial para trabajar el concepto de identidad, con la finalidad de cohesión que se puede crear a través de los vínculos establecidos por un grupo con su patrimonio (Molina Puche, Escribano-Miralles, Díaz-Serrano, 2016: 8).

Entrando en un mayor nivel de concreción que resulta de gran interés para el planteamiento de este proyecto, se debe mencionar la aportación de Prats y Santacana (2009: 8) con respecto al papel concreto de la ciudad como contenedora de múltiples elementos patrimoniales a partir de la que promover el aprendizaje y la adquisición de valores relacionados, en este caso, con la ciudadanía. Destacan los autores la característica del patrimonio de las ciudades como un patrimonio vivo cuya configuración y funcionalidades ha variado a lo largo del tiempo. Es el patrimonio, ese fragmento del pasado en el presente, el que da cuenta de esa evolución que ha acontecido en la sociedad y el espacio con el paso del tiempo.

Finalmente una última aportación directamente relacionada con la temática y métodos del presente proyecto es la de Romero Rodríguez y Rodríguez-García (2017: 602-604) quienes realizan en su estudio una aproximación a la digitalización del patrimonio mediante códigos QR y su potencial como recurso educativo. Aparejado a ello, los QR en el aula aportan una serie de implicaciones positivas como el desarrollo del aprendizaje activo, el aumento de la motivación por el uso de la tecnología y la facilidad de intercambio de información. Además, para la creación de códigos QR, se fomenta el trabajo cooperativo a través de la recopilación, búsqueda y análisis de la información.

### **Objetivos**

Una vez planteado el marco teórico en el que se sustenta esta propuesta innovadora, el objetivo general de la misma es alterar la cotidianidad de la docencia universitaria con el fin de aumentar el interés y el sentimiento identitario del estudiantado del Grado en Historia del

Arte trabajando acerca de elementos patrimoniales de la ciudad de Murcia pertenecientes a su período islámico. De manera más específica pretendemos, de esta forma, fomentar los aprendizajes significativos en el estudiantado acercándoles a la realidad del entorno más próximo que les rodea. Un aprendizaje, por otro lado, absolutamente necesario de promover en una titulación como es el Grado en Historia del Arte, en el que el conocimiento de los entornos culturales y artísticos locales debería ser una competencia fundamental que adquirir en el perfil formativo, frente a los enfoques más globales o que tienden a denostar la relevancia del patrimonio local como algo poco digno de estudio e interés frente a otras manifestaciones.

Igualmente, se plantea como objetivo el uso de metodologías de aprendizaje cooperativo apoyadas en la introducción y utilización de herramientas basadas en las TIC de forma consciente y efectiva, así como la mejora de las habilidades de búsqueda, organización, análisis y síntesis de la información y de presentación de los resultados obtenidos, siempre guiados por parámetros de rigor científico y académico. Habilidades que siempre conviene fomentar en el estudiantado durante los años de formación ya que, según los planes de estudios actuales, deben finalizar sus estudios de grado con la presentación de un trabajo final para el que en ocasiones no están debidamente preparados.

El último objetivo específico de la propuesta se basa en la educación en valores, inculcando en el estudiantado el papel del patrimonio cultural como vestigio de la historia de una comunidad y componente fundamental de la identidad de la misma. De esta forma, se pretende en conclusión fomentar una conciencia colectiva que entienda la protección y preservación del patrimonio local en cualquiera de sus formas como un objetivo primordial en la gestión de cualquier entorno urbano o rural.

## Contenidos

En la actualidad son variados los vestigios que en la ciudad de Murcia pueden observarse pertenecientes a la época de dominación musulmana en la Península Ibérica. Precisamente, como fundación islámica en el año 825 por orden de Abderramán II, la historia, evolución y configuración urbana actual de este territorio se debe en gran medida al legado de esta cultura.

*Medina Mursiya*, tal y como se conocía a la ciudad en la época, atravesó diferentes etapas conforme al trascurso de los siglos y la evolución política de Al-Ándalus durante la Reconquista, llegando en el siglo XII a convertirse en la capital de la provincia levantina del *Sharq Al-Ándalus*. Durante este período, coincidente con el reinado de Ibn Mardanis, el *Rey Lobo*, Murcia vivió una época de esplendor político, económico y cultural, equiparable a cualquier otro núcleo andalusí de importancia y prácticamente incomparable en apogeo a cualquier otro período de la historia de la ciudad.

Es por este motivo que en los últimos años se ha venido realizando un gran esfuerzo —que continúa en curso— por parte de las instituciones locales y autonómicas para tratar de revitalizar y poner en valor los vestigios del patrimonio que se conserva de esta época. Todo ello constituye un legado inigualable, testigo del grandioso pasado de la ciudad, con un gran

potencial como elemento cohesionador y creador de una identidad local con el que el estudiantado, al igual que el resto de la población de Murcia, deben estar familiarizados.

Los contenidos que se abordarán en el proyecto están directamente ligados al conocimiento de la ciudad de Murcia en sus primeros siglos de existencia como tal, es decir, los siglos de dominación musulmana. No se pretende únicamente que los alumnos conozcan el origen, la configuración o la estructura y morfología urbanas de la misma, sino que también se busca trabajar cuestiones acerca del contexto y devenir histórico de este territorio, el cual, como ya se ha referido anteriormente, gozó de un gran protagonismo y esplendor durante un período concreto de la Edad Media peninsular.

De esta forma, los principales momentos históricos que serán trabajados son: el siglo IX, con la fundación de la *Medina Mursiya*; el siglo XII, especialmente el período de reinado de Ibn Mardanis, época de gran desarrollo en todos los aspectos en este territorio; y el siglo XIII, concretamente el gobierno de Ibn Hud, como ejemplo de la resistencia ante los almohades y último gran gobernante del reino de Murcia antes de que el territorio cayera en manos de la corona de Castilla. Así, se pretende aplicar la perspectiva local a los conocimientos que normalmente se imparten desde un punto de vista genérico.

De igual manera, en un nivel de mayor concreción, se pretende que los alumnos conozcan y trabajen en torno a los restos patrimoniales conservados de esta época histórica, comenzando por los propios restos de lienzos que aún se erigen de la muralla que circundaba la *Medina Mursiya* delimitando su perímetro, así como el trazado general de su callejero. De hecho, en la ciudad de Murcia actualmente se han instalado unas señales en el suelo que marcan el trazado de la antigua muralla, así como la situación de las numerosas puertas que tenía la misma y que daban acceso a la medina, como por ejemplo la Puerta del Mercado (en la actual Santo Domingo) o la Puerta de las Siete Puertas (en Santa Eulalia), entre otras.

Asimismo se trabajará acerca de las principales construcciones que se llevaron a cabo, tanto dentro como fuera del perímetro urbano, siendo algunas de ellas más observables a simple vista que otras. Así, se profundizará sobre uno de los edificios más importantes de la vida política de la ciudad, es decir, el Alcázar Mayor o Alcázar Nassir donde residía el gobernante, situado junto al río. De especial significación resulta el conocimiento acerca de la torre del Caramajul de este alcázar, la construcción más alta de la ciudad, que fue demolida en 1790 para la creación de la Iglesia de San Juan de Dios, bajo la que se encuentran restos del alcázar. Próximo a él se erigía el centro religioso más grande y destacado de la ciudad, la mezquita aljama. Además, toda la Medina estaba poblada con otras mezquitas de barrio, más pequeñas, algunas de ellas sobre las que se construyeron iglesias que hoy en día permanecen.

Pasando a aquello conservado fuera de los límites de la Medina, se debe comenzar haciendo mención del arrabal de la Arrixaca, conjunto residencial extramuros cuyas labores de excavación e investigación continúan en curso en el entorno del yacimiento de San Esteban. En el contexto de lo que fuera este arrabal es asimismo donde se encuentran los restos del palacio de recreo del Rey Lobo, el Alcázar Menor, sobre el que se levantó el Alcázar Seguir por mandato de Ibn Hud unas décadas más tarde, hoy en día, el Monasterio y Museo de Santa Clara la Real

Por último, resulta necesario incluir en este conjunto de bienes patrimoniales conservados las edificaciones mandadas construir por Ibn Mardanis en Monteagudo: el Castillo y el conocido como Castillejo. Aunque exceden los límites estrictos de la *Medina Mursiya*, se ha considerado que se trata de dos vestigios que se perfilan como ineludibles a la hora de plantear un recorrido por lo que fue la presencia islámica en Murcia y su huerta.

### **Temporalización y actividades**

El núcleo central de esta propuesta está basado en los principios y fundamentos del aprendizaje cooperativo por grupos de investigación, por lo que el trabajo autónomo grupal por parte de los alumnos tendrá un peso destacado en el desarrollo metodológico del proyecto. Asimismo, este trabajo cooperativo se apoyará en herramientas TIC para la grabación de píldoras audiovisuales encaminadas a la elaboración del producto final, que será un itinerario virtual con audiovisuales compilados en códigos QR acerca de la Murcia islámica, construido a partir de la participación de todos los alumnos.

De forma más detallada, la propuesta se estructura teniendo en cuenta las dos sesiones de seminarios prácticos que contemplan las guías docentes para cada asignatura de 6 ECTS en el Grado de Historia del Arte de la Universidad de Murcia, e igualmente se contempla el trabajo autónomo fuera del aula.

La primera sesión tiene una importancia especial, ya que en ella el docente debe transmitir claramente al alumnado las líneas generales de la actividad que se va a desarrollar. De esta forma, se debe hacer hincapié en explicar en qué consiste exactamente, cómo va a transcurrir su desarrollo, qué se espera del trabajo que lleven a cabo los alumnos y cómo se les va a evaluar. Se concretarán los contenidos que se van a trabajar así como el cronograma del proyecto.

Una vez se ha llevado a cabo esta presentación, es el momento de introducir el tema de trabajo concreto y realizar un sondeo de los conocimientos previos que pueden tener los alumnos sobre él, a través de algunas preguntas abiertas sobre la Murcia islámica para entablar un debate. En él, se podrá orientar la explicación hacia el conocimiento del alumnado por los restos islámicos en la ciudad, su conservación, y la importancia de su valor como testigo vivo de la historia. En ese sentido, se incluirá también una reflexión acerca de lo complejo de la salvaguarda de este tipo de patrimonio en el contexto de la ciudad contemporánea, con las irremediables pérdidas que ello conlleva. Para ello, se podrá hacer uso de recursos gráficos de libre acceso en línea para ilustrarlo, planteando en este caso el debate en torno a casos conocidos como el de la destrucción de los baños árabes que se erigían desde los siglos XI-XII en la calle Madre de Dios, derribados en 1953 para la apertura de la Gran Vía, a pesar de estar reconocidos como monumento desde la década de los 30.

En esta sesión se contempla igualmente el visionado de fragmentos de documentales comentados acerca del origen, las características y la configuración de la ciudad islámica de Murcia. Se han seleccionado para ello algunas producciones de la Fundación Integra y el Consejo Superior de Investigaciones Científicas, adjuntos al final. Para finalizar esta sesión, se

propondrá la creación de los grupos de trabajo, que idealmente estarían formados de la manera más heterogénea posible para que el proceso de aprendizaje cooperativo y sus beneficios se vean potenciados, y se realizará el reparto de temas. Algunos propuestos, que podrán variar según el número de alumnos, son: “*Medina Mursiya*. Características de su trazado urbano y los restos de su muralla”, “El Alcázar Mayor, el panteón real y el oratorio”, “Los espacios religiosos de la medina. La mezquita aljama y las mezquitas de barrio”, “El Alcázar Menor. Un lugar de recreo para el rey”, “El Arrabal de la Arrixaca” o “El complejo fortificado de Montea-gudo: el Castillo y el Castillejo”.

Entre esta sesión y la siguiente se contempla, como se ha apuntado anteriormente, un período de trabajo fuera del aula para llevar a cabo la iniciación a la investigación, la búsqueda y el análisis de información, visitas autónomas a los bienes patrimoniales que recoja cada grupo en su tema escogido, así como la grabación de un breve audiovisual de carácter divulgativo que recoja las conclusiones y que se deberá montar y compilar en un código QR. Todo ello fomentará el aprendizaje constructivista, convirtiéndose el estudiante en responsable y protagonista del proceso, a la vez que trabaja en sus habilidades sociales y de trabajo autónomo y grupal. Durante este período, el rol del docente se basará en controlar el trabajo realizado por los estudiantes, estando disponible para cualquier consulta que puedan hacerle respecto a las actividades planteadas. En definitiva, en el contexto de las metodologías innovadoras que requieren de la participación activa del alumnado, el papel del docente es el de facilitador de los aprendizajes, que apoya y guía a los estudiantes.

Más tarde, una segunda sesión presencial se centrará en la puesta en común y el visio-nado en el aula de todos los trabajos realizados, los cuales no deberán sobrepasar la duración de tres minutos aproximadamente. Además, se llevará a cabo una evaluación inter pares y por parte del docente, que estará acompañada de un coloquio sobre la actividad realizada, con el fin de conocer las opiniones del estudiantado sobre la experiencia realizada, su utilidad y su influencia sobre sus ideas previas sobre el origen islámico de Murcia, la conservación actual de ese patrimonio y su importancia y, de igual manera, sobre su impresión con respecto a la actividad en el contexto del proceso de enseñanza-aprendizaje que se pretende mejorar.

El producto final realizado por los propios estudiantes, el itinerario virtual interactivo en forma de códigos QR, podrá ser difundido a través de diversos canales con los que cuenta el Departamento de Historia del Arte en redes sociales, así como por la Unidad de Cultura Científica y de Innovación de la Universidad de Murcia. Incluso, se podría llegar a solicitar al Ayuntamiento de Murcia la instalación temporal de estos QR, a la manera de los actuales códigos QR que se encuentran añadidos en las placas del callejero desde 2020 (fig. 1), siempre de forma respetuosa, no invasiva con el patrimonio en cuestión y de acuerdo con la legislación vigente en materia de protección patrimonial y urbanística en la ciudad y Región de Murcia. Esto aumentaría el alcance del trabajo realizado, facilitando la transferencia de conocimientos al resto de la sociedad y podría constituir un aliciente para los estudiantes.



Fig. 1. Placas inteligentes en el callejero de Murcia. Fotografía de Vicente Vicens, La Verdad de Murcia.

### Evaluación

La evaluación de un proyecto de innovación docente viene de la mano del estudio del grado de cumplimiento de los objetivos planteados al inicio de este, de modo que se pueda confirmar o no el éxito de la intervención de carácter innovador en el aula, sus consecuencias e identificar posibles puntos de mejora, a fin de comprobar si efectivamente el proyecto responde a las necesidades detectadas.

Así pues, el objetivo general planteado que se debe de tener en cuenta en todas las fases de desarrollo del proyecto no es otro que mejorar la práctica docente en el Grado de Historia del Arte, a fin de aumentar la motivación por parte del alumnado. Para llevar a cabo la evaluación del cumplimiento de este objetivo general, el docente deberá llevar a cabo una destacada y exhaustiva labor de observación, ya que de ello dependerá saber en qué grado aumenta el interés del alumnado respecto a la asignatura escogida, durante y después del desarrollo de la propuesta innovadora.

Se prestará atención a la participación del alumnado en la primera sesión planteada, de la misma forma que a la actitud y al grado de involucración en el trabajo grupal desarrollado a través de tutorías de control. Finalmente, el debate generado en la última sesión de la actividad puede contribuir a arrojar interesantes conclusiones acerca de si realmente la propuesta ha surtido el efecto deseado y si se ha generalizado un mayor interés por la asignatura y su metodología docente.

Una vez finalizada la experiencia innovadora, se comprobará si esa actitud de motivación e interés entre los alumnos se mantiene en las semanas sucesivas, ya que el objetivo de un proyecto de innovación educativa no puede estar circunscrito a un período de tiempo limitado, sino que debe aspirar a intervenir y provocar un cambio en el medio y largo plazo. Así, se pretende que tras la realización de esta propuesta, los alumnos mejoren su percepción de la asignatura y esta se mantenga en el tiempo.

Esto está directamente relacionado con el primer objetivo específico planteado, pues una de las mejores maneras de la percepción de las asignaturas de Historia del Arte en el alumnado es tratando de impulsar la puesta en marcha de aprendizajes significativos y la adquisición de conocimientos relacionados con elementos patrimoniales locales a partir de los cuales se acercará a los alumnos a la historia propia del territorio que habitan. De nuevo, las reflexiones que los alumnos vayan compartiendo en las sesiones de trabajo darán buena cuenta de si este proyecto ha influido en su concepción acerca de la importancia e interés de los contenidos que se imparten en la asignatura.

El segundo objetivo específico está relacionado con la elección del empleo de metodologías basadas en el aprendizaje cooperativo y el uso de las TIC. Como se ha detallado anteriormente, ambos factores tienen un gran potencial a la hora de influir positivamente en la actitud del alumnado, debido a que ayudan a romper con la monotonía de lección magistral que aún impera en las aulas de Historia del Arte. Por este motivo, el trabajo autónomo en grupo apoyado en recursos TIC influirá muy positivamente. Además, este trabajo cooperativo basado en grupos de investigación ayudará sin lugar a duda a los alumnos a mejorar sus habilidades de búsqueda, organización, análisis y síntesis de la información recabada a través de la utilización de herramientas TIC. Asimismo, en la última sesión, cuando se produzca el visionado de los trabajos finales elaborados por cada grupo, el docente podrá comprobar si, además de estas destrezas, los alumnos también han mejorado en la capacidad de presentación de los resultados obtenidos en las investigaciones grupales.

Por último, figura el objetivo relacionado con la educación en valores de conciencia y protección del patrimonio cultural, así como la comprensión del mismo por parte de los alumnos como testigo de un pasado común y, por ende, un elemento cohesionador para la creación de la identidad colectiva de una sociedad que tiene el deber de conocerlo y salvaguardarlo. Este objetivo realmente está presente de forma transversal a todo el desarrollo del proyecto innovador, puesto que los bienes patrimoniales de la época de la Murcia islámica serán el punto de partida e hilo conductor a partir del cual el estudiantado construirá sus aprendizajes.

Así, el docente podrá observar si se ha producido un cambio de opiniones o mentalidades a este respecto, comparando las respuestas que darán los alumnos a las cuestiones planteadas en la primera sesión introductoria con las reflexiones finales aportadas por cada uno de ellos en el coloquio de clausura de la actividad. De igual manera, en los meses sucesivos se prestará atención a si esta educación en valores se consolida y los alumnos valoran la historia y el patrimonio cultural local como algo propio.

Para tener en cuenta y evaluar todos los aspectos previamente relacionados, el docente deberá llevar a cabo un riguroso registro cualitativo de todo aquello que extraiga de su observación sistemática durante el desarrollo de cada una de las fases del proyecto. Las conclusiones que se deduzcan de todo ello conducirán a demostrar o no el éxito de la propuesta. A raíz de esto, se podrá plantear la extrapolación de esta experiencia a otras asignaturas, en la que se trabajen otros períodos vinculados a la realidad histórico-artística de la ciudad de Murcia, para la elaboración de nuevos itinerarios que interpreten y den a conocer el patrimonio local.

---

### Notas

<sup>1</sup> Este trabajo comenzó durante el disfrute de una Ayuda de Iniciación a la Investigación del Plan Propio de Fomento de la Investigación de la Universidad de Murcia y con la financiación del Consejo Superior de Investigaciones Científicas, programa JAE. A continuación se ha desarrollado en el marco de una Ayuda para la Formación de Profesorado Universitario (FPU20/00050) del Ministerio de Universidades, y del proyecto “MEFER Medallas retrato y poder femenino en la Europa del Renacimiento (I): Las mujeres de la Monarquía Hispánica” (PID2020- 114333GBI00).

## Bibliografía

- Marisol Aguilar, “Aprendizaje y Tecnologías de Información y Comunicación: Hacia nuevos escenarios educativos”, *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10(2) (2012), pp. 801-811.
- Cecilia M. Azorín Abellán, “El método de aprendizaje cooperativo y su aplicación en las aulas”, *Perfiles Educativos*, 40(161) (2018), pp. 181-194.
- María del Carmen Caldeiro Pedreira, “Cómo implementar el uso de las tecnologías en el aula para contribuir al desarrollo crítico del alumnado: la integración de nuevos contenidos en el quehacer cotidiano”, *Educaweb*, 238 (2011) Disponible en: <https://www.educaweb.com/noticia/2011/10/03/como-implementar-uso-tecnologias-aula-4989/> [Consulta: 5 junio 2022]
- María Elena Cobas Cobiella, “A propósito del aprendizaje cooperativo”, *Actualidad Jurídica Iberoamericana*, 4(2) (2016), pp. 154-175.
- José María Cuenca López, Jesús Estepa Giménez, Roque Jiménez Pérez, Miriam José Martín Cáceres y Ana María Wamba Aguado, “Patrimonio y educación: quince años investigando”, en J. Estepa Giménez (ed.), *La Educación Patrimonial en la Escuela y el Museo: Investigación y Experiencias*. Huelva, Universidad de Huelva, 2013, pp. 11-24.
- Olaia Fontal Merillas, “Estirando hasta dar la vuelta al concepto de patrimonio”, en O. Fontal Merillas (coord.), *La educación patrimonial. Del patrimonio a las personas*. Gijón, Trea, 2003, pp. 9-22.
- Rafaela García, Joan Andrés Traver e Isabel Candela, *Aprendizaje cooperativo. Fundamentos, características y técnicas* (2º ed.). Madrid, CCS, 2019.
- Alicia González Pérez y Juan de Pablos Pons, “Factores que dificultan la integración de las TIC en las aulas”, *Revista de Investigación Educativa*, 33(2) (2015), pp. 401-417.
- David W. Johnson y Roger T. Johnson, “Cooperative Learning in 21st Century”, *Anales de Psicología*, 30(3) (2014), pp. 841-851.
- David W. Johnson, Roger T. Johnson y Edythe J. Holubec, *Cooperation in the Classroom* (9º ed.). Edina, Interaction Book Company, 2013.
- Elena Laro González, “Innovar enseñando: la educación del futuro. Las TICs como factor motivador en la enseñanza”, *REJIE Nueva época*, 21 (2020), pp. 11-23.
- Pere Marquès Graells, “Impacto de las TIC en la educación: funciones y limitaciones”, *3c TIC: cuadernos de desarrollo aplicados a las TIC*, 2(1) (2013), pp. 2-15.
- Sebastián Molina Puche, Ainoa Escribano-Miralles, y José Díaz-Serrano, “Patrimonio e identidad en la formación de ciudadanos: la función de la enseñanza de las Ciencias Sociales”, en S. Molina Puche, A. Escribano-Miralles y J. Díaz-Serrano (eds.), *Patrimonio, identidad y ciudadanía en la enseñanza de las Ciencias Sociales*. Murcia, Universidad de Murcia, 2016, pp. 7-19.
- Joaquín Prats, “Valorar el patrimonio histórico desde la educación: factores para una mejor utilización de los bienes patrimoniales”, en J. Morales, M. C. Bayod, R. López, J. Prats y D. Buesa (eds.), *Aspectos didácticos de las Ciencias Sociales 15*. Zaragoza, ICE de la

Universidad de Zaragoza, 2001, pp. 157-171.

Joaquín Prats y Joan Santacana, “Ciudad, educación y valores patrimoniales. La ciudad educadora, un espacio para aprender a ser ciudadanos”, *Iber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 59 (2009), pp. 8-21.

José María Romero Rodríguez y Antonio-Manuel Rodríguez-García, “Digitalización de recursos patrimoniales mediante códigos QR: los dispositivos digitales móviles para la difusión cultural y artística en educación”, en L. Bocanegra Barbecho y A. García López (eds.), *Con la Red/ En la Red. Creación, investigación y comunicación cultural y artística en la era Internet*. Granada/ Nueva York, Universidad de Granada/ Downhill Publishing, pp. 596-611.

### Recursos audiovisuales de interés

- *Baños árabes de la Calle Madre de Dios, Murcia* (Fernando Osorio García): <https://www.youtube.com/watch?v=20dSktSTJDM>
- *Trazados Urbanos. Capítulo 2. Medina Mursiya* (Fundación Integra): <https://www.youtube.com/watch?v=LQXQz7N1-1Q>
- *Héroes del Patrimonio – El Rey Lobo* (Fundación Integra): [https://www.youtube.com/watch?v=oVDzfyhQk\\_w&t=95s](https://www.youtube.com/watch?v=oVDzfyhQk_w&t=95s)
- *El Castillejo de Monteagudo* (CSIC – Escuela de Estudios Árabes): <https://www.youtube.com/watch?v=Q0lN5emxmlo>
- *La Murcia Andalusí a través del Arrabal de la Arrixaca. 1. La Murcia Andalusí* (Ayuntamiento de Murcia): <https://www.youtube.com/watch?v=HrH4OeFfXo>
- *Murcia Medieval* (Fundación Integra): <https://www.youtube.com/watch?v=RFpnu4SUs8I&t=1s>
- *Construcción del Castillejo de Monteagudo* (fragmento de Murcia Medieval, Fundación Integra): <https://www.youtube.com/watch?v=udfpyWWbT30&list=WL&index=6&t=18s>
- *Trazados Urbanos. Capítulo 3. El Repartimiento de Murcia* (Fundación Integra): <https://www.youtube.com/watch?v=JGZV2fTv-nE>
- *La Murcia que perdimos, 21. Los baños árabes de Madre de Dios* (Pascual González Soriano): [https://www.youtube.com/watch?v=0\\_B8eBr1Fzk](https://www.youtube.com/watch?v=0_B8eBr1Fzk)

# APRENDIZAJE COLABORATIVO EN EL AULA. LA PINTURA ROMANA A TRAVÉS DE LA REPRESENTACIÓN DE MUJERES

## Collaborative learning in the classroom. Roman painting through the representation of women

Manuel Tortosa Vicente  
*Universidad de Murcia*

---

### Abstract

Collaborative learning methods have become a first-rate teaching method for teachers nowadays. They are also an extremely attractive learning methodology for students. As experts in the field of Art History, it is our duty to ask ourselves how to approach this methodology. Within a wide range of subjects, this paper proposes a topic that is present in the curriculums at high schools, Baccalaureate programmes, and university degrees in the humanities: Roman painting. We will cover the study of Roman painting through the representation of women through collaborative learning.

**Keywords:** Painting, Women, Rome, Project.

### Aprendizaje colaborativo

Abordar el estudio de cualquiera de las denominadas ‘nuevas metodologías’ supone un auténtico reto en el panorama educativo actual. La situación es realmente complicada, puesto que nos encontramos saliendo, en algunos niveles más rápidamente que otros, de la educación no presencial o de presencialidad parcial, con todo lo que esto conlleva tanto como para docentes como para alumnos. El amplio repertorio de recursos y medios digitales a los cuales nos hemos visto obligados a adaptarnos en un periodo relativamente corto, o más bien nulo, de tiempo ha propiciado que la educación haya experimentado un cambio ciertamente radical. Bien es cierto que estos ya estaban presentes en algunos niveles o centros específicos, pero no dejaban de ser algo concreto o puntual. Actualmente, resulta extraño que un grupo no cuente con un espacio en *Classroom* donde colgar tareas, preguntar dudas o participar en una clase virtual, y es que muchos de esos nuevos recursos digitales han venido para quedarse. Es entonces cuando debemos preguntarnos, ¿qué espacio queda en la planificación docente para las nuevas metodologías?, ¿qué hay realmente de innovador en las mismas?, ¿es conveniente servirse de estas frente a las digitales? Responder a estas preguntas no es tarea fácil, puesto que son numerosos y diversos los entornos educativos en los que estas se pueden desenvolver. Por ejemplo, no tendrá el mismo éxito una clase on-line con tareas en medios digitales en un grupo de primaria que en un aula universitaria<sup>1</sup>. Del mismo modo, también serán decisivos los factores socioeconómicos y culturales del alumnado, fundamentales a tener en cuenta por

parte del docente a la hora de decidirse a favor de una u otra metodología, tal y como indica Solórzano-Cahuana (2021:57).

En este artículo se busca la aplicación de una de estas nuevas metodologías, término no libre de debate en cuanto a que, tras el gran cambio en el panorama educativo en los últimos años, hemos de plantearnos hasta qué punto realmente podemos denominarla como ‘nueva’ o ‘innovadora’. La elegida en esta ocasión es el aprendizaje colaborativo, el cual se basa, como su propio nombre indica, en la colaboración o cooperación de un grupo de alumnos a la hora de desarrollar un trabajo concreto. Esta puede resultar de interés por varios motivos, los cuales podrían resumirse en:

- Favorece al desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes.
- Contribuye a la mejora de una serie de habilidades sociales concretas, dado que esta metodología implica el escuchar al igual, así como debatir y compartir opiniones.
- Toma de conciencia de la responsabilidad individual dentro de un grupo de trabajo, donde cada uno de los miembros debe aportar para el correcto desarrollo del mismo.
- Desarrollo de una serie de habilidades y destrezas concretas propias del desarrollo de un trabajo grupal.

Tras esta breve síntesis de algunas de las ventajas que esta metodología presenta, se hace necesario también remarcar el papel del docente en para su correcto desarrollo. En el aprendizaje colaborativo el docente deja de ser el foco emisor de contenidos, ya no es el encargado de facilitar la información a los alumnos, pasando a convertirse en un moderador del proceso de aprendizaje. Esto podría traducirse como una “simplificación” de la labor del profesor, pero este nuevo rol lleva consigo una gran serie de dificultades. El docente debe servir de guía, dar unas pautas claras para lograr el desarrollo de una tarea nada fácil, las cuales deben traducirse en órdenes claras y concisas. Además, también ha de acompañar a los alumnos durante todo el proceso de aprendizaje, puesto que serán numerosas las dudas que los grupos de trabajo presentarán en el desarrollo de la tarea, siendo necesarias aclaraciones de diversa índole. Una correcta planificación previa por parte del docente facilitará el posterior desarrollo del trabajo, pudiendo de este modo aprovecharse de un método de aprendizaje tan atractivo para el alumnado, dado que supone un cambio significativo en el método, marcado por un predominio del aprendizaje individual frente al colectivo, siempre más ameno y atractivo, según Aranda (2015:26).

Adentrarse en los diversos métodos de aplicación de esta metodología y sus variaciones en función de los distintos niveles y modalidades excedería los límites de esta publicación, además de ser un tema sobre el que se ha escrito bastante. A modo de conclusión, nos encontraríamos ante un método de trabajo en el cual los alumnos pasan de ser receptores pasivos de los conocimientos a ser protagonistas activos dentro del proceso de aprendizaje, puesto que son ellos los generadores de información, así como los encargados de desarrollarla, debatirla y posteriormente confeccionarla según las pautas dadas por el docente, tal y como indica Escribano (2008:75).

Una vez presentada brevemente la metodología a utilizar en esta propuesta educativa, se hace necesario abordar el objeto de estudio, los contenidos propiamente dichos. La elección de estos tiene una importancia capital, pues será lo que marque las diferentes directrices que

deberá tomar el docente, tanto organizativas como metodológicas. Del mismo modo, no debe pasar por alto la elección de los contenidos a trabajar en el aula, pues estos serán el hilo conductor del proyecto, debiendo ser apropiados para el correcto funcionamiento de esta metodología. En este caso los contenidos que se proponen son los relativos a la producción pictórica en la antigua Roma, los cuales pueden adaptarse en dificultad y contenido a los diferentes niveles educativos en los que se quiera poner en práctica esta propuesta educativa.

### **La pintura romana en los currículos educativos**

Antes de desarrollar la propuesta didáctica propiamente dicha hemos de realizar la siguiente pregunta: ¿dónde se sitúa la pintura romana dentro de los currículos académicos? Tanto en la Educación Secundaria Obligatoria como en determinadas asignaturas de Grado, siempre dentro de la rama de Humanidades, el arte romano, debido a su cronología, queda situado tras el arte griego, sin contar quizás con el tiempo suficiente para su correcto desarrollo. Partiendo de esta base, y sabiendo que en este periodo de la Historia del Arte la mayor parte del temario se centra en la producción edilicia (edificios de ocio, políticos, religiosos, etc.), no es de sorprender que la pintura quede relegada a un último, y en ocasiones, inexistente plano.

Comenzando por la E.S.O., en el primer curso de esta etapa se abordan los contenidos relativos a la historia antigua; Mesopotamia, Egipto, Grecia y, en último lugar, Roma<sup>2</sup>. Dentro de este último tema, la mayoría de los libros de texto suelen abarcar el arte romano a través de su arquitectura, urbanismo y escultura, con algún pequeño apartado final que aúna a pintura y mosaico. Bien es cierto que el temario de este primer curso de secundaria es bastante amplio, y quizás el docente no disponga del tiempo necesario para este último tema del apartado de historia, pues recordemos que también se estudia geografía física. Sin embargo, es la ordenación curricular la que relega a la pintura a un último lugar, siendo, al menos desde mi punto de vista, la manifestación más ‘simple’ en primera instancia para dar los contenidos de arte romano.

La siguiente aparición del arte romano en los currículos educativos la encontramos en el segundo curso del bachillerato, en este caso en dos asignaturas diferentes: Fundamentos del Arte e Historia del Arte, ambos recogidos en el Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato. En la primera de ellas, en relación con el currículo de la Región de Murcia, encontramos los siguientes estándares de aprendizaje evaluables: “Identifica los elementos arquitectónicos esenciales de la cultura romana”; “Compara las basílicas del imperio romano con las iglesias construidas posteriormente”; “Relaciona el Panteón de Agripa con la basílica del Vaticano”. Un total de tres apartados dedicados exclusivamente a la arquitectura, mientras que todo lo relativo a la pintura y el mosaico romanos se simplifican en un único estándar: “Describe las técnicas del mosaico y de la pintura al fresco”. A través de un único estándar el docente debe evaluar los conocimientos adquiridos por sus alumnos en lo que concierne a este apartado de la producción artística romana, lo cual resulta, sin lugar a dudas, insuficiente. Aunque no sea el objeto de estudio en este artículo, llama la atención el hecho de que no se le dedique ningún estándar a la escultura, también de vital importancia dentro del arte romano<sup>3</sup>.

Por otro lado, en la materia de Historia del Arte es la escultura la que goza de un papel protagonista, tal y como recogen los siguientes estándares: “Identifica, analiza y comenta las siguientes esculturas romanas: Augusto de Prima Porta, estatua ecuestre de Marco Aurelio, relieve del arco de Tito (detalle de los soldados con el candelabro y otros objetos del Templo de Jerusalén), relieve de la columna de Trajano”; “Realiza un trabajo de investigación sobre el debate acerca de la autoría griega o romana del grupo escultórico del Laocoonte y sus hijos”. En este caso la pintura no se menciona de manera directa, aun tratándose de una asignatura centrada en la materia propia de Historia del Arte, puesto que la anterior de Fundamentos está enfocada a aspectos más generales y, sobre todo, a la aplicación de los mismos a modas y corrientes estilísticas actuales.

Una vez hemos abarcado la situación de la pintura romana en la secundaria y el Bachillerato nos adentramos en el ámbito universitario, concretamente en Grados de la rama de Humanidades como Historia, Historia del Arte, Humanidades, etc. A través de las guías docentes disponibles en las diferentes páginas oficiales de las universidades, podemos conocer dónde se sitúan estos contenidos y, aún más importante, cómo se organizan. Comenzaremos por la Universidad de Murcia, con la asignatura de Arte Clásico del curso académico 2021/2022. Esta materia se cursa en el segundo cuatrimestre del primer curso del Grado, y el arte romano se encuentra en el segundo bloque, el cual está organizado en cuatro apartados dedicados al arte etrusco, la arquitectura, la escultura y, por último, la pintura y el mosaico. En este caso podemos apreciar una distribución ‘igualitaria’, en cuanto a que cada manifestación artística cuenta con un apartado propio. Por otro lado, en el Grado en Historia de esta misma universidad se cursa una asignatura de Historia del Arte en el primer cuatrimestre del primer curso. El Arte Clásico se encuentra en el segundo bloque de contenidos, el cual se divide en dos temas, el primero de ellos dedicado a Grecia y el segundo a Roma. En este caso no se especifica ninguna manifestación artística concreta, por lo que no sabemos el tiempo que el docente deberá dedicar a la pintura y al mosaico, así como los contenidos concretos que trabajará.

Si cambiamos de universidad, en este caso la Universidad de Granada, dentro de las guías docentes del Grado de Historia del Arte del curso 2021/2022 hallamos nuevamente en el primer curso una asignatura que aborda el estudio del Arte Clásico. En esta ocasión vemos un tercer bloque de contenidos estructurado en cinco temas: arte etrusco, introducción a la cultura romana, arquitectura, escultura y un último tema dedicado a la pintura, los mosaicos y otras manifestaciones. No solamente la pintura vuelve a situarse en último lugar dentro de un temario extremadamente amplio para tratarse de una asignatura cuatrimestral, sino que comparte epígrafe con todas aquellas obras de arte que quedan fuera de los anteriores. En la Universidad de Sevilla, continuando en el mismo curso académico y dentro de esta misma titulación, la situación es aún más alarmante. En la asignatura de Arte Clásico, ubicada en el primer cuatrimestre del primer curso, el arte romano queda estructurado en dos únicos temas, uno de ellos dedicado al arte etrusco y un segundo tema titulado “Panorama artístico en Roma”. Nuevamente un único tema pretende abarcar todos los contenidos relativos a la producción artística de la antigua Roma, sin concretar los contenidos, los cuales quedan en tiempo y forma supeditados a la voluntad del docente.

Un último ejemplo, continuando con la falta de concreción y organización docente en los contenidos respectivos al arte romano, es el del Grado en Historia de la Universidad de Cantabria, donde no se oferta el Grado en Historia del Arte. En este caso, los alumnos deben esperar hasta el primer cuatrimestre del último curso para cursar una asignatura sobre Historia del Arte Antiguo y Medieval. Los contenidos se estructuran en dos grandes bloques, siendo el primero de ellos el dedicado al Arte Antiguo, el cual se divide en tres apartados: arte egipcio y mesopotámico, arte griego y helenístico, y arte etrusco y romano. De nuevo no se especifican los contenidos ni los estándares que servirán al docente para impartir la asignatura, por lo que resulta bastante difícil conocer el tiempo y la dedicación dedicados a la pintura y el mosaico romanos.

Esta breve revisión de la situación del arte romano, y más concretamente la pintura, en los currículos educativos de diferentes niveles educativos nos sirve para hacernos una idea de cómo los contenidos que pretenden ser el eje vertebrador de esta metodología de aprendizaje no reciben, en la mayoría de ocasiones, el tiempo y la dedicación que requieren. De este modo, además de servirnos de una metodología colaborativa, los alumnos podrán ponerla en práctica trabajando sobre unos contenidos que, quizás, no hayan trabajado lo suficiente en niveles educativos previos, buscando así la motivación del alumno en pos de una mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje.

### **La mujer en la pintura romana. Diferentes escenarios**

Una vez presentada la metodología educativa y la ubicación de los contenidos a tratar en los diferentes niveles educativos toca realizar una breve revisión sobre el tema de trabajo propiamente dicho: la representación de la mujer en el panorama pictórico romano. Son sin duda numerosísimas las publicaciones y trabajos que versan sobre esta temática tan fascinante, por lo que no nos detendremos sobre este tema en exceso, sino que más bien se realizará una breve revisión sobre algunas de los repertorios figurativos más relevantes. A la hora de seleccionarlas, deben de tenerse en cuenta ciertos factores:

- Deben adaptarse en todo momento al nivel educativo en el que se desarrolle el proyecto, no siendo viables los mismos contenidos en el primer curso de la ESO que en un segundo de Bachillerato.
- Se debe facilitar al alumno el acceso a la información, siempre a través de una serie de páginas web seleccionadas previamente por el docente.
- Resultar atractivas al alumnado, siendo temas que puedan reconocer fácilmente o, según el nivel, les sean simples de asimilar.
- Situarse dentro de los diferentes currículos académicos. Bien es cierto que, como hemos visto, no se concreta demasiado sobre esta área concreta del arte romano, pero es recomendable servirse de recursos tales como el libro de texto, guías para el profesorado, etc.

A continuación, veremos las diferentes temáticas seleccionadas, acompañadas de un breve comentario sobre cada una de ellas, los cuales podrán servir al docente a la hora de explicarlas en las clases previas a la realización del proyecto.

### La mujer en el mito

Es impensable hablar de la mujer en Roma sin hablar de las grandes protagonistas, las inmortales, un amplio abanico de deidades a las cuales los antiguos romanos veneraban. Excede los límites de esta propuesta educativa abordar el estudio de las diferentes divinidades femeninas, tan importantes dentro de la religión romana, por lo que simplemente se establecerán algunas pautas sobre algunas de las más relevantes y, por lo tanto, las más representadas. En primer lugar, y con el permiso de sus iguales, tendríamos a Venus, encarnación del amor y generadora de vida. Bien por ser una divinidad de gran popularidad entre los romanos, por estar presente en numerosos momentos del día a día o bien por ser considerada como la deidad imperial por excelencia, tal y como indica Bauman (1994:25), son realmente numerosas las representaciones pictóricas de la diosa del amor (fig. 1). En segundo lugar, tendríamos a Juno, diosa de los matrimonios y esposa de Júpiter, deidad por lo tanto representativa de la esencia de la mujer romana, o al menos de aquello que estaba bien visto o se esperaba de ella. La encontraremos representada vestida con túnica larga, siendo la tiara uno de sus elementos iconográficos distintivos, pues, al tratarse de la esposa del dios del rayo, es también reina y soberana de los dioses. Después tendríamos a dos diosas vírgenes: Vesta y Minerva. De la primera de ellas bien es cierto que no se han conservado un gran número de representaciones, pero algunas de ellas nos dejan ver a una figura con la testa velada, siempre vigilando el fuego sagrado que nunca debía apagarse. De Minerva sin embargo sí que contamos con un mayor número de representaciones, la mayoría de ellas narrando sus intervenciones en diferentes episodios míticos, ataviada con la coraza y el casco.



Fig. 1. Anónimo, *Venus de la concha*. (Museo Arqueológico Nacional, Nápoles)

### La mujer danzante

Esta última temática estaría destinada a englobar las diferentes escenas en las que la mujer aparece representada en actitud danzante, normalmente en una escena colectiva en la que sirve de entretenimiento y disfrute o bien de manera individual. En las fiestas que tenían lugar en la antigua Roma eran bien conocidos los espectáculos de mujeres traídas de las diferentes provincias, las cuales acudían a estas reuniones para amenizar las veladas o bien bailando o bien haciendo sonar algún instrumento (fig. 2). Por otro lado, destacan las representaciones de las ménades danzantes, seguidoras del bullicioso Baco. Estas formaban parte de su cortejo divino (*thiasus*), y lo acompañaban en sus divinas apariciones danzando frenéticas danzas y al son de crótalos, *auloi*, etc<sup>4</sup>.

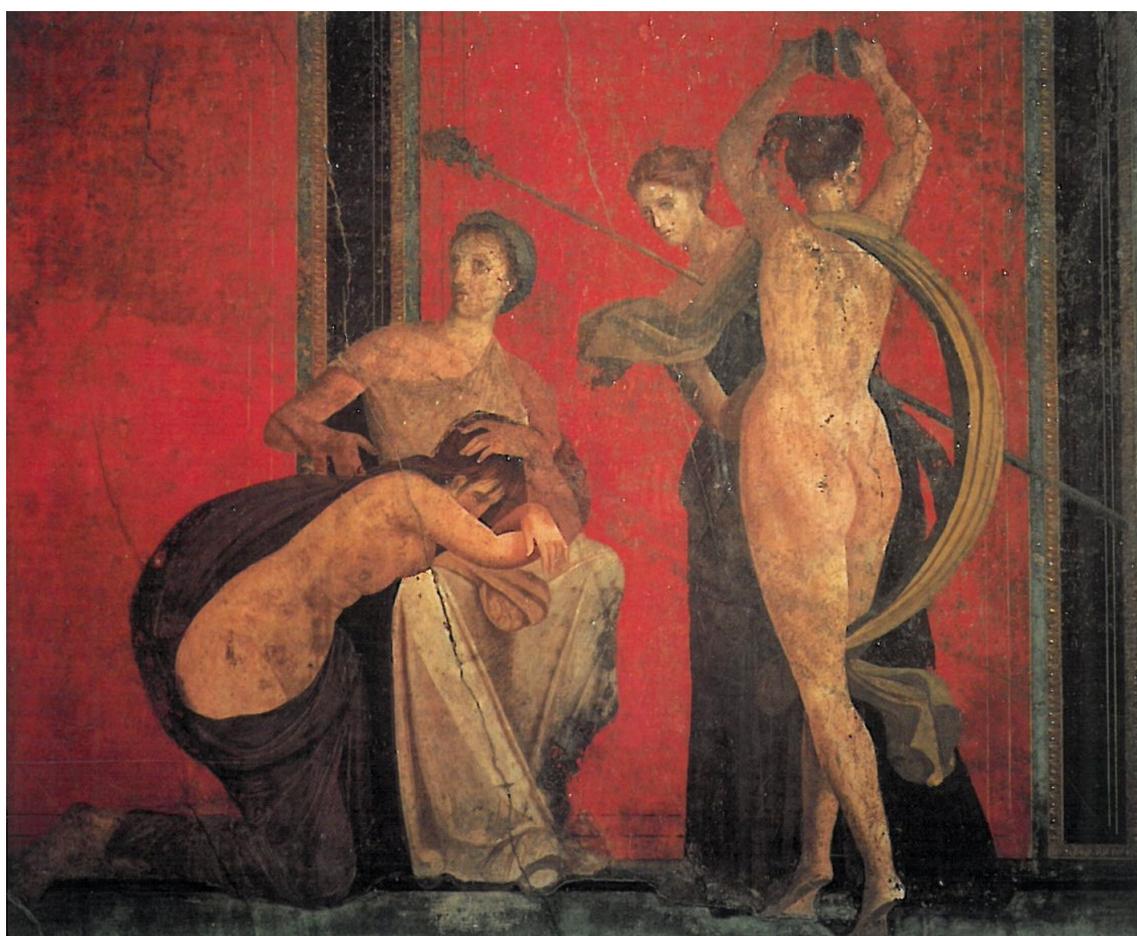


Fig. 2. Anónimo, *Frescos dionisiacos de la Villa de los Misterios*, detalle. (Villa de los Misterios, Pompeya)

### La mujer en lo cotidiano

En la sociedad romana la mujer desempeñaba un papel y tenía una serie de funciones asignadas, las cuales la limitaban en la mayoría de ocasiones, pero no siempre, pues debemos recordar que podían ser poseedoras de tierras entre otras cosas. Aun gozando de una situación bastante mejor que en Grecia, la mujer romana se vio relegada a las funciones domésticas, encargándose

de criar a los hijos e hijas y dirigir todo lo que acontecía dentro de la *domus*. ¿Qué se esperaba de una mujer? Que tuviera unos modales adecuados, que fuera elegante, y que supiera ataviarse con adorno y finura, una concepción de la mujer en la que esta es juzgada y valorada en función de su imagen, la cual debían cuidar por encima de todo, Allende (2017:61). El momento más importante de la vida de la mujer era, en primera instancia, su matrimonio<sup>5</sup>, tal y como refleja la celebración de las *Matronalia*, en la cual se celebraban estos enlaces y se renovaban una serie de votos para así velar por la prosperidad de las familias. Por este motivo, contamos con numerosas pinturas en las que la mujer, dentro del ambiente doméstico, aparece o bien ataviándose o bien realizando alguna de sus labores, siendo una temática de fácil acceso para el alumnado (fig. 3). De esta manera, se estarán trabajando contenidos relativos a la sociedad y el día a día, tan presente en los currículos académicos, recordando a los alumnos que más allá de los emperadores y los ejércitos, la antigua Roma era mucho más que eso. Dentro del área de lo cotidiano también resulta de un singular interés el estudio de la mujer a través de la numismática, es decir, a través de los perfiles en relieve de los anversos de las monedas que circulaban por la antigua Roma. Sin embargo, esto entrañaría una mayor dificultad para los niveles de Secundaria y Bachillerato, relegándose únicamente al ámbito universitario. Por ello no se entrará más en detalle, pero no está de más recordar que el estudio de la moneda en la Antigüedad es, sin lugar a duda, un campo de investigación de gran interés.



Fig. 3. Anónimo, *Bodas aldobrandinas*. (Museos Vaticanos, Roma)

### La mujer y la magia

El estudio de la magia y la hechicería en el Mundo Antiguo resulta sin lugar a duda un tema fascinante, pues nos permite acercarnos a una realidad sumamente compleja ya para los mismos antiguos. Más allá de los rituales propiamente religiosos, recordemos que en Roma estos se dividían entre los oficiales del estado y los de ámbito privado-doméstico, hombres y mujeres necesitaban de otros medios para sobrevivir a los diversos infortunios que el día a día les ocasionaba. Realizaban todo tipo de prácticas que ellos mismos consideraban como mágicas, las cuales son legisladas en Roma tal y como se refleja en la Ley de las Doce Tablas, donde tal y como nos relata Plinio en su *Historia Naturalis* estaban penalizadas. Estas podían ir desde

sortilegios, amuletos de dudosa naturaleza, exorcismos, pronunciación de maldiciones, empleo de drogas, etc. Estas prácticas rituales no estarán bien vistas en la antigua Roma, siendo algo además asociado en primera instancia a las mujeres, tal y como reflejan numerosos episodios míticos. La mujer era considerada, en este ámbito, como un ser que podía llegar a encarnar las fuerzas quizá no más oscuras, pero sí más atemorizantes de la naturaleza. No es de extrañar por lo tanto que de nuevo la mujer se convierta en la gran protagonista dentro de las representaciones pictóricas de este tipo, bien realizando hechizos o simplemente rodeada de bestias salvajes. Una de las grandes hechiceras míticas del mundo romano fue Dido, reina de Cartago, la cual embaucó a Eneas a través de diferentes encantos y lo mantuvo retenido durante un tiempo (fig. 4). Y por otro lado encontramos a Medea, sacerdotisa de Hécate de la cual aprendió los principios de la brujería, conocida por asesinar a sus propios hijos tras enterarse del nuevo matrimonio del padre de estos, Jasón. A través de la representación de estas sacerdotisas, entre otras como Acántide o Dipsas, el alumnado podrá conocer la importancia de la mujer dentro de la hechicería y la magia en la antigua Roma, así como la vinculación política que se establecía entre religión y política, tal y como indica Grimal (2008:44).

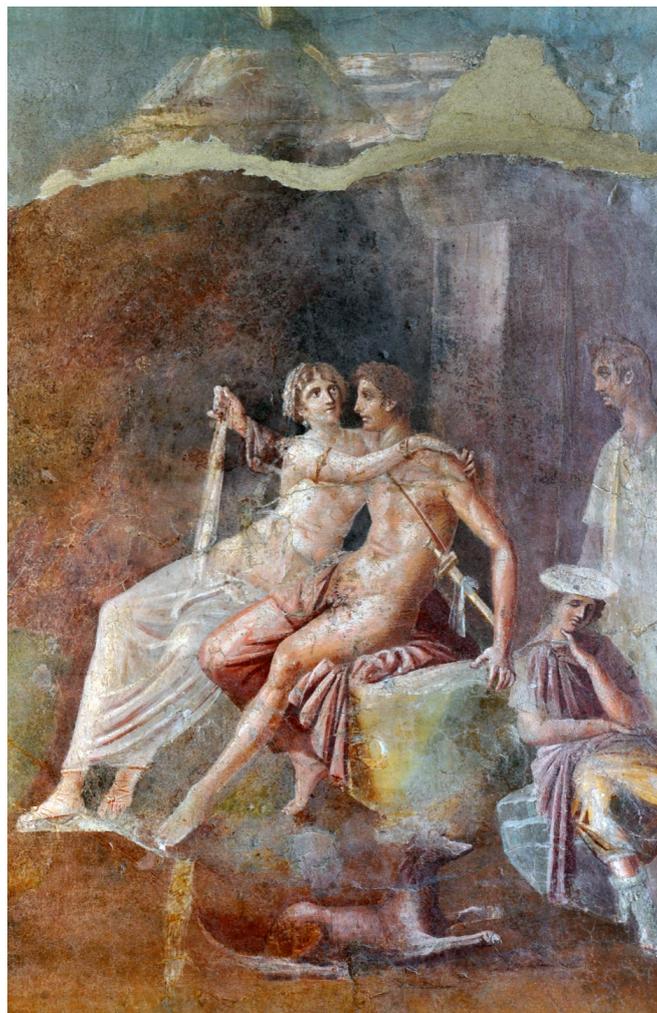


Fig. 4. Anónimo, *Dido y Eneas*. (Museo Arqueológico Nacional, Nápoles)

### La mujer y el sexo

Hablar de sexo en Roma es hablar nuevamente de lo cotidiano, no teniendo nada que ver con nuestra concepción actual sobre el mismo y todo lo que lo rodea, debido esto a la visión cultural heredada del cristianismo. Frente a esta concepción que podríamos tachar de tabú, los antiguos romanos no tenían ningún tipo de prejuicio a la hora de colgar pequeños falos del cuello de los infantes a modo de amuleto, ni de grabar en los puentes de las urbes grandes falos pétreos, símbolos de virtud y perdurabilidad. Del mismo modo, esculturas de cuerpos apolíneos decoraban desde las *domi* más modestas hasta las *villae* más sofisticadas, y es que el cuerpo desnudo en Roma no era algo que se debiera ocultar, sino más bien admirar. En cuanto a la pintura mural, será en los lupanares donde encontremos una ingente producción pictórica donde la mujer adquiera un especial protagonismo, en este caso como prostituta, objeto de deseo directo de todo aquel que hiciera uso de estos servicios<sup>6</sup>. Numerosas representaciones decoraban las partes superiores de los *cubicula*, estancias donde las prostitutas ejercían su trabajo, en las que las vemos de una manera muy explícita como si de un catálogo se tratase, informando al cliente de las especialidades del local (fig. 5). Esta temática resulta muy interesante en la secundaria, puesto que estas escenas sexuales llaman bastante la atención del público adolescente, además de poder utilizarse en el ámbito universitario, aumentando el nivel de dificultad. Por otro lado, a través de esta línea de trabajo el alumnado podrá conocer las archiconocidas pinturas parietales del lupanar pompeyano, las cuales han llegado hasta nuestros días en un grado de conservación excelente.

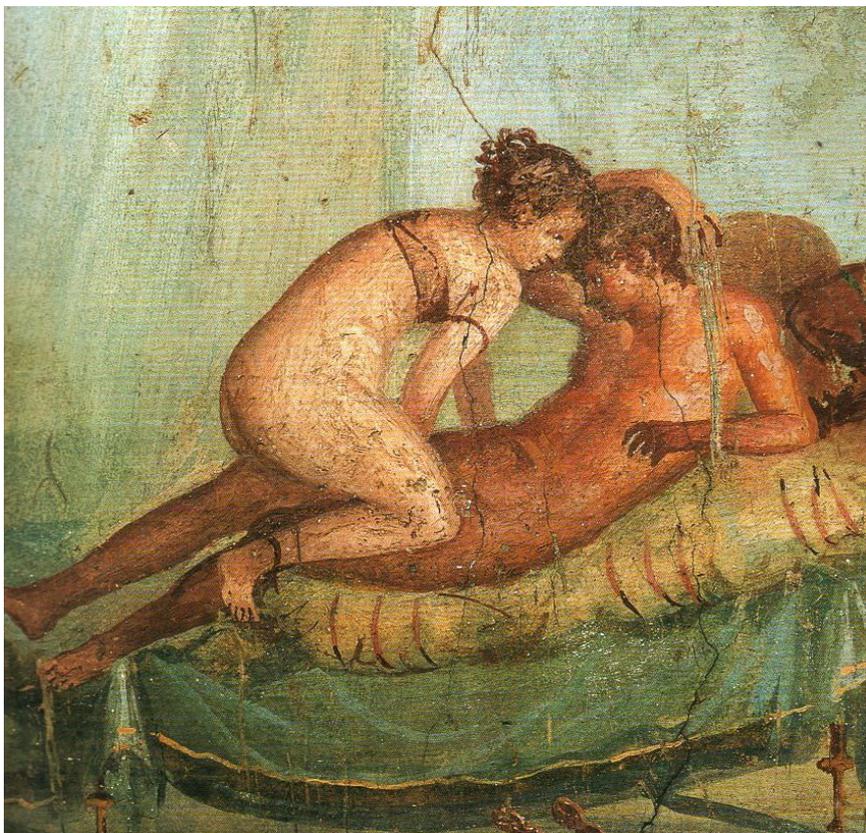


Fig. 5. Anónimo, *Fresco con escena erótica de un lupanar pompeyano*. (Museo Arqueológico Nacional, Nápoles)

## Objetivos

Tras la presentación de las diferentes líneas temáticas que se propondrán a los alumnos hemos de establecer una serie de objetivos, fundamentales a la hora de planificar cualquier propuesta educativa. Estos supondrán el eje vertebrador del proyecto, pues serán los que marcarán las diferentes directrices tanto al docente como al alumnado, y cuya consecución significará el correcto desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

- Dar a conocer una pequeña parte de la ingente producción pictórica del mundo romano, inculcando de este modo la importancia del Patrimonio Histórico-Artístico y Cultural para el estudio histórico y la obligación de cuidarlo y preservarlo.
- Proporcionar al alumno una experiencia de aprendizaje en la que este se convierta en protagonista del proceso educativo, escuchando, debatiendo y respetando las diversas opiniones del grupo.
- Realizar una exposición grupal exponiendo los resultados de la investigación.
- Dominar los procesos, términos y técnicas propios de la pintura romana.

## Metodología

Presentados los contenidos, y establecidos una serie de objetivos toca dar paso a la metodología, la forma en la que desarrollaremos este proyecto. Al tratarse de un método de aprendizaje colaborativo, este último apartado adquiere una importancia mayor frente a otras metodologías que podríamos denominar más 'habituales', requiriendo quizás de una mayor profundización en los detalles. Se hace necesario incidir nuevamente en la planificación previa por parte del docente, pilar fundamental a la hora de estructurar cualquier intervención educativa tal y como recoge Abad (1982: 137).

En primer lugar, se deberá explicar el proyecto a los alumnos, informándoles de que la actividad se desarrollará en grupos de trabajo mixtos. Los contenidos a trabajar serán los relativos a la pintura romana a través de la representación de mujeres, por lo que el docente debe haber trabajado previamente el temario correspondiente en el aula. El objetivo será que los alumnos realicen una búsqueda de información sobre la línea de trabajo que hayan elegido, para posteriormente realizar una exposición en clase acompañándose de una presentación Power Point. La calificación final se obtendrá en un 60% de la exposición del grupo de trabajo al finalizar el proyecto y en un 40% de la observación directa del docente durante el desarrollo del mismo. El docente deberá observar a los diferentes grupos de trabajo en el aula, haciendo además un seguimiento del trabajo que estos van realizando, debiendo procurar en todo momento una carga de trabajo equitativa entre sus partes. Una vez explicada la tarea y los contenidos se formarán los grupos de trabajo, de no más de cuatro personas. En un principio los alumnos podrán elegir con qué compañeros quieren hacer el proyecto, pero en el caso de que hubiera algún problema el profesor deberá intervenir (alumnos sin grupo, etc.)

A continuación, el docente deberá dar a los alumnos un listado con las diferentes líneas de investigación, las que figuran en el tercer apartado de esta publicación, y comentarlas brevemente<sup>7</sup>. Cada grupo deberá elegir una, pudiendo repetirse en el caso de que fueran insufi-

cientes a causa del número de alumnos. Si se diera algún caso, el docente deberá dar una serie de pautas a los grupos que comparten una misma temática para así no repetir contenidos. Por ejemplo, si dos grupos deben hablar sobre la mujer en el mito, el docente podrá asignar a cada uno de estos grupos una divinidad diferente sobre la que investigar. Los alumnos deberán emplear entre dos y tres sesiones de clase para buscar información, bien desde sus dispositivos móviles o bien desde ordenadores, pudiendo ir, en el caso de secundaria y bachillerato, a la sala de ordenadores. Además, el profesor deberá proponer al alumnado sesiones de trabajo alternas, es decir, que el grupo se reúna por la tarde para continuar con la investigación, buscando así promover el trabajo en equipo y la mejora de las relaciones interpersonales entre los alumnos. Durante este proceso, el docente pasa a convertirse en un mero conductor de la información, puesto que ya no es él el que la genera, debiendo estar disponible ante cualquier duda que pueda surgir durante el desarrollo del trabajo.

El número de sesiones empleadas en la realización de esta propuesta correrá a cargo del docente, siendo este el encargado de decidir cuántas emplear, por lo que se considera apropiado no establecer un número fijo. Sin embargo, entre una semana lectiva (cinco días) o semana y media (siete días), podría ser tiempo suficiente para que los alumnos desarrollasen el trabajo de manera óptima. Una vez finalizado este plazo de tiempo, los alumnos deberán realizar una exposición en clase estructurada en torno a las siguientes cuestiones:

- ¿Qué papel ocupa la mujer en esta temática?
- ¿Cuáles son los rasgos o atributos que tienen estas representaciones en común?
- Todas las obras utilizadas deben nombrarse de manera correcta (título, ubicación y cronología).
- A través de las obras estudiadas, ¿cuál es tu opinión sobre el estatus de la mujer en la sociedad romana?

El docente deberá evaluar las respuestas a las preguntas planteadas, así como a otras que este crea conveniente introducir en el proyecto, así como otros factores como la calidad de la presentación, la coordinación entre los miembros del grupo y la claridad expositiva entre otros. En cuanto al porcentaje del trabajo, este queda bajo la voluntad del profesor, siendo este el que debe cuadrarlo previamente con el resto de procesos evaluables de la materia, pudiendo calificarlo como trabajo de clase, proyecto, o como si de un examen se tratara.

## **Conclusiones**

En esta publicación se ha planteado una propuesta educativa para diferentes niveles, desde la secundaria hasta el ámbito universitario, por lo que se debe remarcar la flexibilidad de la misma a la hora de adaptarla o modificarla, quedando siempre bajo la decisión del docente. Como se puede comprobar, la pintura romana dentro de los currículos académicos ocupa, y esto cuando aparece, un lugar realmente minúsculo frente a otras manifestaciones artísticas del mismo periodo. La forma de enfocar estos contenidos se adecúa a la realidad académica de los últimos años, donde los estudios sobre la mujer y las emociones en el Mundo Antiguo están adquiriendo un protagonismo sinigual en el panorama educativo. De este modo, los

alumnos realizan un breve acercamiento al estatus de la mujer en la antigua Roma a través de sus representaciones pictóricas, trabajando de este modo contenidos estrictamente curriculares enfocados desde una nueva perspectiva. Todo esto a través de una metodología ‘innovadora’ como es el aprendizaje colaborativo, que promueve la interacción entre el alumnado y fomenta el aprender a escuchar, respetar y debatir entre iguales, así como el pasar de sujeto pasivo a convertirse en los protagonistas del proceso educativo.

---

## Notas

1 Este factor será determinante a la hora de llevar esta propuesta educativa a la práctica, debiendo adaptar la metodología en función de la formación del alumnado.

2 Tal y como se indica en el Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria.

3 Estándares extraídos del Decreto nº 221/2015, de 2 de septiembre, por el que se establece el currículo del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.

4 Estas mujeres se encontraban poseídas por la divina locura que el dios irradiaba, tal y como relata Homero, “Sénos propicio, Taurino, que enloqueces a las mujeres, [...] que no es posible en modo alguno concebir un canto sacro olvidándose de ti”. Hom, *Himno I*, vv. 14-15.

5 Este rito estaba cargado de una enorme significación e importancia, siendo muestra además de una promesa de compromiso tal y como refleja la frase que debía pronunciar la futura esposa: *Ubi tu Gaius, ego Gaia*.

6 Escenas de esta índole eran también habituales en los muros de ciertas *villae*, tal y como han demostrado numerosos hallazgos pompeyanos, no quedando reducidas a prostíbulos o tabernas.

7 El docente deberá preparar este listado previamente teniendo en cuenta el nivel del alumnado así como los contenidos trabajados en clase en pro de un correcto desarrollo de la propuesta.

## Bibliografía

- Lorenzo Abad Casal, “Aspectos técnicos de la pintura mural romana”, *Lucentum*, 1 (1982), pp. 135-171.
- María Eugenia Allende Correa, “La mujer romana en la obra de Tito Livio: el Exemplum y el ideal femenino en la Antigua Roma”, *Historias del Orbis Terrarum*, 18 (2017), pp. 53-82.
- Lourdes Aranda Franco, “Un acercamiento al aprendizaje colaborativo en educación superior. El aprendizaje colaborativo al alcance de todos”, *Relingüística aplicada*, 16 (2015), pp. 23-39.
- Richard A. Bauman, *Women and politics in the Ancient Rome*. Londres, Routledge, 1994.
- Alicia Escribano González, “Aprendizaje colaborativo y resolución de problemas”, en A. Escribano y A. del Valle (coords.), *El aprendizaje basado en problemas (ABP): una propuesta metodológica en Educación Superior*. Madrid, Narcea, 2008, pp. 71-90.
- Pierre Grimal, *La civilización romana: vida, costumbres, leyes, artes*. Buenos Aires, Paidós, 2008.
- Haydee Roxana Solórzano-Cahuana, “Aprendizaje colaborativo en los entornos virtuales”, *Polo del Conocimiento: Revista científico-profesional*, 6 (2021), pp. 46-70.

## **2**

### **El museo en el aula: guías didácticas, itinerarios temáticos y otras metodologías**

# UNA PROPUESTA DIDÁCTICA SOBRE LA FIGURA DEL CONSERVADOR EN ESPAÑA

## A didactic proposal on the figure of the curator in Spain

Emma Luisa Cahill Marrón<sup>1</sup>

*Universidad de Murcia*

---

### Abstract

The path to become a museum curator in Spain is not clear. This contribution will lay down guidelines teachers can follow to introduce this professional career. The students will study about the responsibilities these professionals face in their daily work. They will also learn about what education and skills are involved into becoming a curator. The content for this methodological proposal was extracted from an interview with Dr Alejandro Vergara Sharp, Head of Netherlandish, and Northern Schools Paintings in the Museo del Prado, and a professional in this field with more than twenty years of experience in a world-renowned art institution.

**Keywords:** Museums, Curator, Education, Career development.

### Entrevista con el Dr. Alejandro Vergara Sharp: conservador e historiador del arte

La historia de las grandes instituciones museísticas como el Museo Nacional del Prado en Madrid, el Museo del Louvre de París o el Metropolitan Museum of Art en Nueva York es la “historia de un gran éxito”. Esto fue lo que declaró Alejandro Vergara Sharp en una entrevista centrada en el oficio de conservador de museo publicada a mediados de 2021 el canal de YouTube del Comité Español de Historia del Arte (CEHA)<sup>2</sup>. El Dr. Vergara Sharp es un historiador del arte especialista en la producción del pintor Pedro Pablo Rubens y es Jefe del Área de Conservación de Pintura Flamenca y Escuelas del Norte hasta 1700 del Museo del Prado<sup>3</sup>. Lleva trabajando en la institución madrileña desde 1999 y con carácter anterior fue docente en varios centros universitarios de gran prestigio en Estados Unidos.

En la entrevista realizada a este profesional con más de dos décadas de experiencia en este complejo oficio, el conservador recorre las principales responsabilidades y tareas que implica su trabajo así como el camino que tuvo que recorrer hasta llegar a ejercer su actual profesión. Como puntos fundamentales de su trayectoria hay que destacar que es un investigador de referencia mundial en la pintura del genio flamenco del siglo XVII y que ha comisionado múltiples exhibiciones y contribuido al conocimiento sobre la colección de la que es responsable con numerosos catálogos y libros. En su publicación más reciente titulada *¿Qué es calidad en el arte?* reflexiona sobre el concepto de calidad en el arte vinculado con la Europa de la Edad Moderna<sup>4</sup>. Como el autor reconoce, en el ensayo desentraña elementos importantes sobre un tema que no ha sido estudiado en profundidad. La principal conclusión que alcanza es que la gran calidad técnica de muchas de las obras realizadas entre los siglos XV y XVIII es

la razón fundamental por la cual estas pinturas siguen despertando fascinación actualmente. A través de su lectura se puede comprobar como el ejercicio de su profesión como conservador ha tenido un impacto sobre su visión del arte y también sobre su trayectoria como investigador. Esta obra es un buen reflejo del carácter híbrido del oficio de conservador entre los mundos de la investigación, la divulgación científica y la gestión cultural.

En el caso de su afirmación sobre el éxito de las instituciones museísticas de gran prestigio internacional como el lugar donde desarrolla su actividad laboral en la entrevista aportaba algunos datos sobre el número de visitas que avalan sus palabras. En 2019 fueron 3 millones de personas las que visitaron el Museo del Prado<sup>5</sup>. En el caso de las dos sedes que el Metropolitan Museum of Art tiene en la ciudad de Nueva York esta cifra ascendió a los 7 millones de visitantes para el mismo periodo<sup>6</sup>. Mientras que en 2019 el Museo del Louvre estuvo cerca de alcanzar los 10 millones de visitas<sup>7</sup>. Como personas encargadas de la conservación de las obras de arte en estos lugares los conservadores son profesionales esenciales para proteger este patrimonio que tanto interés despierta y que las grandes urbes ofrecen como reclamo cultural y turístico. Por otro lado, esto también es indicador de que tienen una gran responsabilidad gestionando este gran volumen de visitantes a la vez que garantizan la integridad de un patrimonio artístico que nos pertenece a todos.

En 2020 la pandemia del COVID-19 tuvo un gran impacto en todas las instituciones museísticas debido a los prolongados cierres impuestos por la emergencia sanitaria. Esto tuvo grandes consecuencias económicas impactando directamente en sus recursos financieros. La imposibilidad de abrir sus puertas a los visitantes supuso que muchos de sus esfuerzos se centraron en buscar alternativas para dar a conocer el patrimonio artístico que custodian. Durante los largos periodos de confinamiento sus colecciones *online* fueron un reclamo para muchos visitantes y en el caso de las redes sociales su presencia no ha hecho más que crecer. Un ejemplo muy ilustrativo de este hecho es que la cuenta de TikTok del ya mencionado museo madrileño actualmente supera los 400.000 seguidores<sup>8</sup>. Como reconocía el propio Vergara Sharp en la entrevista llevada a cabo durante un periodo en el cual todavía existía una gran incertidumbre nos encontramos ante un nuevo escenario para estos profesionales de la gestión cultural. Según sus propias palabras “la pandemia ha abierto un periodo de debate, de crisis y también de oportunidad”. Es por ello por lo que considera que los profesionales de su ámbito se encuentran en una encrucijada entre el respeto a la tradición de la que provienen y la demanda actual más centrada en el consumo rápido de información en redes sociales. También considera que el mayor desafío al que se enfrentan es la búsqueda de un equilibrio entre mantener el interés por las colecciones que custodian sin entorpecer la experiencia de la contemplación del arte.

Debido a la importancia que tiene la labor que llevan a cabo estos profesionales encargados de gestionar el patrimonio artístico y cultural esta propuesta metodológica busca acercar este oficio a los estudiantes de secundaria en España. Esto servirán como reivindicación del trabajo que realizan los conservadores de museo y como reclamo para aquellos que quizá ya tengan un interés por la historia del arte. Asimismo, servirá para que comprendan el largo

camino que se debe seguir para poder llegar a ejercer esta profesión y las dificultades a las que se enfrentarán en España. Para alcanzar este objetivo se establecerán algunas bases sobre la labor que llevan a cabo estos profesionales. Como fuente se ha utilizado información extraída de la entrevista del Dr. Vergara Sharp en *Perfiles* ya mencionada. Gracias a esta herramienta se ha establecido un camino a seguir o *roadmap* para aquellos alumnos que estén interesados en conocer cómo pueden llegar desde el aula hasta la sala del museo en el ámbito nacional.

En la entrevista se han identificado tres grandes bloques en los que se dividirá esta propuesta. En el primero se van desgranando las responsabilidades a las que se enfrenta un conservador de museo en su trabajo diario. En este apartado se pretende responder a la pregunta ¿qué hace un conservador de museo? Para ello se reunirán las tareas mencionadas por el conservador en agrupaciones de funciones. Esto ayudará al docente a realizar varios ejercicios sobre las habilidades requeridas para convertirse en conservador de museo. En el segundo bloque se analiza el *roadmap* que siguió este conservador desde el despertar de su vocación pasando por su formación académica hasta su experiencia en distintos ámbitos educativos y profesionales en España y Estados Unidos. Esto ayudará a los alumnos a reconocer la educación formal necesaria para convertirse en conservador de museo. La última parte está dedicada a la reflexión sobre las diferencias entre los dos modelos en los que el conservador ha desarrollado su carrera profesional.

Por un lado, en Estados Unidos existe un organismo conocido como la CAA que gestiona la oferta de empleo en los museos del ámbito público. También gestiona las primeras etapas del proceso de selección enlazando a los candidatos mejor cualificados con las instituciones que ofertan plazas de empleo. Esto contrasta con el modelo español donde no existe un organismo encargado de centralizar la oferta pública en la red de museos nacionales. Esto significa que los aspirantes no tienen una manera de conocer cuando y en qué condiciones se va a producir la oferta pública de empleo, lo que dificulta la tasa de éxito de aquellos que deciden embarcarse en convertirse en conservadores de museo. Se propondrán algunas medidas que podrían implementarse para ayudar a los candidatos.

### **¿Qué hace un conservador de museo?**

Una de las labores más complejas a las que se enfrenta un docente que busca introducir un ámbito profesional a sus alumnos es conseguir generar un interés por su futuro profesional a la vez que debe presentar expectativas realistas sobre el camino a seguir. En el caso de los conservadores de museo una de las bases fundamentales que se deberá establecer desde el comienzo es que en instituciones punteras como el Museo del Prado son profesionales entre dos mundos; el de la investigación y el de la gestión del patrimonio cultural. Esto significa que se trata de una profesión con un alto grado de complejidad. En la entrevista se llega a afirmar que de todas las profesiones relacionadas con el ámbito de la Historia del Arte esta es la que abarca un conjunto de funciones más amplio.

¿Qué hace un conservador en su actividad profesional diaria? ¿Qué aptitudes ha de tener una persona que quiera dedicarse a esta profesión? Para poder dar respuesta a estas

preguntas el docente comenzará por preparar la actividad visionando la entrevista antes de la primera sesión con los alumnos. Esto le ayudará a moderar un ejercicio de *brainstorming* para el que preparará una serie de preguntas previas. ¿Qué responsabilidades pensáis que tiene un conservador de museo? ¿Qué habilidades debe poseer alguien que quiera tener éxito en esta profesión? ¿Podrías enumerar cinco actividades que realiza un profesional de este ámbito en su trabajo diario? Este tipo de preguntas ayudarán al docente a establecer el grado de conocimiento que sus alumnos tienen sobre esta profesión y sus actividades básicas. Tras esta primera toma de contacto se proyectará la entrevista para que los alumnos puedan tomar notas y así comparar las respuestas que dieron en las preguntas previas y las anotaciones que realicen al ver el video.

El siguiente paso consistirá en una explicación del docente sobre algunas ideas básicas referentes a la profesión del conservador para que los alumnos puedan completar sus notas. Se introducirá desde lo general explicando que los conservadores son profesionales que trabajan en las instituciones museísticas y están dedicados fundamentalmente a preservar el arte que allí se custodia. Para ello actúan como intermediarios entre las obras y el público que desea contemplarlas. Otro de los pilares fundamentales de su oficio es que tienen la obligación de dar a conocer el arte que custodian. Para ello realizan dos tareas fundamentales; organizan exposiciones y publican catálogos asociados con las mismas.

En términos generales se podría decir que un indicador fundamental de que una institución museística es puntera es que los conservadores que trabajan en ella son especialistas reputados en un campo de estudio relacionado con la colección de la que son responsables. En el caso de las grandes instituciones como los tres museos antes mencionados sus conservadores custodian algunas de las grandes obras maestras del arte mundial. Esto convierte a sus colecciones en centros de peregrinación de público y especialistas y al conservador en el garante de que estas se conservan y sean exhibidas en las mejores condiciones. Esto significa que deben de ser profesionales con una gran vocación por el trabajo que hacen y una pasión por “cuidar”, como admite el conservador en la entrevista. Por ello siempre tienen que saber “cómo están sus cuadros”. También reconoce que entre ellos existe una experiencia compartida de que la colección es “tu colección”. Esa pasión por el arte se canaliza a través de un trabajo diario por ofrecer la mejor experiencia a los amantes del arte a la hora de contemplar estos valiosísimos objetos culturales. El conservador siempre estará al tanto de las necesidades que tienen sus obras y debe organizar el trabajo de consolidación, conservación y restauración de cada una de ellas. Esto requiere una alta capacidad para gestionar el tiempo, los recursos disponibles y las personas encargadas de los diversos procesos. Para ello deberán ser buenos líderes y también buenos gestores capaces de resolver las eventualidades que surjan en los planes establecidos para la conservación, el traslado o la exhibición de las obras de arte.

Después de estas ideas preliminares sobre el grado de responsabilidad y compromiso que requiere convertirse en conservador de museo se pueden dividir las actividades diarias en varias agrupaciones. La primera de ellas es la que requiere una mayor carga de trabajo y es la organización de exposiciones. Son muchos los componentes de un proyecto de estas caracte-

rísticas desde la gestión del movimiento de obras hasta la publicación del catálogo. Entre las facetas más destacables de este grupo está la necesidad que tiene el conservador de estar al tanto de las novedades que se produzcan en la investigación sobre las obras de las que es responsable, los artistas que las produjeron o sus contextos sociopolíticos, económicos y culturales. Además el conservador hará contribuciones a las exposiciones en las que sirva como comisario como especialista en el ámbito de la investigación de esas obras de arte. Vergara Sharp apunta que en su caso los dos focos fundamentales de innovación sobre el Renacimiento del Norte, el movimiento artístico en el que se encuadra la colección que custodia, se encuentran en Inglaterra y Estados Unidos.

El segundo gran bloque de funciones está asociado a la organización de la logística para el traslado de las obras de arte. De ellos depende autorizar la cesión de las obras de arte a otras instituciones y son los que supervisan que se cumpla el protocolo de traslados. Es el responsable último de que las obras de arte se trasladen y exhiban fuera de la colección en condiciones óptimas para la conservación. El traslado de ejemplares implica también proceso de preparación y de ellos depende que se intervenga en un ejemplar antes de autorizar su traslado. Son también los responsables de solicitar los trabajos científicos que se llevan a cabo como los trabajos radiográficos, las pruebas dendrocronológicas sobre los soportes de madera o el análisis de pigmentos empleados en la pintura. Este tipo de competencias se solapan unas sobre otras en momentos cruciales de la vida laboral del conservador como son la publicación de catálogos de la colección. Esto se debe a que cuando se decide hacer una publicación de este tipo se busca que la colección esté en condiciones óptimas y se actualiza el conocimiento que se tiene sobre las obras de arte.

Otra agrupación de funciones importante dentro del oficio de conservador es su papel como representante de la colección que custodia y la institución para la que trabaja. Esta parte de su actividad laboral requiere un gran contacto con los medios de comunicación. En la actualidad mucho de este tiempo está dedicado a la producción de contenidos para plataformas como YouTube, Instagram y otro tipo de redes sociales. Pero la organización de exposiciones también exige tratar con otros medios de comunicación como la prensa. Esto quiere decir que el conservador también debe cultivar una faceta como relaciones públicas y como comunicador. Debe recibir a colegas de profesión, especialistas y otras personas del ámbito cultural que visitan su colección y el museo para fomentar tener una red de contactos internacional que le permita gestionar su propio programa con éxito. También será fundamental que se mantengan al tanto de las novedades en el mundo de la cultura. Dentro de esta faceta divulgativa dentro y fuera del museo existe una parte centrada en la docencia. Es por ello por lo que es frecuente que los conservadores participen en cursos, clases y conferencias en distintos contextos educativos y culturales.

Una vez recorridas estas responsabilidades básicas en la vida laboral de un conservador el docente hará un ejercicio de reflexión con los alumnos. El objetivo es que utilicen estas tareas básicas para identificar las habilidades que debe cultivar alguien que quiera llegar a ejercer esta profesión. Para ello se dividirá a los alumnos en grupos de dos o tres personas. Utilizando

las notas tomadas durante el visionado de la entrevista tendrán tiempo para elaborar una lista de las habilidades. Posteriormente se hará una puesta en común para saber cuáles son las respuestas más repetidas y los motivos para la inclusión de algunas de las habilidades elegidas por cada grupo. El objetivo final es despertar el interés o incluso la vocación en los alumnos por este oficio en las artes liberales.

Una vez concluido el sondeo se realizará un ejercicio práctico con los alumnos para que experimenten por sí mismos como es la labor de un conservador. Cada alumno será designado conservador de un museo dentro de una selección realizada por el docente. Utilizando sus notas y la colección *online* del museo se dispondrán a organizar una exposición. Para ello deberán buscar una temática que de coherencia al proyecto y obras de arte afines en las colecciones de sus compañeros. Los alumnos investigarán sobre el tema elegido y aportarán datos inéditos que conectan dicho enfoque con las obras de arte que han seleccionado. También deberán negociar préstamos para poder llevar a cabo su exposición. Como paso final, deberán realizar una presentación de su proyecto frente a sus compañeros poniendo de manifiesto los motivos que los llevaron a elegir las obras. Como parte de esta presentación explicarán las aportaciones de la exhibición al conocimiento que tenemos sobre la colección de la que es responsable y finalmente contestarán a las preguntas de sus compañeros.

### **Despertando la vocación en los años formativos clave**

Una de las ideas más importantes que transmite Vergara Sharp en la entrevista es que para llegar a ser conservador de una institución puntera es necesario contar con una gran vocación y pasión por el arte que se va a conservar. Es por ello por lo que en la entrevista incide en el propio despertar de su pasión por la historia del arte en general y por la producción de Rubens en particular. Antes de introducirnos en el *roadmap* de este profesional para conocer la trayectoria que le llevó hasta las salas del museo madrileño es preciso poner de manifiesto que existen muchos tipos de museos y, por lo tanto, muchos tipos de conservadores. Por regla general en el caso del ámbito español los conservadores son profesionales vinculados a la historia del arte. Esto quiere decir que en muchas ocasiones son especialistas que tienen trayectorias profesionales previas en el mundo de la investigación y la docencia universitaria.

En el caso que nos ocupa el conservador incide en que su vocación surgió de su profundo interés por el arte. Explica también como a lo largo de sus estudios fue perfilando su interés por un tipo de arte concreto. Reconoce que un punto de inflexión fue un viaje a Florencia donde quedó profundamente impactado por el arte que pudo ver allí. Este despertar tuvo como consecuencia que tras concluir sus estudios de secundaria decidiera estudiar en la Universidad Complutense de Madrid una Licenciatura en Historia y Geografía con especialidad en Historia del Arte. Tras terminar esta etapa educativa optó por continuar sus estudios en Estados Unidos con la intención de llevar a cabo un doctorado en la New York University, donde inicialmente su intención era realizar una investigación sobre el pintor Diego Velázquez. Fue en los comienzos de esta nueva etapa fuera de España donde pudo darse cuenta de la nostalgia que sentía por la pintura de Rubens. Asimismo, otro de los factores determinantes

fue el consejo de un profesor visitante por adentrarse en la obra de este pintor flamenco del siglo XVII.

Para señalar lo importante que supone la vocación en el oficio de conservador, Vergara Sharp también puso de manifiesto aquellas facetas del artista que estudia que más le apasionan. Relata que es la “sensación de plenitud” que Rubens le comunica y considera al pintor como alguien que “lo veía todo con más intensidad.” Otro de los factores determinantes es el componente de exaltación de la vida por el que se caracteriza su obra. A esto se suma que era capaz de transmitir una gran sensibilidad, y fue precisamente esta pasión por su obra lo que le llevó a completar una investigación para llevar a cabo su doctorado. No todas las instituciones museísticas nacionales exigen un doctorado para convertirse en conservador pero es una acreditación con una gran valoración en las más representativas como el Museo del Prado. En el caso de Vergara Sharp, tras doctorarse y convertirse en especialista en Rubens y el arte del siglo XVII fue docente en diversos centros universitarios de gran prestigio en Estados Unidos hasta finalmente comenzar su etapa en el Museo del Prado en 1999. En la entrevista el conservador ofrece un consejo a los alumnos españoles que estén interesados en esta profesión. En primer lugar les insta a convertirse en los mejores especialistas de un ámbito artístico relacionado con el arte que se conserva en alguno de los museos nacionales. Considera que una vez alcanzado este nivel son las propias instituciones museísticas las que manifiesten un interés por incorporar a esta persona a su plantilla.

Una vez recorrido el periplo educativo y profesional de este conservador el docente realizará una actividad con los alumnos para identificar cuáles son los hitos educativos y profesionales realizados por este conservador antes de llegar a su ocupación actual. Con este ejercicio los alumnos serán conscientes de los diversos pasos que deberán alcanzar si quieren considerar una carrera profesional como conservadores de museo. Las altas exigencias educativas de esta profesión les harán ser conscientes de la necesidad de que exista una verdadera vocación por este oficio y una pasión por un ámbito del arte para tener éxito accediendo a este ámbito laboral. Para ello, el docente hará un recorrido e identificará las diferentes etapas educativas con los alumnos. En primer lugar, un alumno que desee iniciar este camino deberá de estudiar un Grado en Historia del Arte o una disciplina afín. En segundo lugar, en el sistema educativo actual el estudiante deberá completar estos estudios con un Máster que podrá centrar en estudios museísticos o en aspectos histórico-artísticos. En tercer lugar, para completar su formación académica posteriormente realizará un doctorado que le convierta en especialista.

En este punto se realizará una actividad de búsqueda de información. Los alumnos tendrán que identificar los centros universitarios en España donde se oferta este tipo de educación desde los grados hasta los doctorados. Esto les ayudará a comprender donde deberán formarse en el futuro así como cuales son los centros con programas educativos que mejor sirvan a sus intereses. Por último, el docente dará tiempo a los alumnos para que piensen en temáticas sobre las cuales podrían hacer su investigación doctoral si decidieran dedicarse a la historia del arte profesionalmente. Cada alumno tendrá que aportar tres razones sobre la temática elegida así como su conocimiento previo sobre cada una.

### **El triunfo de la sencillez estadounidense: la centralización de la información del CAA**

La última parte de esta propuesta metodológica se centra en la comparativa de los modelos laborales introducidos por el conservador en la entrevista: el estadounidense y el español. En el caso de Estados Unidos el mercado laboral en los museos públicos está regulado por una organización conocida como CAA (College Art Association)<sup>9</sup>. Fue fundada en 1911 y está dedicada a “promover las artes desde su entendimiento a través del apoyo, el compromiso intelectual y la adhesión a la diversidad de prácticas y practicantes”<sup>10</sup>. Para alcanzar sus objetivos cuentan con el apoyo en todo el territorio estadounidense de instituciones, departamentos académicos y museos. También tienen acuerdos con otras instituciones en otros lugares del mundo.

La CAA se encarga de publicar anualmente una lista con todos los trabajos en el ámbito museístico que estarán disponibles el año siguiente. Esto implica la centralización de esta información donde también aparecen los requisitos que los candidatos deberán cumplir para ser considerados para cada empleo. Esto quiere decir que el aspirante que se ponga en contacto con esta organización podrá acceder a esta información sobre la bolsa de empleo en un lugar centralizado. La CAA también controlan las fases iniciales del proceso de selección realizando las primeras entrevistas para estos puestos de trabajo ofertados. Para ello realizan una preselección de seis candidatos para cada empleo que son entrevistados en un congreso nacional. Tras una reunión con un comité de la institución que ofrece el trabajo se eligen tres finalistas que visitan el museo o institución un fin de semana para dar una charla y conocer a los colegas. De esos tres se elige a uno que se convertirá en el nuevo conservador del museo.

La primera gran diferencia entre los dos modelos es que en España no existe un organismo regulador de la oferta de empleo en los museos públicos. Por otro lado, otra de las diferencias es que en el caso español no estamos ante un mercado laboral tan grande ni una oferta de plazas tan elevada. Esto tiene un impacto sobre la motivación y la tasa de éxito en los aspirantes en España. La oferta de empleo en este modelo no tiene una periodicidad establecida sino que son las propias instituciones las que lo publican cuando tienen necesidad incorporar personal. La falta de centralización de la información supone que en España el candidato se enfrenta a dos desafíos claros en este sentido: tendrá que realizar una gran inversión de tiempo en buscar las ofertas de empleo en los museos públicos y contará con un factor de incertidumbre sobre los tiempos para acceder a este mercado laboral que tendrá un impacto negativo en su motivación. Por lo tanto, una de las necesidades más acuciantes para ayudar a acortar la distancia en el futuro en España entre los candidatos y los puestos de trabajos será la centralización de la oferta pública de empleo en museos.

En el caso concreto del proceso de selección también nos encontramos ante grandes diferencias. En el sistema español una vez publicada la plaza los aspirantes deben enfrentarse a un proceso de oposición pública, es decir, un examen. Esto quiere decir que cuando un museo del ámbito público necesita un conservador publica una plaza con los requisitos educativos y profesionales. Del mismo modo publican un temario sobre el cual los candidatos serán examinados. Los candidatos con las puntuaciones más altas serán seleccionados para una entrevista personal en la institución. Los criterios de evaluación son diferentes en cada institución y por ello cada proceso de selección

distinto. Sin embargo, en muchas ocasiones los tiempos entre la publicación de la plaza y el examen no permiten a los candidatos preparar con suficiente antelación los temarios requeridos. Los candidatos se ven obligados a estudiar distintos temarios durante años antes de esperar a la publicación de una plaza acorde con su formación e intereses profesionales. Esta falta de certeza afecta en gran medida al grado de motivación y la tasa de éxito. Una de las maneras que las instituciones públicas tendrían para ayudar a los candidatos es facilitar información previa a la publicación de las plazas sobre las bases de los temarios relacionadas con sus instituciones y colecciones. Además, sería útil para los candidatos que se publicará la información sobre las plazas ofertadas en el pasado con sus requisitos y temarios para orientar a los nuevos candidatos.

En este punto el docente y los alumnos abrirán un debate sobre las diferencias entre los dos modelos y las ventajas que los alumnos ven en cada uno de ellos. Discutirán si consideran que la motivación ante la perspectiva de éxito es diferente en cada uno de ellos y aportaran razones por las cuales esto sucede. Asimismo, el docente dividirá a la clase en grupos de dos o tres personas. Cada grupo tendrá que proponer una medida que mejoraría el sistema español y como la implementarían actualmente. Este ejercicio les permitirá comprender que existirán dificultades si desean llegar a ser conservadores de museos en España pero que también podrán tomar medidas que les ayuden a elevar su tasa de éxito. La última actividad de esta propuesta está dedicada a la recapitulación de todo lo aprendido comparando las nociones previas que tenían sobre la profesión de conservador y lo que han aprendido a través de la entrevista y los ejercicios realizados en el aula.

Finalmente, en la entrevista el conservador ofrece algunos consejos para navegar el sistema español actual con algunas herramientas que les ayuden en este camino. A lo largo de la entrevista insiste en varias ocasiones que el elemento más importante es convertirse en un especialista apasionado por el arte. Para ello el candidato debe convertirse en un experto de referencia en algún aspecto fundamental relacionado con las obras de arte que se custodian en estas instituciones museísticas nacionales. Esta es la mejor garantía para poder tener éxito a la hora de convertirse en conservador de museo. Por lo tanto, Vergara Sharp aconseja a cualquier alumno interesado en buscar un aspecto de la historia del arte que le apasione y que esto le sirva como acicate para convertirse en un experto. Esto supondrá que su contacto con la institución en la que quiera trabajar precederá a su incorporación laboral construyendo un *roadmap* hasta custodiar su arte. Una vez alcanzado este punto, su mejor estrategia será mantenerse al tanto de las publicaciones que realicen todos los museos relevantes del ámbito nacional entre los que se encuentran los museos autónomos como el Museo Nacional del Prado, los dieciséis museos nacionales restantes, así como los museos autonómicos y regionales. En este *roadmap* o camino a seguir desde el aula de secundaria hasta las salas de las instituciones públicas que custodian nuestro patrimonio artístico la pasión y la dedicación son los dos pilares fundamentales.

---

## Notas

1 Esta contribución se ha desarrollado en el marco del proyecto “Medallas Retrato y Poder Femenino en la Europa del Renacimiento (I): Las Mujeres de la Monarquía Hispánica (MEFER)” financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación (PID2020- 114333GBI00).

2 [https://www.youtube.com/watch?v=S6U\\_EWViksg](https://www.youtube.com/watch?v=S6U_EWViksg) [Consulta: 21/08/2022]

3 <https://www.museodelprado.es/aprende/enciclopedia/voz/vergara-sharp-alejandro/c9e34cdb-80d9-4d32-9273-e81e7238a47c?search-Meta=vergara%20sharp> [Consulta: 21/08/2022]

4 Alejandro Vergara Sharp, ¿Qué es calidad en el arte? Madrid, Tres Hermanas, 2022.

5 <https://www.rtve.es/noticias/20191219/prado-bate-su-propio-record-33-millones-visitantes-su-bicentenario/1994106.shtml> [Consulta: 21/08/2022]

6 [https://www.metmuseum.org/press/news/2019/fy-2019-attendance#:~:text=Press%20release-,The%20Met%20Welcomed%20More%20Than%207%20Million%20Visitors%20in%20Fiscal,on%20June%2030%20\(FY19\)](https://www.metmuseum.org/press/news/2019/fy-2019-attendance#:~:text=Press%20release-,The%20Met%20Welcomed%20More%20Than%207%20Million%20Visitors%20in%20Fiscal,on%20June%2030%20(FY19)) [Consulta: 21/08/2022]

7 <https://presse.louvre.fr/9-6-million-visitors-to-thebr-louvre-in-2019/> [Consulta: 21/08/2022]

8 <https://www.europapress.es/cultura/exposiciones-00131/noticia-museo-prado-supera-400000-seguidores-tiktok-alcanza-casi-35-millones-me-gusta-20220718142922.html> [Consulta: 21/08/2022]

9 <https://www.collegeart.org/about/mission> [Consulta: 21/08/2022]

10 Traducción propia.

# MÉTODOS PARA EXPLICAR LA TIPOLOGÍA E ICONOGRAFÍA DE LA CERÁMICA GRIEGA E IBÉRICA EN EL MUSEO ARQUEOLÓGICO DE MURCIA

## Teaching Methods to Explain the Typology and Iconography of Greek and Iberian Pottery at the Archaeological Museum of Murcia

Carlos Espí Forcén  
*Universidad de Murcia*

---

### Abstract

The Archaeological Museum of Murcia contains a wide collection of Ancient Greek and Iberian painted pottery mainly found in the archaeological site of Cabecico del Tesoro in Verdolay. This paper aims to explore the possibilities that this collection can offer to promote the acquisition of knowledge by potential Art History students from the University of Murcia as well as other universities. This innovation method will be useful for the course on Ancient Art because it consists on explaining the iconography on Greek and Iberian pottery present at the museum.

**Keywords:** Attic Pottery, Ancient Greek Iconography, Ancient Iberian Pottery, Ancient Iberian Iconography, Teaching innovation.

### Propuesta de innovación docente

El Museo Arqueológico de Murcia atesora en su segunda planta una de las mejores colecciones de arte ibérico de España, así como importantes piezas de arte griego y romano. El presente trabajo tiene como propósito ofrecer una metodología para explicar las piezas del museo en el contexto de una asignatura de arte antiguo. Por poner un ejemplo práctico, en el plan de ordenación docente de las asignaturas impartidas por el departamento de Historia del Arte de la Universidad de Murcia, nuestra propuesta metodológica encajaría dentro de las asignaturas (1308) Arte Clásico y (1317) Arte Español Antiguo y Medieval del Grado de Historia del Arte; así como en las asignaturas (1432) Historia del Arte Antiguo y Medieval del Grado de Historia y (1653) Arte Clásico del Grado de Filología Clásica. Con el fin de no citar constantemente estas cuatro asignaturas, nos referiremos a la supuesta asignatura práctica como una asignatura de arte antiguo. La propuesta metodológica consistiría en la ejecución de una de las prácticas de la asignatura, cuyo desarrollo tiene lugar normalmente un viernes durante el cuatrimestre en el que se imparta la asignatura. Tras haber explicado en clase parte de los contenidos de la asignatura, los alumnos tendrán la oportunidad de observar *in situ* algunas obras de arte del periodo que se ha impartido. Con ello pretendemos motivar a los alumnos, afianzar los conocimientos adquiridos en el aula y promover el aprendizaje.

Dentro de estas asignaturas es necesaria la elección de una unidad temática y cronológica con el fin de facilitar las diferentes posibilidades metodológicas dentro del museo, que se corresponden fundamentalmente a cuatro periodos de la Historia del Arte: el arte griego, el arte ibérico, el arte romano y el arte cristiano tardoantiguo. Somos conscientes de la problemática que implica esta división por la intrínseca relación entre temas y cronologías. De este modo, el arte ibérico es difícilmente separable del arte griego del museo, ya que las piezas griegas que encontramos en sus vitrinas proceden de yacimientos ibéricos. Algo similar ocurre a la hora de diferenciar el arte romano y el arte cristiano tardoantiguo. En realidad, tanto el uno como el otro pertenecen a la categoría de arte romano, pero las motivaciones que trajeron a los romanos a invadir la Península Ibérica a finales del siglo III a.C. son muy diversas de las construcciones cristianas que llevaron a cabo esos mismos romanos entre el siglo IV y VI d.C., periodo de la historia del arte que muchas veces se encuadra en la Alta Edad Media y se explica en la asignatura (1313) Arte de la Alta Edad Media, en lugar de en las asignaturas anteriormente mencionadas.

La rica colección arqueológica del museo nos obliga a hacer una selección a la hora de proponer una metodología específica. La mayor parte de las piezas que trataremos en nuestra propuesta se encuentran en la primera sala de la segunda planta del museo, en un espacio dedicado fundamentalmente a la cerámica ibérica y a la cerámica griega encontrada en yacimientos ibéricos del sureste peninsular. Una vez entremos a esta sala, nos acercaremos en primer lugar a la vitrina del fondo que alberga la colección de cerámica griega de los siglos V al III a.C. Esta vitrina la cerámica griega encontrada en los alrededores de la ciudad de Murcia (Cabecico del Tesoro y Alcantarilla), así como otras piezas procedentes de yacimientos de fuera de la Región. Nos centraremos fundamentalmente en la mejor pieza de la vitrina, pues su calidad y riqueza iconográfica nos permitirá interactuar con los alumnos de forma más rica y variada. Tras explicar la cerámica griega, nos dirigiremos al inicio de la sala para explicar la cerámica ibérica de influencia tipológica griega. Esta práctica tendría lugar durante un viernes del cuatrimestre en las asignaturas (1308) Arte Clásico y (1317) Arte Español Antiguo y Medieval del Grado de Historia del Arte, (1432) Historia del Arte Antiguo y Medieval del Grado de Historia y (1653) Arte Clásico del Grado de Filología Clásica. Una vez concluida la práctica, el profesor propondrá la realización de una tarea en la plataforma Sakai del aula virtual de la asignatura. La tarea consistirá en que los alumnos habrán de escoger una de las piezas explicadas durante la práctica y escribir una reseña sobre la misma con una extensión aproximada de 1000 palabras. La reseña incluirá las conclusiones obtenidas por el alumno respecto a la pieza elegida, así como la información extraída de una pertinente búsqueda y consulta bibliográfica. Hemos de mencionar que la práctica propuesta se ha llevado a cabo en las cuatro asignaturas mencionadas con una respuesta entusiasta y una elevada tasa de éxito por parte del alumnado.

### **La cratera de la apoteosis de Heracles de Cabecico del Tesoro**

La mejor pieza de arte griego del museo es sin duda una cratera de figuras rojas procedente de una tumba de la necrópolis ibérica de Cabecico del Tesoro (Verdolay, Murcia). Se trata de una cratera ática del siglo IV a.C. que debió llegar a la población ibérica del Cabecico del Tesoro

en ese mismo periodo, probablemente decoró la casa de algún íbero enriquecido del poblado y finalmente acabó en su tumba o en la de algún familiar. La cratera está en muy buen estado de conservación, es de gran calidad artística y presenta una interesantísima iconografía consistente en la apoteosis de Herakles. Se trata de una iconografía única, ya que la mayor parte de la producción de cerámica ática del siglo IV a.C. contiene escenas dionisiacas y banquetes, temática relacionada con el vino que había de contener la cratera. La pintura de la cratera se atribuyó al pintor de la Centauromaquia de Nueva York (Trias Rubiés, 1967: 391), aunque probablemente se trate de una producción del pintor de Enómao (García Cano y Gil González, 2009: 116). La cratera de Cabecico del Tesoro nos permite explicar una serie de conceptos básicos que se irán formulando progresivamente a lo largo de la visita en el contexto de una práctica con alumnos de una asignatura de arte antiguo. Los alumnos estarán familiarizados con muchos de estos conceptos tras la explicación de la cerámica griega de los siglos VI al IV a.C. en el aula antes de la visita programada.

El primer concepto en el que insistiremos durante la visita consistirá en recalcar el hecho de que cratera ática del siglo IV a.C. haya aparecido en la tumba de un poblado ibérico de la Región de Murcia (García Cano, 1994). El profesor habrá de inquirir a los alumnos si encuentran alguna explicación a este hecho, de esa manera podrá comprobar hasta qué punto han estado atentos en clase cuando se explicó la relación comercial y cultural entre el mundo ibérico y el griego (Shefton, 1995: 127-155; García Cardiel, 2016: 49-54). Tras un breve tanteo y permitir hablar a diferentes alumnos para que respondan a la pregunta, el profesor resumirá las propuestas y volverá a explicar el comercio entre griegos e íberos en el Mediterráneo occidental, así como la influencia que el arte griego ejerció sobre el arte íbero a partir del siglo IV a.C. Este procedimiento se aplicará al resto de conceptos explicados en clase para poder promover la participación del alumnado, afianzar los conocimientos adquiridos en el aula y evitar que la visita se convierta en una clase teórica.

Otra vía argumental para afianzar los conocimientos teóricos frente a la cratera de Cabecico del Tesoro insistirá en la utilidad de una cratera en el mundo griego, ya que este modelo cerámico no aparece en un contexto religioso, sino que se utilizó para mezclar el agua con vino en los banquetes porque en el mundo antiguo el vino tenía un sabor tan fuerte que se bebía mezclado con agua. La cratera se colocaba en un lugar determinado del banquete y en ella los comensales (o sus esclavos) sumergían los *kylix* (cálices) en la cratera para poder llenarlos y beber el vino (Beazley, 1942; Boardman, 1989). La utilidad de la cratera nos permite explicar los diferentes tipos de cerámicas griegas, sus usos e iconografía frente a la misma vitrina en la que se encuentra la cratera de Cabecico del Tesoro. La vitrina de cerámica griega del museo presenta, además de tres crateras áticas de figuras rojas, varios *kylix* áticos de barniz negro del siglo IV a.C., varios *skyphos* áticos de figuras rojas del siglo IV a.C. y un *oinochoe* ático del poblado ibérico de Alcantarilla (Murcia) con figuras rojas de soldados desnudos, datado entre los siglos V y IV a.C. (García Cano, 1982). La contemplación de estas diferentes metodologías nos permitirá ahondar en los modelos utilizados por los griegos de la Antigüedad para beber vino. De esta manera, el alumnado comprenderá con ejemplos prácticos que las crateras se utilizaban para mezclar el

agua con vino, los *kylix* para beber vino tras la inmersión en la cratera, los *skyphos* para beber y almacenar vino en mayor cantidad que el *kylix* y el *oinochoe* fue una jarra trilobulada con la función de servir el vino. Con todo esto, los alumnos tendrán una idea bastante completa del ritual de la bebida del vino y de cómo bebieron los griegos del siglo IV a.C.

Tras esta explicación de los modelos tipológicos, dirigiremos una vez más nuestra atención sobre la cratera de Cabecico del Tesoro, la obra cumbre de la colección. Un aspecto especialmente interesante de la pieza es la iconografía que representa, ya que es atípica sobre crateras griegas del siglo IV a.C., rasgo que ensalza el valor de la obra. Preguntaremos a los alumnos qué piensan sobre la frecuencia o tipicidad de la iconografía presente sobre la cratera de figuras rojas de Cabecico del Tesoro para comprobar si recuerdan las explicaciones en el aula sobre la iconografía de las crateras áticas del siglo IV a.C. En clases previas habremos insistido en el hecho de que las escenas más frecuentes en la producción cerámica de este periodo son dionisiacas, ya que Dionisio fue el dios del vino y el alcohol invitaba a la representación de sátiros y ménades en escenas eróticas, en bailes y banquetes. Los alumnos estarán familiarizados igualmente con la iconografía erótica de la cerámica vinaria griega en crateras y *kylix* del siglo V a.C., así como de la existencia de otras variedades temáticas de origen mitológico. La cratera de Cabecico del Tesoro encaja dentro de una de estas variedades temáticas, por lo que su iconografía es mucho menos frecuente que las escenas dionisiacas. No obstante, hemos de señalar que la variedad temática en la importación de crateras griegas en el sureste peninsular durante el siglo IV a.C. fue especialmente rica. Es muy probable que muchas de las piezas que entraron por el comercio marítimo de ríos Segura y Vinalopó procediesen de un mismo taller a lo largo de dos generaciones, un taller al que se adscriben diferentes pintores como el pintor de Enómao, el pintor de la Centauromaquia de Nueva York o el pintor de Toya (García Cano y Gil González, 2009: 114-138; Domínguez Monedero y Sánchez Fernández, 2001: 171-458).

En base a los conocimientos previos de los estudiantes sobre arte clásico y mitología, preguntaremos al conjunto de alumnos si se atreven a identificar alguno de los personajes o el tema que recoge la escena principal de la cratera de Cabecico del Tesoro. Los estudiantes habrán de dar algunas respuestas justificadas e incluso atreverse a identificar alguno de los personajes representados. Somos conscientes de la dificultad que puede implicar la identificación del tema para alumnos de primer o segundo curso de Grado; no obstante, les resultará relativamente sencillo identificar algunos personajes por sus conocimientos previos de mitología y arte clásico. Los personajes más fácilmente reconocibles son las dos figuras de la escena principal: Herakles y Atenea. El Herakles sedente se distingue por su musculatura y la clava, uno de sus elementos iconográficos más frecuentes en sus representaciones en el arte antiguo. Frente a él, encontramos a Atenea con casco militar, lanza y *gorgoneion* en el pecho, su identificación es igualmente asequible por su relevancia en el panteón olímpico (Guarino Ortega, 2000).

Al ahondar en la representación iconográfica de la cratera, los alumnos tendrán la ocasión de poner en práctica sus conocimientos previos sobre iconografía y mitología. No obstante, el profesor facilitará la identificación de los personajes más escurridizos, así como el tema representado: la apoteosis de Herakles. Como hemos señalado anteriormente, se trata de un tema atípico

en cráteras áticas, por lo que insistiremos en su originalidad, lo que convierte la pieza una obra de arte única. Para la comprensión de este último aspecto resultará especialmente útil el hecho de que junto a la crátera de Cabecico del Tesoro se hayan colocado los restos de otras dos cráteras áticas de figuras rojas del siglo IV a.C. procedentes de la necrópolis del poblado ibérico de Galera, en la provincia de Granada. De una de ellas conservamos tan sólo la parte superior, pero es fácilmente identificable una típica escena de sátiros y ménades bailando tras la presumible ingesta de vino. El alumno reconocerá fácilmente la escena y recordará las cráteras explicadas en el aula con recurrentes escenas dionisiacas. La segunda crátera de Galera expuesta en el museo presenta una escena con amazonas y otra de mujeres con himatión conversando (García Cano, 1979-1980: 229-240). Dicha crátera es de una calidad artística netamente inferior a la crátera contemporánea de Cabecico del Tesoro, por lo que los alumnos entenderán las diferentes calidades de obras de arte que llegaron a la península procedentes de Grecia en el siglo IV a.C. y el valor de la crátera de Cabecico del Tesoro analizada en la práctica.

### **La producción cerámica ibérica de Cabecico del Tesoro**

En otra vitrina de la misma sala podemos contemplar la cerámica ibérica de la necrópolis de Cabecico del Tesoro. El cotejo con la cerámica ática es especialmente interesante porque se trata de observar la producción autóctona ibérica procedente de la misma necrópolis en la que se encontró la crátera griega de la apoteosis de Herakles. La cerámica ibérica carece de barniz y posee una decoración geométrica, fitomorfa o figurativa. Aunque conservamos precedentes del siglo IV a.C., como el vaso de Santa Catalina del Monte con la imagen de un ibero frente a una diosa (Pérez Blasco, 2014: 110-122), el momento álgido de la producción cerámica ibérica se sitúa entre los siglos III y II a.C. En esta vitrina los alumnos entenderán la importancia de la helenización del Mediterráneo occidental y la influencia que la cultura griega ejerció sobre la cultura ibérica local. El contacto y el comercio de los pueblos ibéricos con el mundo griego provocó que la cultura ibérica admirase la cultura griega, por ello compró su cerámica como objeto de lujo y la guardó en sus casas y tumbas. Frente a la vitrina de cerámica ibérica se ha llevado a cabo la reconstrucción de una casa ibérica con cerámicas, lo que nos permite tener una idea de los lugares en los que los íberos podrían haber albergado la cerámica de importación griega y de producción ibérica (García Cardiel, 2016: 96-100). La producción cerámica es antigua en el mundo ibérico, pero debemos a la influencia de la cultura griega y a la importación de cerámica griega algunas de sus formas más extendidas y el hecho de que la cerámica comenzase a decorarse. No obstante, hemos de señalar que el estilo y la iconografía de la cerámica ibérica es diametralmente diverso del estilo e iconografía de la producción cerámica griega.

Un vídeo proyectado en la vitrina de cerámica ibérica de la primera sala del museo ilustra de manera clara cómo los iberos hacían y pintaban la cerámica. Este recurso ayudará a los alumnos a comprender las técnicas y los procedimientos con los que los iberos llevaron a cabo su producción cerámica. No obstante, en nuestra visita más que responder al qué o al cómo, la pregunta fundamental que tendremos que hacernos es por qué los íberos decoraron la cerámica de producción propia. Sin duda, fue la afluencia e importación de cerámica griega

la que impulsó determinados tipos y decoraciones de cerámica. Sólo así podemos explicar la profusión de decoración figurativa a partir del siglo III a.C. y la aparición de modelos tipológicos griegos en la producción ibérica.

El profesor enfrentará a los alumnos a la vitrina y preguntará si algún alumno es capaz de reconocer algún modelo propiamente griego entre los ejemplos de cerámica ibérica, procedentes mayoritariamente del yacimiento ibérico de Cabecico del Tesoro. La respuesta esperada es que la mayor parte de los alumnos reconozcan el gran *oinochoe* de una de las tumbas de la necrópolis de Cabecico del Tesoro. La presencia de dicho *oinochoe* ibérico en la vitrina es una herramienta fundamental para que los alumnos reconozcan la influencia tipológica de la cerámica griega del siglo IV a.C. en la producción ibérica, ya que acaban de ver el *oinochoe* ático de Alcantarilla en la vitrina de cerámica griega. Llegados a este punto, el profesor preguntará al grupo de estudiantes que le expliquen las diferencias entre el *oinochoe* griego de la vitrina anterior y el *oinochoe* ibérico. Las diferencias están muy claras, por lo que de este modo propiciaremos la participación del alumnado. El *oinochoe* ibérico es de dimensiones mucho mayores y la decoración pictórica es claramente distinta. Mientras que el *oinochoe* griego presentaba una decoración de figuras rojas sobre barniz negro, el ibérico presenta un combinado de decoración geométrica, fitomorfa y figurativa de color ocre sobre una superficie cerámica sin pintar. El gran tamaño del *oinochoe* ibérico invita a pensar si realmente esta pieza tuvo la función de servir vino o si, en realidad, sirvió exclusivamente como objeto de lujo. Además del *oinochoe* de gran tamaño, veremos que otros dos *oinochoe* más pequeños con decoración geométrica que quizás tampoco tuvieron la función de servir vino.

En la vitrina de cerámica ibérica de la primera sala del museo podemos encontrar asimismo otras tipologías de origen griego. La más evidente es el *kalathos*, puesto que varios de los vasos del museo siguen este modelo griego con forma de sombrero de copa. Aunque la tipología del *kalathos* sea mucho más frecuente en el mundo ibérico que en el griego, es importante señalar que el origen del tipo es griego y no se trata de una producción autóctona. Además del *kalathos* y el *oinochoe*, encontramos otras formas más genéricas de vasos y otro modelo de importación mucho más extraño en el mundo ibérico, pero que también es de origen griego: el *guttus-pyxide*, un tipo de cerámica de imitación greco-italica de uso femenino para almacenamiento de joyas y objetos de valor (Page del Pozo, 1984: 102-103, 123-136; Olmos Romera, 1987: 21-42). En la vitrina de cerámica ibérica del museo encontramos un *guttus-pyxide* del yacimiento ibérico de Bolvax (Cieza, Murcia) y un posible *guttus* de Cabecico del Tesoro.

Una vez explorados los modelos y tipologías de la cerámica ibérica y la influencia ejercida por la cerámica griega, procederemos a analizar la iconografía de la cerámica ibérica. Los alumnos observarán que, si bien las tipologías de la cerámica ibérica pueden retrotraerse a modelos griegos, el estilo pictórico y la iconografía responden a modelos originales ibéricos. Una buena parte de la cerámica ibérica tiene decoración geométrica, pero en la vitrina del museo encontramos varias cerámicas con decoración figurativa, las más interesantes para la disciplina de la historia del arte. No hay nada en la decoración pictórica de cerámica griega clásica que recuerde a los temas iconográficos que vemos sobre la cerámica pintada ibérica.

De las cerámicas de decoración humana, destacaremos dos: el *guttus* de Cabecico del Tesoro y el *guttus-pyxide* de Bolvax. El primero representa una lucha entre un guerrero con falcata y un jinete con lanza, mientras que el segundo contiene una procesión con cuatro jinetes con diferentes símbolos identificativos. De los símbolos del *guttus-pyxide* de Bolvax hemos conservado solo tres: una lanza, un ave rapaz y una hoja de hiedra. Podría tratarse de la representación de signos de distinción social en la iconografía ibérica: la guerra, la caza con rapaces y la palma de la victoria (Espí Forcén y García Cano, 2022: 141-155). De la decoración zoomorfa destacaremos la presencia de mamíferos y aves, así como el papel preponderante de la figura del lobo tanto en el *oinochoe*, como en otros dos *kalathos* procedentes de la necrópolis de Cabecico del Tesoro (Sánchez Meseguer y Quesada Sanz, 1992; Uroz Rodríguez, 2007; Fenoll Cascales et al., 2021). Esta iconografía demostrará a los alumnos que los íberos no representaron una compleja mitología como hicieron los griegos. Entendieron la importancia de la decoración figurativa sobre un objeto de lujo, pero no plasmaron sobre ella escenas de profundo significado religioso. Ignoramos si tuvieron un tipo de religión compleja equiparable a la grecorromana, puesto que una buena parte de sus imágenes muestran valores sociales relacionados con las élites, la guerra, la naturaleza y ciertos ritos religiosos (Pérez Blasco, 2014; García Cardiel, 2016).

Sin embargo, en otra sala del museo hemos de advertir la existencia de dos cerámicas con escenas religiosas. Una es la mencionada cerámica del siglo IV a.C. procedente de Santa Catalina del Monte, su estado es fragementario, pero observamos a un hombre acercándose a una divinidad tapándose la cara, quizás por la cantidad de luz que desprende la diosa (Pérez Blasco, 2014: 110-122; García Cardiel, 2016: 159-167). La otra cerámica se excavó en el santuario ibérico de Salchite (Moratalla, Murcia), presenta una típica divinidad alada con una imagen estelar sobre el pecho y rodeada de animales, por lo que ha recibido el apelativo de “la diosa de los lobos” (Lillo Carpio, 1983: 769-788). Esta iconografía debe muy poco al panteón griego, por lo que pensamos que sería una creación autóctona con ciertas influencias de los pueblos colonizadores.

## Conclusiones

La metodología de innovación docente que se ha propuesto en el presente trabajo tiene la intención de visitar las colecciones presentes en el Museo Arqueológico de Murcia para llevar a cabo una práctica fuera del aula en las asignaturas (1308) Arte Clásico y (1317) Arte Español Antiguo y Medieval del Grado de Historia del Arte (1432), Historia del Arte Antiguo y Medieval del Grado de Historia y (1653) Arte Clásico del Grado de Filología Clásica. En base a la programación de estas asignaturas, el profesor afianzará los conocimientos adquiridos y promoverá el interés y el aprendizaje de las imágenes sobre cerámica griega e ibérica albergada en la primera sala de la segunda planta del museo. Nos detendremos especialmente en la cratera ática del siglo IV a.C. de la apoteosis de Heracles, por tratarse de una pieza única de relevancia internacional. No obstante, la vitrina que alberga la cerámica ibérica de Cabecico del Tesoro nos permitirá explorar las vías de desarrollo de la iconografía ibérica del siglo IV al siglo II a.C. Los alumnos habrán de realizar una breve reseña de la práctica, cuyo plazo y forma se detallará en el aula virtual de la asignatura en la que se desarrolle la práctica.

## Bibliografía

- John D. Beazley, *Attic Red-Figure Vase-Painters*. Oxford, Clarendon Press, 1942.
- John Boardman. *Athenian Red Figure Vases: The Classical Period*. Londres, Thames and Hudson, 1989.
- Adolfo Domínguez Monedero y Carmen Sánchez Fernández, *Greek Pottery from the Iberian Peninsula*. Leiden, Brill, 2001.
- Carlos Espí Forcén y José Miguel García Cano, “Martial’s Hawk and Iberian Falconry. An Exception in the Ancient World”, *Anthropozoologica*, 57 (2022), pp. 141-155.
- José Fenoll Cascales, José Miguel García Cano y Jesús Robles Moreno, “Un nuevo caso singular de Coimbra del Barranco Ancho (Jumilla, Murcia). Lobos y rituales en el mundo ibérico”, *Lucentum*, 40 (2021), pp. 129-146.
- José Miguel García Cano, “Cerámica ática de Galera (Granada) en el Museo Arqueológico Provincial de Murcia”, *Pyrenae*, 15-16 (1979-1980), pp. 229-240.
- José Miguel García Cano, *Cerámicas griegas de la Región de Murcia*. Murcia, Editora Regional, 1982.
- José Miguel García Cano, *Las necrópolis ibéricas en Murcia*. Murcia, Universidad de Murcia, 1994.
- Jorge García Cardiel, *Los discursos del poder en el mundo ibérico del sureste (siglos VII-I a. C.)*. Madrid, CSIC, 2016.
- Rosario Guarino Ortega, *La mitología en el arte*. Murcia, Universidad de Murcia, 2000.
- Pedro Lillo Carpio, “Una aportación al estudio de la religión ibérica. La diosa de los lobos de Salchite, Moratalla (Murcia)”, en *Crónica del XVI Congreso Arqueológico Nacional*. Zaragoza, Universidad de Zaragoza, 1983, pp. 769-788.
- Ricardo Olmos Romera, “Posibles vasos de encargo en la cerámica ibérica del sureste”, *Archivo Español de Arqueología*, 60 (1987), pp. 21-42.
- Virginia Page del Pozo, *Imitaciones de influjo griego en la cerámica ibérica de Valencia, Alicante y Murcia*. Madrid, CSIC, 1984.
- Miguel F. Pérez Blasco, *Cerámicas ibéricas figuradas (Siglos V-I a. C.). Iconografía e iconología*. Tesis doctoral, Universidad de Alicante, 2014.
- José Sánchez Meseguer y Fernando Quesada Sanz, *La necrópolis ibérica del Cabecico del Tesoro (Verdolay, Murcia)*. Madrid, Universidad Autónoma de Madrid, 1992.
- Brian B. Shefton, “Greek Imports at the Extremities of the Mediterranean, West and East: Reflections on the Case of Iberia in the Fifth Century BC”, *Proceedings of the British Academy*, 86 (1995), pp. 127-155.
- Gloria Trias Rubiés, *Cerámicas griegas de la península ibérica*. 2 vols, Valencia, The William Bryant Foundation, 1987.
- Héctor Uroz Rodríguez, “El *carnassier* alado en la cerámica ibérica del sureste”. *Verdolay*, 10 (2007), pp. 63-83.

# VIVE MEMOR LETI! DIDÁCTICA DEL ARTE Y EL RITUAL FUNERARIO IBÉRICO PARA VISITAR LAS NECRÓPOLIS DE LA REGIÓN DE MURCIA

## Vive memor leti! Didactic resources on Iberian funerary art and ritual for secondary education

José Fenoll Cascales<sup>1</sup>

*Universidad de Murcia y Museo Arqueológico de Alicante*

---

### Abstract

This paper presents a series of didactic resources in relation to Iberian funerary art and ritual. It proposes an activity carried out outside of the classroom in which students in their final year of secondary education visit an archaeological museum or an Iberian Iron Age necropolis. They will be able to learn about the elements and peculiarities of the Iberian funerary ritual practiced in pre-Roman Iberia.

**Keywords:** Iberian Iron Age, Funerary Rituals, Didactic on Arts and Archaeology, Necropolis.

### Introducción

La didáctica del patrimonio arqueológico es a menudo complicada puesto que la mayor parte del público general no está familiarizado con los conceptos y teorías históricas en torno a los que se vertebra el conocimiento científico de esta materia. Es por ello que los esfuerzos en las musealizaciones y el entendimiento del mismo es fundamental para lograr concienciar sobre el valor histórico-cultural que estas manifestaciones tienen (Santacana y Masriera 2012). Así pues, bajo estas líneas se plantean una serie de recursos didácticos en relación con el arte y el ritual funerario ibérico, orientados principalmente a una actividad fuera del aula en la que los alumnos de último ciclo de primaria o de secundaria visiten un museo arqueológico o una necrópolis ibérica (cuando estas se comiencen a poner en valor en la Región de Murcia). Indicamos especialmente tres museos en la Región de Murcia para el conocimiento de la cultura ibérica: El Museo Arqueológico de Murcia, el Museo de Arte Ibérico de El Cigarralejo (Mula) y el Museo Arqueológico Jerónimo Molina (Jumilla).

### Las necrópolis ibéricas de la Región de Murcia

Esta comunidad autónoma es sin duda uno de los enclaves peninsulares en los que las necrópolis descubiertas y dadas a conocer hasta la fecha constituyen el conjunto más importante en relación con el mundo funerario ibérico entre los siglos V y I a.C. Tal es así que en la Región de Murcia se dan estaciones ibéricas tan importantes como Cabecico del Tesoro (Verdolay) (Sánchez y Quesada, 1992; Page y García Cano, 2004), El Cigarralejo (Mula) (Cuadrado, 1987), Los Nietos (Cartagena) (Cruz, 1990), Archena, el Cabezo de la Rueda (Alcantarilla)

(Lillo y Serrano, 1989), Coy, el Castillejo de los Baños (Fortuna) (García Cano y Page, 2001) o el conjunto de tres necrópolis asociadas a Coimbra del Barranco Ancho (Jumilla) (García Cano, 1997, 1999; García Cano et al., 2008a). No obstante, este profuso estudio científico de los cementerios ibéricos contrasta con la inexistencia de musealizaciones de las mismas, por lo que su conocimiento didáctico solo se puede hacer en los museos arqueológicos de la Región de Murcia o en Coimbra del Barranco, en tanto que tiene musealizadas los encachados de las tumbas 22 y 70 de la necrópolis de El Poblado (García Cano et al. 2008b).

### **Trabajar sobre los textos**

En este apartado se presentan una serie de textos sobre el ritual funerario ibérico y algunas necrópolis de la Región de Murcia sobre los que trabajar con los alumnos antes de realizar las visitas a los museos arqueológicos locales o a los yacimientos ibéricos de esta comunidad autónoma. Estos textos se configuran como si de cartelas del yacimiento se tratasen tocando aspectos básicos para comprender el ritual funerario ibérico. Especialmente teniendo en cuenta que la mayor parte de museos locales no disponen de guías o cuadernos didácticos con los que acercar y hacer comprender a los más jóvenes aquello que están viendo en el museo. No obstante, en Murcia sí encontramos algunos ejemplos en los que la didáctica y la creación de estos cuadernos se ha realizado de manera ejemplar como los del Museo de Arte Ibérico de El Cigarralejo (Mula), estudiados en los últimos años por su calidad científica y potencia de transmisión (García Toral, 2014). Por cercanía geográfica y calidad de las actividades también merece la pena señalar las guías didácticas “Íberos” y “Huellas griegas en la Contestania Ibérica” realizadas por el MARQ (Museo Arqueológico de Alicante).

**Título:** Los íberos.

**Entradilla/Lectura fácil:** *Los íberos fueron una cultura prerromana que habitó el sur y el levante peninsular entre los siglos V y I a. C y son conocidos por su escultura más famosa: la Dama de Elche.*

**Panel:** La cultura ibérica aparece en el este y el sur de la Península Ibérica en el siglo V a. C. y desaparece progresivamente cuando Roma conquista Iberia. La civilización íbera nunca tuvo una unidad política, sino que compartían una cultura común en la que decoraban sus cerámicas a torno de la misma manera y utilizaban un tipo de espada concreta: la falcata. Además, fueron un pueblo muy bien relacionado con otras culturas del Mediterráneo, por lo que tuvieron contacto con griegos, cartagineses o romanos. Eran principalmente agricultores y trabajaron el campo con herramientas realizadas en hierro, pero también practicaron la ganadería y la pesca. Su arte estuvo muy influenciado por el arte griego, tal y como se puede apreciar en la Dama de Elche o el Pilar-Estela de Coimbra del Barranco Ancho.

**Título:** El ritual funerario ibérico.

**Entradilla/Lectura fácil:** *Los íberos enterraban a sus difuntos mediante el ritual de cremación. En sus tumbas añadían objetos personales del difunto como ofrendas para su viaje al más allá.*

**Panel:** La forma de enterramiento en el mundo ibérico es la cremación del difunto. Para ello,

se colocaba el cuerpo engalanado en una pira funeraria o *ustrinum*. Una vez el cadáver había sido purificado por el fuego y su cuerpo reducido a cenizas se recogían los restos aún incandescentes y bien con urna cineraria o sin ella se depositaban en una fosa o *loculum* que había sido preparada con anterioridad. Se introducía también en la tumba el ajuar con el que el difunto iba a viajar al otro mundo, además de las ofrendas animales que se harían en su honor. Una vez todo se hallase dentro se tapaba el nicho con una capa de tierra o barro amarillo sobre el que algunas ocasiones se colocaba un empedrado.

**Referencias bibliográficas:** Almagro Gorbea, 1993-1994: 109; García Cano, 1999: 86, 89 y 90.

**Título:** Los ajuares masculinos y femeninos.

**Entradilla/Lectura fácil:** *En la sociedad ibera los individuos se enterraban en las necrópolis (cementerios). No obstante mujeres y varones tenían unos objetos distintivos con lo que se inhumaban.*

**Panel:** Como en el resto de las necrópolis ibéricas, aquí se enterraron hombres y mujeres. El sexo de los difuntos se puede diferenciar tanto por el estudio de los fragmentos de huesos que quedan tras la cremación, como por los ajuares con lo que se enterraban los individuos. Los ajuares femeninos se diferencian por la aparición de elementos como placas de hueso pertenecientes a los telares, punzones de este mismo material o fusayolas vinculados con el trabajo de los textiles, puesto que esta era una tarea propiamente femenina. No obstante, este tipo de objetos aparecen también en tumbas masculinas, aunque en menor medida. En estos casos, se interpretan como ofrendas de familiares femeninas del difunto. Por su parte, los ajuares masculinos se identifican por la presencia de panoplias de armas integradas por las falcatas y sus fundas, los *soliferreum*, las lanzas o las manillas de escudos. Sin embargo, esto no quita que en algunas tumbas femeninas también aparezcan armas, puesto que estas son símbolos de estatus aristocrático en la sociedad ibérica.

**Referencias bibliográficas:** Santos, 1996: 119, Quesada, 2010; Gualda, 2015; García Cano y Gualda, 2019: 11.

**Título:** Influencias foráneas: El contacto de los íberos con Grecia.

**Entradilla/Lectura fácil:** *La cultura ibérica estableció un estrecho contacto con Grecia, lo que tuvo una enorme influencia griega en el arte funerario íbero.*

**Panel:** Es fácil apreciar una fuerte influencia griega en el arte ibérico. Así, se puede ver cómo en algunas tumbas la cerámica griega supera en número a la cerámica ibérica. Además, los íberos también decoraban su cerámica con elementos griegos como la palmeta o las grecas. La influencia griega trasluce también en el lenguaje (el greco-ibérico que hablaron los íberos) y en la escultura monumental que coronó las sepulturas de las necrópolis ibéricas entre los siglos V y IV a. C. Esto se debió a que los escultores de estas piezas se debieron formar en talleres helenos y cuando volvieron a Iberia aplicaron sus conocimientos para realizar esculturas ibéricas.

**Referencias bibliográficas:** Domínguez, 1999.

**Las actividades**

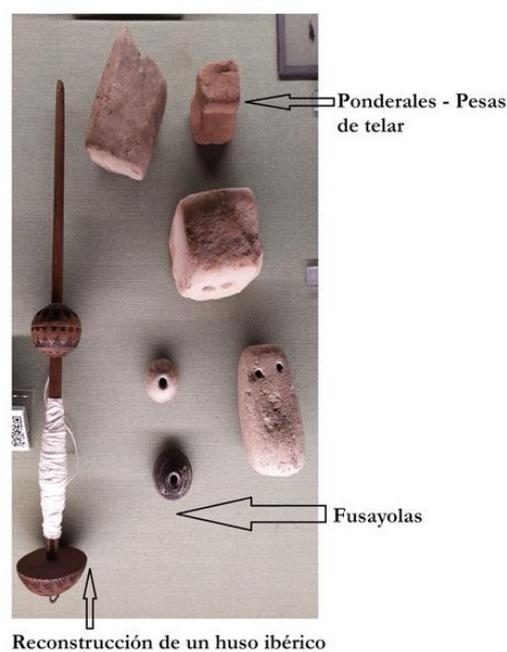
Además de una posible visita a algún yacimiento ibérico musealizado (en la actualidad la Región de Murcia sólo cuenta con un complejo ibérico musealizado: Coimbra del Barranco Ancho en Jumilla) se plantea incluir una serie de actividades para que los alumnos puedan comprender el pensamiento de un íbero del s. IV a. C. Estas actividades se podrían llevar a cabo tanto en las salas de didáctica del museo (si se dispusiese de las mismas) como en la propia clase.

En primer lugar, para entender cómo son los ajuares y cuáles son las distinciones de género entre ellos, los alumnos deberán componer por grupos un ajuar femenino y otro masculino con las réplicas de objetos arqueológicos proporcionados por el instructor. Una vez finalizado deberán de defender sus elecciones, analizar qué diferencias hay en los resultados de cada uno de los grupos y comprobar si su propuesta es correcta (fig. 1 y 2). Si no dispusiese de réplicas arqueológicas este taller se podría realizar con recortables de cada uno de los objetos.

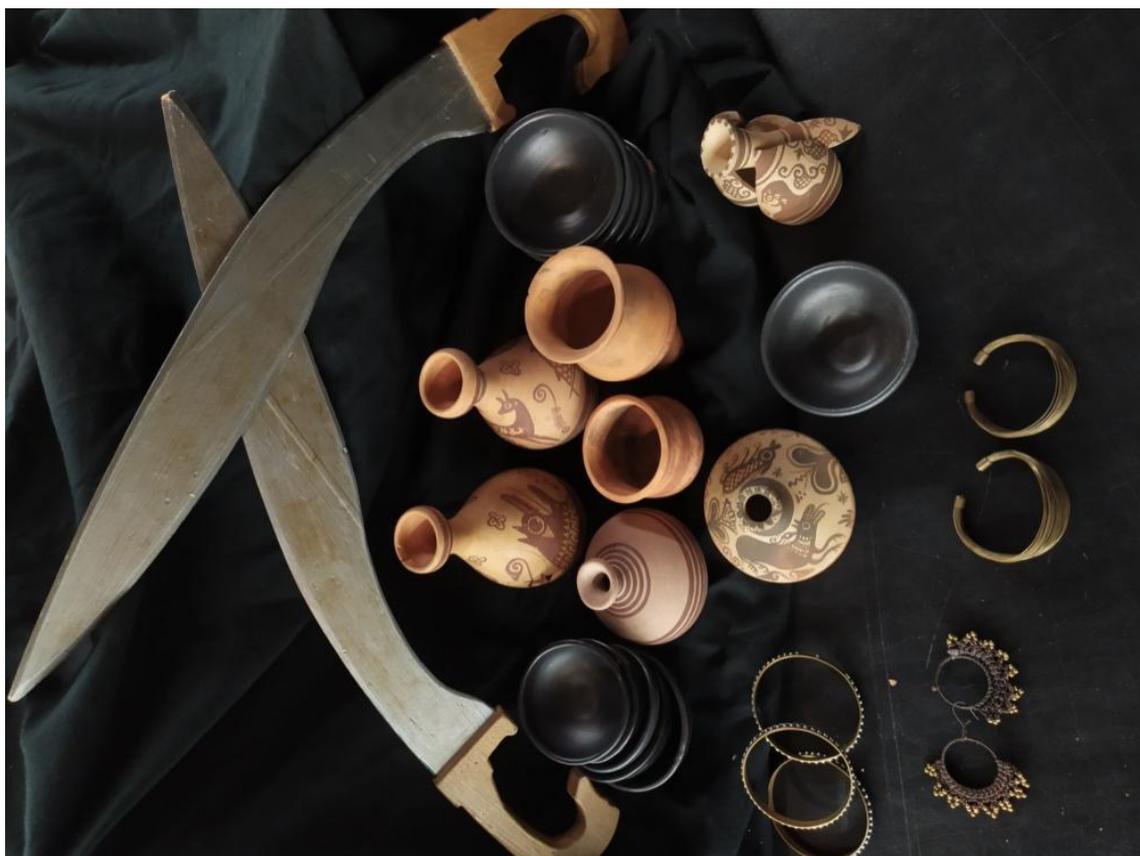
**Elementos de un ajuar masculino**



**Elementos de un ajuar femenino**



**Fig. 1.** Elementos característicos de las tumbas ibéricas masculinas y femeninas. Imagen propia.



**Fig. 2.** Réplicas arqueológicas de ajuares ibéricos de las que dispone el Museo Arqueológico Jerónimo Molina (Jumilla). Imagen propia.

La segunda actividad está específicamente centrada en el arte ibérico y su evolución. A lo largo de la visita, se facilitará al estudiantado una explicación sobre el surgimiento y la evolución de la imagen en el mundo ibérico y de cómo esta bebe directamente de modelos griegos. En la aplicación práctica, se tomarán varios ejemplos de piezas aparecidas en las necrópolis y se pedirá a los alumnos que con sus reproducciones elaboren un eje cronológico en el que sitúen las piezas (fig. 3). Con esta dinámica se puede explicar cómo en la cerámica ibérica se da un arte geométrico, que pasa a un arte figurativo vegetal/animal y por último a un arte también figurativo en el que aparece la imagen humana, tal y como sucede en los vasos pintados de Grecia.

Para la explicar los modelos griegos en la escultura bastará con tomar el célebre cipo del pilar-estela de la tumba 70 de la Necrópolis del Poblado de Coimbra del Barranco Ancho y compararlo con la estela funeraria de Hegesón del Museo Arqueológico Nacional de Atenas atribuida a Calímaco (fig. 4). Teniendo el cipo delante y una fotografía de la citada estela los alumnos tendrán que buscar los nexos en común entre las dos piezas. A esta actividad se podría añadir un pequeño complemento: montar por grupos o de manera individual una pequeña maqueta del pilar-estela para aprender cada una de las que integran estos conjuntos escultóricos.



Siglo IV a. C.

Siglo I a. C.



**Fig. 3.** Línea cronológica de la evolución de la cerámica ibérica. (De izquierda a derecha) Vaso con decoración geométrica simple, Vaso de los puñales (Tumba 400 de El Cigarralejo), Vaso del carnassier (Kalathos de la Tumba 500 de Cabecico del Tesoro), Vaso del Héroe, procedente de la Alcudia. Imagen propia.

Por último, a media mañana tras realizar la visita al yacimiento y justo antes de dar inicio a las actividades en el museo, los alumnos podrían realizar un almuerzo en reproducciones de vajilla cerámica griega a la manera de los banquetes (o *simposium*) que se celebran en honor al difunto durante los ritos de enterramiento. En definitiva, se trata de una visita en la que se busca que los alumnos interactúen con cultura material ibérica con el fin de que entiendan la naturaleza de su representación y el papel que desempeñaron cada uno de los objetos en su propia época, en concreto durante la celebración del ritual funerario ibérico.



**Fig. 4.** (izq.) Estela funeraria de Hegesón del Museo Arqueológico Nacional de Atenas, (der.) Pilar decorado del pilar-estela de Coimbra del Barranco Ancho. Fuente: Museo Arqueológico Nacional de Atenas y Museo Arqueológico Jerónimo Molina.

## Conclusiones

Con este trabajo se pretende comenzar a revertir la situación actual en la que la protohistoria está apartada del gran relato de nuestra historia tal y como apuntaron Santacana y Masriera (2012: 95 y 96). Así, la mayor parte del público general desconoce quiénes fueron los íberos, que se asentaron en el actual territorio que hoy habitamos, o que su cultura material gozó y goza de un revalidado interés científico y cultural. Por lo tanto, la única solución para paliar esta situación es educar patrimonialmente y sobre nuestra propia historia desde edades tempranas, para que se pueda crear conciencia sobre el valor del Arte, la Historia y la Arqueología. Sin embargo, en ocasiones los profesores, especialmente los de primaria se encuentran sin recursos específicos con los que impartir este tipo de materias y por ello creemos necesaria la redacción de este texto, para iniciar el mecanismo de transmisión del conocimiento científico al resto de la sociedad, para que la totalidad de la ciudadanía pueda disfrutar y conocer un patrimonio que es, ha sido y será suyo, por ser este el resultado de la cultura legada por nuestros antepasados.

---

## Notas

1 Trabajo realizado dentro del marco del proyecto: *Musealizar el ritual funerario ibérico: Una propuesta museográfica para las tumbas 200 y 277 de Cigarralejo y la necrópolis de La Senda de Coimbra del Barranco Ancho*. Beca de Iniciación a la Investigación 2021 (Modalidad A) concedida por la Universidad de Murcia en colaboración con el Banco Santander.

## Bibliografía

- Martín Almagro Gorbea, “Ritos y cultos funerarios en el mundo ibérico”, *Anales de Prehistoria y Arqueología de la Universidad de Murcia*, 9-10 (1993-1994), pp. 107-133.
- María Linarejos Cruz Pérez, *Necrópolis ibérica de Los Nietos (Cartagena, Murcia)*. Madrid, EAE 158, 1990.
- Emeterio Cuadrado Díaz, *La necrópolis ibérica de El Cigarralejo (Mula, Murcia)*. Madrid, Consejo Superior de Investigaciones Científicas, 1987.
- José Miguel García Cano, *Las necrópolis ibéricas de Coimbra del Barranco Ancho (Jumilla, Murcia). I.- Las excavaciones y estudio analítico de los materiales*. Murcia, Universidad de Murcia, 1997.
- José Miguel García Cano, *Las necrópolis ibéricas de Coimbra del Barranco Ancho (Jumilla, Murcia). II.- Análisis de los enterramientos, catálogo de materiales y apéndices antropológico, arqueozoológico y paleobotánico*. Murcia, Universidad de Murcia, 1999.
- José Miguel García Cano, Juan Gallardo Carrillo, Francisco Ramos Martínez y María Haber Uriarte, “Proyecto Íberos Murcia, tras treinta años de investigación en Coimbra del Barranco Ancho”, *Revista ArqueoMurcia: Revista electrónica de arqueología de la Región de Murcia*, 3 (2008b), s. p.
- José Miguel García Cano y Rosa María Gualda Bernal, *Igualdad y desigualdad de género en la sociedad ibérica. El ejemplo de Coimbra del Barranco Ancho (Jumilla, Murcia)*. Murcia, Universidad de Murcia, 2019.
- José Miguel García Cano, Virginia Page del Pozo, Juan Gallardo Carrillo, Francisco Ramos, Emiliano Hernández Carrión y Francisco Gil González, *El mundo funerario ibérico en el altiplano Jumilla-Yecla (Murcia): La necrópolis de El Poblado de Coimbra del Barranco Ancho. Investigaciones 1995-2004. II.- Las incineraciones y los ajuares funerarios*. Murcia, Fundación Adendia e Íberos Murcia, 2008(a).
- José Miguel García Cano y Virginia Page del Pozo, “El armamento de la necrópolis de Castillejo de los Baños. Una aproximación a la panoplia ibérica de Fortuna (Murcia)”. *Gladius*, 21 (2001), pp. 57-136.
- José Miguel García Cano y Virginia Page del Pozo, *Terracotas y vasos plásticos de la necrópolis del Cabezico del Tesoro, Verdolay, Murcia*. Murcia, Museo de Arte Ibérico de El Cigarralejo, 2004.
- Julio García Toral, “Análisis de la actividad didáctica del Museo de Arte Ibérico El Cigarralejo (Mula, Murcia)” *Panta Rei: revista de ciencia y didáctica de la historia*, 8(Vol. 1 de la 3ª época) (2014), pp. 97-120.
- Rosa María Gualda Bernal, “La necrópolis del poblado de Coimbra del Barranco Ancho (Jumilla, Murcia) desde una perspectiva de género. La singularidad de las tumbas femeninas con armas”, en J. J. Martínez García (coord.), *ANTIGÜEDAD IN PROGRESS... Actas del I Congreso Internacional de Jóvenes Investigadores del Mundo Antiguo (CIJIMA I)*. Murcia, CEPOAT, 2015, pp. 193-210.
- Pedro Lillo Carpio y Daniel Serrano, “Los fragmentos escultóricos ibéricos del agua salada (Alcantarilla, Murcia)”, *Archivo de Prehistoria Levantina*, 19 (1989), pp. 77- 89.

- Virginia Page del Pozo y María José Ruiz Sanz, “Informe de la segunda campaña de excavaciones en la necrópolis de la Senda de Coimbra del Barranco Ancho (Jumilla). Septiembre de 1986”, en *Excavaciones y prospecciones arqueológicas en la región de Murcia 2. (Memorias de Arqueología 1985-1986)*. Murcia, Consejería de Educación y Cultura de la Región de Murcia, 1991(a), pp. 181-189.
- Virginia Page del Pozo y María José Ruiz Sanz “Informe de la primera campaña de excavaciones en la necrópolis de la Senda de Coimbra del Barranco Ancho. Jumilla. Murcia. Septiembre de 1985”, en *Excavaciones y prospecciones arqueológicas en la región de Murcia 2, (Memorias de Arqueología 1985-1986)*. Murcia, Consejería de Educación y Cultura de la Región de Murcia, 1991(b), pp. 175-179.
- Fernando Quesada Sanz, “Las armas de la sepultura 155 de la necrópolis de Baza”, en T. Chapa Brunet e I. Izquierdo (eds.), *La Dama de Baza. Un viaje femenino al más allá*. Madrid, Museo Arqueológico Nacional, 2010, pp. 149-170.
- José Sánchez Meseguer y Fernando Quesada Sanz, “La necrópolis ibérica del Cabecico del Tesoro (Verdolay, Murcia)”, en J. Blánquez Pérez y V. Antona del Val (coords.), *Las necrópolis*. Madrid, Universidad Autónoma de Madrid, 1992, pp. 349-396.
- Joan Santacana i Mestre y Clara Masriera Esquerra, *La arqueología reconstructiva y el factor didáctico*. Gijón, TREA, 2012.

# PROPUESTA PARA LA REALIZACIÓN DE UN ITINERARIO DIDÁCTICO SOBRE LA PINTURA GÓTICA EN EL MUSEO DEL PRADO

## Proposal for the creation of a didactic itinerary on Gothic painting in the Prado Museum

Julia María García Morales  
*Universidad de Murcia*

---

### Abstract

The goal of this paper is to carry out a didactic itinerary focused on the collection of Gothic painting presented in the Museo Nacional del Prado. It is focused on developing a methodology characterized by innovation that encourages the participation and integration of the students. This will help to obtain a new way of approaching the pictorial universe of the late Middle Ages.

**Keywords:** Itinerary, New methodologies, Innovation, Gothic painting.

### Descripción

Los itinerarios didácticos muestran un largo recorrido en la historia de la educación desde el siglo XIX en el caso hispano<sup>1</sup>. A pesar de ello, las aulas se habían mantenido como el marco preferente en el que desarrollar la labor educativa, casi sin tener en cuenta otros contextos. Sin embargo, la exigencia de reformas del sistema educativo se ha convertido en una constante en las últimas décadas, demandando cambios dentro de la propia institución educativa y, por ende, en sus metodologías, no solo en el campo de las ciencias sociales sino también en las humanidades.

El uso de la innovación en el ámbito educativo surge como una necesidad de afrontar una cuestión o el interés de lograr mejorar la situación presente, centrándose en la adquisición de una serie de objetivos como interpretó Navarro Asencio (2017: 163). Se trata, pues de un concepto de gran valor, que puede traer consigo aspectos muy beneficiosos para el desarrollo del aprendizaje del alumnado, pero también se debe tener en cuenta, por parte del docente, que conlleva un coste de esfuerzo y sacrificio. Esto se puede manifestar en la utilización de itinerarios didácticos, que han ocupado un lugar destacado entre esas estrategias docentes innovadores y críticas, con el objetivo de “crear un conocimiento significativo en el alumnado partiendo de la observación del entorno y superando la mera recogida de información” (Licerias Ruiz, 2018: 69). Por lo que la proyección o el uso de un itinerario permite esa toma de contacto con la realidad, esa observación directa del medio.

La presente propuesta se centra en la construcción de un itinerario didáctico tomando como elemento central la pintura gótica que alberga el Museo Nacional del Prado. Está destinada para la asignatura de Arte de la Edad Media en el Grado de Historia del Arte. Para ello,

tomamos como elemento central la colección que ofrece el citado museo ya que nos brinda un amplio elenco de posibilidades a través de sus imágenes para aproximar al estudiantado a ciertas cuestiones que eclipsaron el ocaso medieval, estimulando no solo la adquisición de conocimiento sino también su capacidad de observación, de hipótesis, de visión crítica, etc. Esta percepción entronca con la reciente renovación que se ha llevado a cabo para su recuperación, intentando plantear nuevas formas de entender la pintura gótica mediante una narrativa novedosa, logrando hacer una colección más accesible<sup>2</sup>.

### **Objetivos**

La realización de un itinerario conlleva la persecución de una serie de objetivos que pretendemos que logre nuestro estudiantado durante el proceso de enseñanza-aprendizaje del mismo. Dichos objetivos, en el presente caso, son:

- Examinar el uso de la imagen como documento histórico.
- Atender a la conformación de la imagen devocional y su diferenciación con la imagen cultural.
- Analizar y reconocer los motivos iconográficos más significativos que aparecen en las imágenes.
- Estudiar los diferentes aspectos devocionales que marcan el ocaso medieval.
- Comprender los variados usos y funciones que tuvo la imagen.
- Investigar los diferentes espacios que ocupó la pintura gótica.
- Considerar la audiencia que pudieron tener esas imágenes.
- Distinguir las diversas corrientes pictóricas que se produjeron en el periodo del gótico.
- Comprender las relaciones e intercambios —ya fuese de artistas y/o modelos— que se dieron en distintos lugares de Europa.

### **Planteamiento de recorrido e imágenes**

La elaboración de este itinerario didáctico se construye bajo un hilo conductor en el que la imagen se convierte en el elemento central. Su uso como documento histórico —al igual que lo puede ser los textos o la literatura— fue señalado y reivindicado por diferentes investigadores desde mediados del siglo pasado. El análisis de esta manifestación nos otorga la posibilidad de acercarnos y comprender la múltiples experiencias y actitudes que se tuvieron ante la misma:

“el hecho de que las imágenes fueran utilizadas en las diversas épocas como objetos de devoción o medios de persuasión, y para proporcionar al espectador información o placer, hace que puedan dar testimonio de las formas de religión, de los conocimientos, las creencias, los placeres, etc., del pasado. Aunque los textos también nos ofrecen importantes pistas, las imágenes son la mejor guía para entender el poder que tenían las representaciones visuales [...]” (Burker, 2001: 12).

En el caso que nos atañe en esta propuesta, nos centraremos en los distintos elementos que se interrelacionan en la pintura gótica. Somos conscientes de que se pueden plantear diversos recorridos, alternativos a este, sobre la colección de pintura gótica. No obstante, este

se va a centrar en una serie de imágenes con las que se pretende atender a una relación de asuntos aunados con la mentalidad y espiritualidad del Otoño en la Edad Media mediante distintos epígrafes en los que se expondrá: el uso y poder que tuvo la imagen; el intercambio de modelos y artistas entre diferentes lugares de Europa; la representación de microrrelatos que nos permiten utilizar la imagen para reconstruir realidades de la cotidianidad; la representación de la religiosidad bajomedieval a través de la aparición tanto de nuevos motivos iconográficos, etc.

### **La aparición y configuración de la imagen de devoción**

La imagen suscitó un gran poder a lo largo de la Edad Media, produciendo distintas reacciones a lo largo del mismo a favor o en contra de su uso, lo que se tradujo en una profunda controversia, coexistiendo y conviviendo sus defensores y detractores. Esto nos lleva a adentrarnos en los múltiples usos, funciones y audiencias que tuvieron: desde una intención didáctica, pasando a un instrumento de evangelización, como medio distintivo, para condenar a aquellos que no la utilizaban, etc.<sup>3</sup> La retórica visual jugó un papel determinante no solo para el mundo clerical sino también para el propio laicado en el ocaso medieval. El culto diario, las celebraciones litúrgicas, la llegada de los libros de horas, la presencia de oratorios privados, justificaron y mostraron la necesidad de su uso, poniendo de manifiesto cómo la imagen era un instrumento para mostrar el dogma escrito. En este sentido, la inclusión de obras en aspectos más privados afectó tanto su uso como su función, apareciendo lo que se ha considerado como imágenes devocionales. Este tipo de imágenes permitió al observador identificarse con lo que en ellas representaba, sentirse absorto dentro de ese universo pictórico, a diferencia de la imagen de culto.

El término de imagen devocional podría llevarnos a pensar que se trató solamente de representaciones que presentan un pequeño formato. Sin embargo, también los grandes retablos podrían considerarse dentro de esta categoría ya que, dependiendo de la actitud del observador, una imagen pública, que formase parte de la devoción colectiva, podría a pasar a ser un objeto de meditación privada (González García, 2004: 99; 2011: 487-525). Esto entronca con la aparición de una corriente devocional que abogó por una devoción mucho más íntima y personal conocida como la *devotio moderna*.

El desarrollo de la insólita corriente espiritual, la proliferación de una serie de textos centrados en ensalzar el aspecto más humano de la vida de Cristo y de la Virgen junto a la labor de las propias órdenes mendicantes favorecieron la proliferación de obras de contemplación no solo en espacio eclesiástico sino también en lo doméstico. Esta realidad puede ser analizada a través de obras como el *Retablo de los Gozos de María* (1470) de Jorge Inglés (1455), el *duque del Infantado* del Maestro de Sopedrán o la tabla de *Santa Bárbara* (1438), de Robert Campin, en la que el estudiantado puede analizar cómo se conjuga la representación del donante en su reclinatorio, los gestos y actitudes de los mismos para la oración, el uso de la imagen como incentivo para la meditación empática, la aparición de tallas escultóricas dentro de las habitaciones domésticas, entre otros. De igual modo, deberán tener en cuenta

cómo a finales del siglo XV, durante el reinado de los Reyes Católicos, el poseer una imagen dentro del propio hogar se vio como un signo visible de profesar la calidad de cristiano-viejo (Pereda, 2002: 59-79).

### **Contemplar la Piedad**

Durante el Otoño de la Edad Media, surgieron nuevos temas iconográficos que cosecharon un gran interés en la audiencia del momento. A este respecto, podemos citar la Piedad, que se convirtió en una iconografía polisémica (Molina i Figueras, 1999; Miquel Juan, 2013: 291-315), usándose en diferentes contextos. La Piedad tuvo un origen apócrifo, naciendo en el contexto de los conventos femeninos alemanes a principios del siglo XIV, vinculados con la presencia de textos meditativos y místicos junto a la predicación franciscana que se extendió tanto por territorio alemán como francés, entre otros. El estudiantado deberá reflexionar sobre los diferentes formatos en los que se utilizó —ya sea pintura, escultura, miniatura—, su llegada a suelo hispano y los diferentes usos y funciones que tuvo a través de obras como la *Piedad* atribuida al taller de Rogier van der Weyden (1410-1450) o la *Piedad* (1465-1470) de Fernando Gallego.

### **Originales, copias y réplicas**

La pintura desarrollada en Castilla desde la primera mitad del siglo XV estuvo influida por la pintura nórdica. Sus modelos fueron copiados por artistas castellanos, de una forma total o parcial, resignificándose, adaptándolos a los deseos de los comitentes que sufragaron esas imágenes. La realización y encargo de una copia estuvo sujeta a razones muy variadas y diversas como lo sociológico, lo devocional o lo económico, como señaló Hélène Mund (2001: 126-141). En suelo castellano, las obras de artistas como Rogier van der Weyden se convirtieron en una referencia, proliferando sus copias y réplicas, como demuestra el éxito que cosechó el modelo de la *Madona Durán* (1435-1438). Esta pudo pertenecer a la familia de los Mendoza desde el último cuarto del siglo XV, según Martens (2013: 121), debido a las copias realizadas por un taller que estuvo vinculado a la citada familia, como se observa con la *Virgen de la Leche* (1490) del Maestro de Los Luna. A través de estas imágenes, el estudiantado puede entrar en contacto con la dimensión de la copia y la polivalencia, así como las relaciones comerciales y artísticas que se produjeron en esos momentos entre el territorio castellano y los antiguos Países Bajos.

El grabado también ayudó a lograr una mayor difusión de los modelos. Su recepción en el paisaje artístico hispano del siglo XV fue muy significativa, usándose como una herramienta, en ocasiones, por parte de los maestros del momento como motivo de inspiración (Pérez Monzón, 2012: 85-121). Esta realidad se puede contemplar a través de las estampas del pintor Martín Schongauer que circularon a lo largo de toda Europa como se manifiesta a través de la *Muerte de la Virgen* (1500) del Maestro de la Sisle, en la que el estudiantado puede examinar las diferentes variantes de modelos y alteraciones que se crearon, el uso de dibujos preparatorios, las técnicas artísticas bajomedievales, etc.

### **Catequización y condena a través de la imagen**

A lo largo del siglo XV, la imagen se convirtió en un elemento con el que catequizar al “otro”, con el que intentar desarrollar una conversión sincera y pacífica, pero también con el que condenarlo. Para conocer ambas realidades, el estudiantado partirá de obras como la *Crucifixión* de Martín Bernat (1480) o la *Fuente de Gracia* (1440-1450) atribuida al taller de Van Eyck. Atendiendo a la *Crucifixión*, a lo largo de la Edad Media, se difundió y configuró una imagen peyorativa del judío, demostrando esa animadversión contra ellos, mostrando unas características estereotipadas de sus rasgos físicos o una serie de actitudes determinadas en las que se manifiesta la idea del judío como el mal (Cantera Montenegro, 1988: 11-38). En un segundo plano de la tabla, tras Cristo crucificado, podemos ver cómo se representa a un judío caracterizado por el uso tanto del color amarillo como el rasgo físico de la nariz alargada en un sentido peyorativo y discriminatorio. La segunda realidad, esa búsqueda de la conversión sincera y pacífica se manifiesta en la *Fuente de Gracia* atribuida al taller de Van Eyck, en la que se les invita a formar parte de la cristiandad de una forma igualitaria. Algo similar se puede observar en el *Retablo de don Sancho de Rojas* (1415-1420) atribuido a Juan Rodríguez de Toledo. Sobre este último, Robinson (2008: 112-163) propuso que estas imágenes fueron usadas para atraer al converso al camino de la salvación, estimulando su *compassio*.

### **Relatos y microrrelatos en la retórica visual**

Para finalizar, no solo lo religioso fomentó esa búsqueda de empatía y atención en el espectador, sino que se manifestó a través de lo cotidiano. Las imágenes se convierten en instrumentos con los que construir la realidad, la otra realidad, en la que la cotidianidad se convierte en lo principal. Esto se observa a través de obras como el *Tríptico del Nacimiento de Jesús* (1450) del Maestro del Tríptico del Zarzoso, en el que se muestran escenas de interiores domésticos privados como fueron las cámaras, en las que se desarrollaron actividades de diversa índole como los alumbramientos, el desarrollo de la oración y meditación, etc. Respecto a los alumbramientos, diversas imágenes que representan los nacimientos de Cristo, San Juan o la Virgen, nos permiten conocer cómo se disponía una habitación para dar a luz, cómo era la atmósfera que se creaba, quiénes participaban en ellos o qué tipo de ropajes se utilizaba, como indicó Caballero Escamilla (2019: 411). Mediante este tipo de representaciones visuales, el alumnado analizará cómo eran esos espacios, qué elementos se usaban en ellos, qué actividades se podrían realizar, su decoración, etc.

### **Metodología**

El desarrollo de una propuesta de innovación a partir de un itinerario nos otorga la posibilidad de impulsar una estrategia metodológica interdisciplinar —con la incorporación de otras disciplinas como la historia o la literatura— con la que el estudiantado pueda familiarizarse, para poder adquirir un conocimiento mucho más rico y complejo durante su aprendizaje, que, en ocasiones, no es percibido de una forma rutinaria.

Este tipo de metodologías permite dejar en un segundo plano la clase magistral para adquirir una mayor motivación en el estudiantado, así como su aproximación a aspectos mucho más reales —por ejemplo, el poder observar una pintura de determinada época *in situ*—, para adquirir una mayor destreza de estudio, comprensión y capacidad crítica:

“para analizar e interpretar el significado de muchos de los elementos patrimoniales es necesario el contacto directo, la visita al lugar y, aunque desde una perspectiva didáctica no cabe duda que este es un recurso que puede contribuir a romper con la rutina la monotonía escolar, también es cierto que cualquier salida escolar supone un esfuerzo adicional del profesorado para su organización y planificación curricular, así como una mayor responsabilidad laboral por el propio cuidado del alumno” (Estepa Giménez, 2001: 3).

Esa organización y responsabilidad del alumnado permite que este deje de ser un mero receptor para protagonizar su propio aprendizaje, implicándose en la conformación y construcción del conocimiento, sirviéndonos para ello de una metodología activa y participativa pero también investigativa. A este respecto, apuntó Estepa (2001: 14): “la experiencia personal es el mejor modo de fomentar el cambio de actitud del alumno y la alumna”.

El punto central de cualquier acción de innovación debe tener en cuenta la capacidad que tiene para impactar en el proceso de enseñanza y aprendizaje de sus estudiantes a través de actividades más enriquecedoras, en las que se requiere la elección de uno o varios métodos adecuados. Así, la selección de un tipo u otro, concediéndonos la posibilidad de “ir de lo desconocido a lo conocido; es decir, que facilita poder alcanzar los objetivos propuestos a través de actividades y sus correspondientes tareas” (Domingo Segovia y Pérez Ferra, 2015: 101). No obstante, no se trata simplemente de plantear una serie de actividades, sino que hay que tener en cuenta la forma de desarrollar una secuencia didáctica correcta, en donde estas estén caracterizadas por una clara organización y una adecuación óptima. Algunas de las mismas se desarrollarán en la propia aula, previas a la realización del itinerario, en las que se busca fomentar la implicación del estudiantado.

El itinerario no empieza y/o termina con la visita, sino que más bien es necesario plantear un conjunto de tareas con las que se obtengan unos resultados previos y posteriores al mismo. Para ello, como ya señalaron Moreno-Vera y Monteagudo Fernández (2019: 254), es necesario desarrollar tres etapas: una fase inicial de ciertas actividades realizadas en el aula, en las que se pretende adquirir un conocimiento previo. En nuestro caso, esto se realizará mediante la lectura de una serie de capítulos de libro, artículos y monografías en las que los/as estudiantes puedan acercarse a las diferentes corrientes pictóricas que se produjeron en ese momento, el contacto entre diversos lugares y cómo se manifiesta en la imagen, qué tipos de motivos iconográficos se potencializaron, etc. La segunda consistirá en llevar a la *praxis* aquello que se ha ido adquiriendo y trabajando en el aula con las obras que se exponen en las salas del museo. Finalmente, la tercera, se destinará a organizar y sistematizar lo expuesto en el itinerario, llegando a conclusiones de una forma grupal, para dar paso a un trabajo individual con el que completar las conclusiones vistas.

A modo de colofón, la realización del itinerario aquí propuesto, pretende introducir al estudiantado en técnicas de investigación que se desarrollan dentro y fuera del aula, a lo que se suma el desarrollo de un conocimiento mucho más complejo y crítico, interviniendo de una forma más directa y principal en su propio aprendizaje. Volviendo a Rousseau (2011: 430): “[...] haciendo que vuestro alumno esté atento a los fenómenos de la naturaleza, bien pronto le haréis curioso; pero para nutrir su curiosidad, no os apresuréis nunca a satisfacerla. Poned las cuestiones a su alcance y dejadle resolverlas [...]”.

---

## Notas

1 Contratada predoctoral en el departamento de Historia del Arte de la Universidad de Murcia con la Ayuda de Formación del Profesorado Universitario (FPU) por el ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades [Código de referencia: FPU19/02768].

2 Recientemente se ha llevado a cabo la remodelación de las salas junto a la entrada de nuevas imágenes para ofrecer al espectador una mirada más renovada de este periodo de la historia. Esto se expone en: <https://www.museodelprado.es/museo/salas-de-pintura-gotica>.

3 Esas imágenes también tuvieron presente la cuestión estética, aunque esta permaneció en un segundo plano.

## Bibliografía

- AA.VV., “La enseñanza del patrimonio histórico-artístico. Experiencias didácticas”, en AA. VV., *El patrimonio y la didáctica de las ciencias sociales*. Cuenca: Asociación de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales, 2003, pp. 359- 367.
- Peter Burkert, *Visto y no visto. El uso de la imagen como documento histórico*. Barcelona, Crítica, 2001.
- Sonia Caballero Escamilla, “Lugares donde disfrutar, morar y rezar. La diversidad del ámbito doméstico en el tardogótico hispano”, en M. E. Díez Jorge (ed.), *De puertas para adentro: la casa en los siglos XV-XVI*. Granada: Universidad de Granada, 2019, pp. 397-428.
- Enrique Cantera Montenegro, “La imagen del judío en la España medieval”, *Espacio, Tiempo y Forma, Serie III, Historia Medieval*, 11 (1998), pp. 11-38.
- Jaume Carbonell Sebarroja, *Pedagogías del siglo XXI: alternativas para la innovación educativa*. Barcelona, Ediciones Octaedro S. L, 2015.
- Jesús Domingo Segovia y Miguel Pérez Ferra (coords.), *Aprendiendo a enseñar. Manual práctico de didáctica*. Madrid, Ediciones Pirámide, 2015.
- Jesús Estepa Giménez, “El patrimonio en la didáctica de las ciencias sociales: obstáculos y propuestas para su tratamiento en el aula”, *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 20 (2001), pp. 93-106.
- Florencio Frieria Suárez, “Itinerarios didácticos: teoría y experiencias en defensa del patrimonio”, en AA.VV., *El patrimonio y la didáctica de las ciencias sociales*. Cuenca, Asociación de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales, 2003, pp. 339-346.
- Juan Luis González García, “Empathetic Images and Painted Dialogues: The Visual and Verbal Rhetoric of Royal Private Piety in Renaissance Spain”, en S. Blick y L. D. Gelfand (eds.), *Push Me, Pull You. Imaginative and emotional interaction in Late Medieval and Renaissance Art*. Leiden, Brill, 2011, pp. 487-525.
- Juan Luis González García, “Imágenes empáticas y diálogos pintados: arte y devoción en el reinado de Isabel la Católica”, en M. J. Redondo Cantera (coord.), *Isabel la Católica, la magnificencia de un reinado: Quinto centenario de Isabel La Católica, 1504-2004*. Sociedad Estatal de Conmemoraciones Culturales, 2004, pp. 99-114.
- Ángel Licerias Ruiz, “Los itinerarios didácticos en la enseñanza de la geografía. Reflexiones y propuestas acerca de su eficacia en educación”, *UNES. Universidad, Escuela y Sociedad*, 5 (2018), pp. 66-81.
- Didier Martens, “Los primitivos flamencos y la recepción de sus propuestas en el reino de Castilla”, *Boletín de la Institución Fernán González*, 246 (2013), pp. 119-150.
- Matilde Miquel Juan, “¡Oh, dolor que recitar ni estimar puede! La contemplación de la piedad en la pintura valencia a través de los textos devocionales”, *Anuario de historia de la Iglesia*, 22 (2013), pp. 291-315.
- Joan Molina i Figueras, *Arte, devoción y poder en la pintura tardogótica catalana*. Murcia, Universidad de Murcia, 1999.
- José Monteagudo Fernández y Juan Ramón Moreno-Vera, “Aprender historia del arte me-

- dian­te salidas didác­ti­cas. Una expe­rien­cia en edu­ca­ción supe­rior”, *Historia y Espacio*, 15(53) (2019), pp. 249-270.
- Hélène Mund, “Le peintre et son métier”, en R. Van Schoute y B. De Patoul (eds.), *Les primitifs flamands et leurs temps. Renaissance du Livre*, 2001, pp. 126-141.
- Enrique Navarro Asencio (coord.), *Fundamentos de la investigación y la innovación educativa*. Logroño, Universidad Internacional de La Rioja, 2017.
- Olga Pérez Monzón, “Producción artística en la Baja Edad Media. Originalidad y/o copia”, *Anales de Historia del arte*, 2 (2012), pp. 259-285.
- Cynthia Robinson, “Preaching to the Converted: Valladolid’s cristianos nuevos and the Retablo de don Sancho de Rojas (1415)”, *Speculum*, 83 (2008), pp. 112-163.
- Hilario Rodríguez de Gracia, “Propuesta para la realización de itinerarios patrimoniales por Toledo”, en AA.VV., *El patrimonio y la didáctica de las ciencias sociales*. Cuenca, Asociación de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales, 2003, pp. 305- 313.
- Jean-Jacques Rousseau, *Emilio o De la Educación*. Madrid, Alianza Editorial, 2001.
- <https://www.museodelprado.es/museo/salas-de-pintura-gotica> [Consulta: 25/06/2022]

# APRENDIZAJE A TRAVÉS DEL OBJETO: LA OBRA DE CLARA PEETERS Y LA CULTURA MATERIAL DE AMBERES EN EL SIGLO XVII

## Learning through the object: the work of Clara Peeters and the material culture of Antwerp in the 17<sup>th</sup> century

Laura Martínez Cayado<sup>1</sup>  
*Universidad de Murcia*

---

### Abstract

This paper aims to introduce university students to the understanding and interpretation of the material culture of Antwerp in the 17th century through the work of the Flemish artist Clara Peeters (c. 1588/90-post. 1621). Four panels exhibited in room #82 in the Museo Nacional del Prado were selected to study the provenance of the food and objects depicted in them. The analysis also deals with the uses and meanings in the context in which these paintings were created. Furthermore, this paper reflects on how we look at still life painting as spectators and explores the role women artists had in the construction of the visual culture of the Early Modern Age.

**Keywords:** Clara Peeters, Still Life painting, Material Culture, Museo Nacional del Prado.

### La ausencia de algunos discursos en la Historia del Arte

La denominada pintura de bodegones experimentó un desarrollo particular en el transcurso del siglo XVII en Europa, especialmente en el entorno flamenco. Este género fue ampliamente coleccionado por las élites de las grandes ciudades de dicha región encontrando su foco de producción en importantes capitales artísticas como lo fueron Amberes o Haarlem. El fenómeno coleccionista de pinturas de naturalezas muertas pronto se hizo hueco en las grandes colecciones europeas. La clase emergente de estas modernas ciudades demandaba cada vez más objetos artísticos con cualidades decorativas y al mismo tiempo naturalistas (Meijer, 2017: 48-49). Ello explica que cuelguen muchas de estas pinturas de las paredes de algunos de los museos más importantes del panorama actual. Como caso paradigmático, el Museo Nacional del Prado en Madrid atesora una de las mayores y más ricas colecciones de pintura flamenca de los siglos XVI y XVII. En las salas que le dedica a las mismas, desafortunadamente poco transitadas a pesar de las recientes e interesantes iniciativas del museo, se encuentran expuestas varias escenas de objetos de la mano de artistas como, entre otros, Frans Snyders (1579-1657), Clara Peeters (c. 1588/90-post. 1621), Pieter Claesz (h. 1597-1660) o Gabriël Metsu (1629-1669).

A pesar de que fueron muchos los pintores que dedicaron su trayectoria a retratar tales motivos el discurso historiográfico tradicional categorizó este género como meramente

descriptivo y sin interés particular. De este modo, una gran cantidad de estos cuadros de bodegones pasaron desapercibidos entre las colecciones de grandes instituciones museísticas y, por extensión, fueron ignorados en gran medida por la crítica y el público general, quien tampoco se interesó en conocerlos durante décadas. Al margen de las características en torno a la popularización del género en un espacio-tiempo tan preciso y las particularidades de los objetos representados en este tipo de escenas, como es sabido, la pintura de objetos quedó como un relato camuflado al servicio de aquellos temas que interesaban más como lo era principalmente la encomiada pintura de figuras. De este modo quedaría relegada a completar las escenas de temas religiosos, históricos, mitológicos o simplemente a ser consideradas meras alegorías morales o *vanitas* sin mayor profundidad.

Por otro lado, de entre las pocas mujeres que ejercieron profesionalmente el oficio de la pintura durante la Edad Moderna, casi en su totalidad se dedicaron a la pintura de bodegones, bien de alimentos, animales muertos o flores. A lo largo de la historia quedaron ensombrecidas o sencillamente fueron olvidadas las identidades de algunas como Fede Galizia (1578-1630), Giovanna Garzoni (1600-1670), Louise Moillon (1610-1696) o Rachel Ruysch (1664-1750). De entre todas estas mujeres citadas, el ejemplo capital, o al menos uno de los perfiles más explorados hasta hoy, es la figura de la pintora amberina Clara Peeters. Durante décadas, el museo madrileño custodiaba en sus almacenes cuatro magníficas tablas procedentes de la Colección Real española de la mano de Peeters, que más tarde pasarían a ser expuestas en una de sus salas de pintura flamenca junto a otros reconocidos bodegonistas de su tiempo. Sin duda, este acontecimiento se convertía en el reflejo del interés que durante los años ha mantenido el Museo del Prado con la inclusión de “nuevos” discursos más inclusivos. En este caso acogía otros considerados menores como lo eran la pintura de bodegones y la presencia de las mujeres artistas en la historia del arte en la Edad Moderna.

La toma de conciencia del impacto que la obra de Clara Peeters en el arte europeo del siglo XVII tendría como fruto la exposición individual que el Prado le dedicaba a su figura entre 2016 y 2017, que sería a su vez, la primera que tenía como protagonista una mujer pintora. Esta muestra en colaboración con el Koninklijk Museum voor Schone Kunsten de Amberes sacaba a relucir no sólo a una artista que a pesar de su género desafió los parámetros establecidos para su tiempo, sino que además ponía el foco en la pintura de objetos. A partir de esta muestra se logró con éxito conocer más a fondo a la pintora y, paralelamente, la cultura material de Amberes del siglo XVII que inspiraba sus obras. Asimismo, la actual exposición en la sala del Museo del Prado de estas tablas junto a las de otros artistas cercanos en el tiempo y espacio, contribuyen a la construcción de un relato lógico y narrativamente completo.

La muestra monográfica comisariada por Alejandro Vergara, Jefe de Conservación de Pintura Flamenca y Escuelas del Norte hasta 1700 del Museo del Prado, se convertía en la iniciativa clave que abría las puertas a las que luego vendrían más tarde. Entre 2019 y 2020 se celebraría la exposición dedicada a la vida artística de Sofonisba Anguissola y Lavinia Fontana y seguidamente entre 2020 y 2021, *Invitadas*, que, aunque desde una perspectiva diferente, examinaba el papel de la mujer en la sociedad y la historia del arte. Además, cuando esta

institución celebraba el aniversario de su Bicentenario en 2019 dedicaba en su *Reencuentro* particular en la Galería Central junto a los cuadros más representativos de su colección una de las tablas de esta pintora. Este acontecimiento sería un síntoma muy positivo del compromiso del Museo del Prado con el estudio, conservación y exhibición de obras de mujeres pintoras.

Estas cuestiones analizadas desde el punto de vista museístico se reflejarían pronto en las aulas teniendo una repercusión directa en la propia enseñanza de la historia del arte, pues habían sido discursos ciertamente ausentes en el docencia. Actualmente, al igual que ocurre con otros contenidos, la pintura de bodegones continúa sin tener un hueco específico en los currículums académicos universitarios. Precisamente por estos motivos, el caso particular de Clara Peeters y las tablas custodiadas en el Prado resultan ser un ejemplo excepcional para cuestionar la ausencia de estos “nuevos” argumentos y para reflexionar acerca de la naturaleza de las ideas que evocan los objetos pintados en estas escenas, cómo los miramos hoy o si como espectadores debiéramos aprender a mirarlos de otra perspectiva.

### **La obra de arte como fuente de conocimiento**

En las últimas décadas la historiografía artística ha tratado de recuperar la importancia del objeto como fuente primaria, esto es, de la obra de arte en sí misma como reflejo de unos acontecimientos concretos. Como historiadores del arte, sin duda, acercarnos al estudio de la materialidad de lo representado en las obras nos permite explorar una gran cantidad de información acerca de la sociedad en la que fueron creadas, así como de los usos, funciones y significados que pudieron tener en ella. A pesar de la gran importancia de este factor tanto en el ámbito de la investigación como en el del aprendizaje, no ha terminado de asentar sus raíces de manera sólida, especialmente en este último. Sin embargo, debería ser prioritario concebir la transmisión de conocimientos desde la propia materialidad de la obra hacia el aula evitando que el discurso académico quede anclado en la superficie de las obras, es decir, sólo en lo que percibimos a primera vista.

Acercar a los estudiantes, que son a su vez espectadores en el museo, a los contextos en los que fueron creadas las obras para conocerlas en sí mismas contribuye a generar conciencia acerca del valor material e histórico de estas. En el caso concreto de las tablas que articulan este discurso, la necesidad se percibe con claridad. Como espectadores del siglo XXI en las salas del museo no siempre somos capaces de comprender el sentido que pudieron tener la gran mayoría de los animales muertos, alimentos, flores y objetos dispuestos en estos bodegones. Sin embargo, para el comensal y el espectador del siglo XVII la apariencia de estos alimentos y objetos, al igual que ocurre con otros tantos hoy en día, podría tener un significado mucho más trascendental que aquel que podemos percibir con un sólo vistazo. A propósito de estas ideas y precisamente acerca de los bodegones de la pintora amberina, Alejandro Vergara propone una serie de interrogantes que en gran medida funcionarán como punto de partida para esta propuesta:

“¿Qué estamos viendo exactamente? ¿Qué significaba una vajilla de porcelana para alguien de 1610? ¿Y una alcachofa o una concha? Y ¿Por qué agrupar estos objetos juntos? ¿Por qué pintarlos como ella lo hizo? De hecho, ¿por qué pintarlos?” (Vergara, 2016: 13).

Aunque en la mayoría de las ocasiones este tipo de pinturas nos inviten a experimentar un proceso de contemplación hedonista, cuestión que bien tiene que ver con la calidad y pericia técnica de lo representado, lo cierto es que hacernos este tipo de preguntas resulta muy necesario. Como producto de las categorizaciones que se habían institucionalizado en la jerarquía del arte a partir del siglo XVIII, las pinturas de bodegones se debatían entre la clasificación e interpretación de lo simbólico y lo puramente narrativo (Vergara, 2016: 33-34). Algo similar ocurriría con la denominada pintura de género holandesa, que se concebía hasta fechas relativamente recientes como un género sin interés más allá del simbólico que ocultaba significados bajo los objetos representados. A propósito de estas cuestiones, la historiadora del arte estadounidense Svetlana Alpers contradecía dichos supuestos demostrando que no exclusivamente estas escenas escondían significados ocultos, sino que mostraban de manera descriptiva y narrativa lo que el propio ojo era capaz de ver en ellas (Alpers, 1983).

De este modo el carácter descriptivo de los bodegones flamencos, al igual que ocurre con las escenas de género holandesas, tiene en sí mismas la capacidad de convertirse en fieles ilustraciones de lo puramente diario. Asimismo, prestar atención a un posible significado trascendental de estas nos permite plantear que pudieron funcionar como representaciones de eventos o realidades contemporáneas mientras estas sucedían (De Diego, 2022: 62). ¿Acaso la pintura del reflejo de lo cotidiano no significa mostrar lo histórico? ¿Acaso no nos hace partícipes del pasado, lo que sólo nos llega a través de algunas imágenes, como ocurriría con la pintura de historia?

En el caso particular de la pintura de objetos y alimentos son estas en muchas ocasiones las únicas que como público nos permiten acercarnos lo máximo posible a la cultura culinaria y gastronómica de una época en concreto y a comprender cómo se percibía la cotidianidad del interior de un hogar. Mostrar lo que veían y comían algunos de los habitantes del siglo XVII, privilegiados sin duda por el alto valor de los alimentos y objetos mostrados, se convierte hoy en una forma de experimentar la intimidad, pero también la realidad global de una época y una sociedad. Podría entonces considerarse que estas escenas reunirían las cualidades de la categoría de lo histórico, aunque, eso sí, con una perspectiva más compleja.

### **Lo que se nos escapa como espectadores: lo que miramos, pero no vemos**

Cuando paseamos por las salas de cualquier museo nos detenemos en aquellas obras que consiguen por unos u otros motivos captar nuestra atención. En muchas ocasiones sólo percibimos lo representado sin cuestionarnos si materializa otros significados limitándonos así sólo a mirar, pero en muchas ocasiones sin lograr ver por completo. Cuando lo hacemos por las salas de pintura flamenca del Museo del Prado nos sumergimos en un universo de infinitos paisajes, alimentos deliciosos, vajillas lujosas, delicadas flores e, incluso, animales vivos que parecen vigilarnos mientras recorremos con nuestra mirada estos cuadros. En la sala n.º 82 de este museo, flanqueando los lados de un lienzo de Adriaen van Utrecht (1599-1562), cuelgan las cuatro tablas de la pintora amberina. A pesar de que estas visualmente quedan eclipsadas por el tamaño de este gran lienzo, la exquisitez y el detalle de los objetos representados son suficientemente capaces de atrapar la atención del visitante y conducirlos a contemplarlas individualmente.

Lo que parecen ser cuando miramos por primera vez meras representaciones de carácter culinario, en realidad son reflejo de una sociedad concreta, de un gusto coleccionista particular, de ciertas preferencias gastronómicas autóctonas e incluso de los modales a seguir en la mesa, así como de otras tantas ideas más. Los cuadros de Clara Peeters se convierten en auténticas herramientas que hoy nos permiten conocer de la manera más cercana posible no sólo lo que comían los ciudadanos de Amberes y alrededores sino también lo que veían e incluso lo que deseaban que estuviese sobre sus mesas. Es por este motivo principalmente por el que se considera que las obras de Clara Peeters son un ejemplo idóneo que permiten demostrar la necesidad de que ver y comprender los cuadros en el aula desde dicha perspectiva resulta prioritario.

La carencia de contenidos novedosos y actividades innovadoras dentro y fuera del aula supone sin duda un auténtico obstáculo para la enseñanza universitaria actual. Especialmente en el aprendizaje de historia del arte, las abundantes sesiones teóricas y el déficit de contacto con el objeto artístico y la materialidad de lo representado se ha convertido en un impedimento para desarrollar ciertas destrezas y habilidades en el perfil profesional del alumnado. A pesar de la puesta en marcha de diferentes proyectos educativos innovadores en los últimos años, la resistencia en la aplicación de estos de manera generalizada ha desencadenado la consolidación de una metodología tradicional sólida y difícilmente sustituible. De esta manera, propuestas como la presente que apuestan por la inclusión de este tipo de contenidos nos permiten acercar a los alumnos a lo que Estrella de Diego ha denominado recientemente las traseras de los cuadros, es decir, lo que no cuentan ellos mismos, lo que se nos escapa a nosotros, lo inadvertido que es susceptible de ser deconstruido (De Diego, 2022).

A pesar de que todas las tablas se datan en torno al año 1611 y que comparten las mismas medidas es muy probable que no fuesen concebidas como un conjunto con un significado correlativo. La ausencia de un hilo conductor capaz de demostrar esta hipótesis, así como la diversa procedencia de estas (dos de ellas coleccionadas por Isabel de Farnesio desde 1660, las otras se incorporarán en 1740 a la Colección Real española) indican que deben ser comprendidas *a priori* de manera aislada partiendo de unas claves interpretativas comunes (Vergara, 2016: 35-36). Por distintas razones hoy hemos perdido casi por completo estas claves tan necesarias que nos permitirían comprender la pertinencia de la representación de los objetos y alimentos de los bodegones de Clara Peeters.

Quizá el primer paso para incitar a la reflexión al analizar estas tablas sea sencillamente cuestionar lo que vemos retratado. Si algo tienen en común los cuatro cuadros del Museo del Prado es la representación de la abundancia a través de objetos de primera categoría que nos hablan del alto nivel de algunos de los ciudadanos de Amberes. De este modo, somos capaces no sólo de aproximarnos a lo que comía la clase privilegiada, sino que, sin mostrarlo, también nos permiten conocer los alimentos que no estaban reservados para las clases más bajas. En cualquier caso, estas tablas funcionaban como auténticos escaparates de una realidad social y de acuerdo con Quentin Buvelot, a pesar de la ausencia de personas en dichas escenas se sugiere su presencia a través del tipo de alimentos presentados (Buvelot, 2017: 13).

Por comenzar con un ejemplo analizaremos la presencia del pan blanco, que se encuentra retratado sobre un delicado plato en *Mesa con mantel, salero, taza dorada, pastel, jarra, plato de porcelana con aceitunas y aves asadas* (P001622). Esta clase de pan blanco a diferencia del compuesto por centeno, que era el consumido por la clase trabajadora, era un ingrediente básico de la dieta habitual de los miembros de la clase alta (Vergara, 2016: 36). Este último lo representó, por ejemplo, en una tabla titulada *Bodegón con arenque, cerezas, alcachofa, jarra y plato de porcelana con mantequilla* de 1612, perteneciente a una colección particular expuesta en 2016 en la monográfica que le dedicaba el Prado a Peeters. A pesar de que las fuentes escritas indican las diferencias sociales que marcaba el consumo de este alimento, su presencia junto a otros tambiénpreciados como la mantequilla, el queso o el pescado fresco indican efectivamente que era un alimento corriente consumido por gran parte de la población. Asimismo, el pan blanco también podría ser ocasionalmente consumido en días señalados por las clases más bajas, aunque probablemente no en la misma cantidad ni de la misma calidad (Lenders, 2016: 61).

Algo similar ocurre con la sal también pintada en esta primera tabla procedente de algunos territorios como España, Portugal, Chipre y el sur de Francia (Lenders y Bleyerbeld, 2017: 73-74). La sal ha sido un alimento muy apreciado a lo largo de la historia de la gastronomía por su capacidad de conservación de carnes y pescados frescos en salazón, aunque también por su faceta de condimento de mesa. Precisamente su origen explica que su valor se viese multiplicado en territorio flamenco al ser un producto importado y que se reservasen ricos saleros de plata confeccionados con diseños muy exclusivos y delicados. Para ello se utilizaban generalmente estampas y dibujos que circulaban por Europa e incluso que formaban parte de las colecciones de los artistas y otros interesados en estas cuestiones (Vergara, 2016: 29-32). De esta manera es importante indicar que las tablas del Museo del Prado también son fruto de la cultura artística del momento, del alcance y circulación de los modelos mencionados, de la copia o versión de estos, así como del modo de trabajo de gran parte de los artistas activos a lo largo del siglo XVII.

Productos importados también eran la fruta fresca como la naranja y las aceitunas procedentes del sur y suroeste de España que se convertían así en alimentos muy estimados, pero sólo al alcance de unos pocos en el norte de Europa (Vergara, 2016: 75). Asimismo, otros sólo presentes en las mesas de las élites flamencas eran las carnes de ave frescas o los pescados de agua dulce. Clara Peeters pintó estas aves en numerosas ocasiones, especialmente recién cocinadas sobre ricas vajillas tal y como aparece en la primera tabla referida, en este caso sobre una bandeja de peltre, y que, según los especialistas en la materia podrían tratarse de faisanes y aves similares utilizadas para la caza. Como es sabido, desde la Antigüedad, la cetrería era considerada una actividad asociada al pasatiempo de las clases más altas, por lo que comer este tipo de animales venía a recordar su procedencia y por ende su significado. En *Bodegón con gavián, aves, porcelana y conchas* (P001619) los protagonistas son también animales asociados al mundo de la cetrería. Sin embargo, la diferencia entre ambas tablas reside precisamente en que en esta los animales no están cocinados, sino que están muertos, a excepción de uno

de ellos que mira intensamente al espectador, composición que serviría de modelo para otras idénticas que pintaría más tarde. Esto podría interpretarse a su vez como el estudio y muestra de aves en diferentes fases: vivas, recién cazadas, desplumadas o cocinadas.

En cualquier caso, la presencia de un animal vivo como aquí ocurre demuestra que este tipo de escenas no estaban basadas en la realidad en su totalidad, sino en cierta medida eran ideales y preparadas. No cabe duda de que los alimentos retratados existieron, y así lo corroboran las ilustraciones o descripciones de la época en libros de cocina, pero es más que probable que el modo de disponerlos en el espacio fuese parte de la creatividad e imaginación de los artistas (Buvelot, 2017: 28). Partiendo de esta base, dicha reflexión nos conduce a una más profunda: ¿es comida expuesta o a punto de ser comida lo que nos muestran estos bodegones?

Si observamos las cuatro tablas en conjunto atesoradas por el Museo del Prado nos daremos cuenta de que la única que presenta alimentos cocinados como son las aves y el pastel es la que presenta un mantel. Los más comunes en los cuadros de este tiempo son los de damasco, como algunos que Floris van Schooten (1590-1656) o Jan Brueghel el Viejo (1568-1625) pintaron en varias de sus escenas de mesas o banquetes. En el caso que nos ocupa el mantel se extiende sobre una mesa de comedor y aún conserva los pliegues de los lados por los que fue doblado y planchado estratégicamente, lo que sin duda es una muestra de la intención de detalle que tenía Peeters al representar este tipo de elementos que lejos de ser banales, materializan importantes ideas. Dependiendo de la calidad de la seda o el lino utilizado en el entramado de los diseños y su complejidad eran más o menos caros, al igual que ocurre con cualquier otro producto. Aunque parezca tratarse de un elemento secundario que aparentemente no llama la atención en un primer momento, el mantel se convierte en una clave importante que permite al espectador contemporáneo asociar este elemento a un producto de alta gama generalmente presente en las casas de las élites flamencas (Lenders y Bleyerbeld, 2017: 72-73).

En la mayoría de los cuadros de Clara Peeters dicho elemento está ausente, cuestión que nos invita a reflexionar acerca de la posible diferencia entre la intencionalidad de las escenas. Por tomar otro ejemplo, en *Bodegón con pescado, vela, alcachofas, cangrejos y gambas* (P001621) los objetos aparecen sobre una mesa de madera y además tampoco aparece ningún alimento cocinado, sino que precisamente da la sensación de que se encuentran amontonados y esperando a ser manipulados. Este concepto del tiempo podría explicarse metafóricamente por la presencia de la vela recién apagada dispuesta sobre un rico candelero de plata. En este sentido, todos los alimentos necesitan tiempo para crecer, madurar, ser cocinados, ser comidos e incluso para ser retratados.

Al igual que el pescado, las alcachofas que aparecen en el registro superior también están crudas a diferencia de los dulces o el inmenso pastel de las otras tablas ya mencionadas. Lo que para el espectador del siglo XXI parece ser una verdura típica y común de la dieta mediterránea, en realidad no era tan conocida y consumida por todos los ciudadanos de Amberes. De hecho, que este alimento vegetal fuese el único que pintó Clara Peeters es un indicio claro que nos hace saber que era un ingrediente exótico en las cocinas y mesas del norte de

Europa. Según las investigaciones precedentes estas fueron importadas desde África y más tarde llegaron a grandes ciudades como Amberes mediante el mercado italiano y español en el que ya estaban presentes desde el siglo XV (Vergara, 2016: 37). Desde el punto de vista espacial todos los elementos se disponen en lo que, lejos de parecer una mesa de comedor es una mesa de cocina o a al menos un espacio más informal, en la cual también se incluyen algunos enseres y herramientas, lo que viene a indicar que Clara Peeters no sólo pintó mesas de banquete sino interiores de cocinas siendo un auténtico reflejo, más cotidiano aún si cabe.

Sin embargo, el mantel no es el único elemento distintivo que nos indica que se trata de una “mesa puesta” en el sentido de contener alimentos listos para ser comidos, sino que también lo son otros como el vino. La presencia de copas o vasos con vino, así como otras bebidas indica que actuaban como acompañantes para el comensal en el momento de la degustación de los alimentos. Así ocurre también en *Bodegón con flores, copa de plata dorada, almendras, frutos secos, dulces, panecillos, vino y jarra de peltre* (P001621). En este caso aparece vino tinto a diferencia del blanco de la primera tabla. Al igual que las aceitunas, la sal y algunos productos de fruta y verdura fresca el vino también procedía de España, aunque según la variedad, también de otros espacios geográficos como, entre otros, Francia y Alemania (Buvelot, 2017: 74-75). A pesar de la ausencia de ricas telas, aparecen alimentos cocinados como los *pretzels* en la esquina inferior derecha. De hecho, uno de ellos está ya pellizcado, por lo que incita al espectador a interactuar con la escena al sentirse un comensal del siglo XVII, como aquellos que saborean las pasas y frutos secos dispuestos en la gran fuente central. Sin embargo, desentrañar el sentido último de las escenas analizadas resulta casi imposible, relegando todas las variables interpretativas al terreno de la puramente hipotético.

Si bien algunos elementos como los dulces recién horneados y las flores frescas suelen ser los que captan nuestra atención, los recipientes representados en las tablas de Clara Peeters son fundamentales para comprender otras ideas clave. Al margen de su más que manifiesto valor material son el nítido reflejo no sólo como productos procedentes del comercio local de Amberes y las ciudades colindantes, sino que además de todo tipo de manufacturas desarrolladas en diferentes partes del globo que llegaron a la región flamenca por unos u otros medios (Lenders, 2016: 50). Esto justifica precisamente la defensa de la idea de que la pintura de Clara Peeters no sólo nos habla de un interior doméstico de clase alta o de las costumbres alimenticias de la época, sino que de modo indirecto nos informa de las relaciones sociales y económicas que se establecían en este momento entre algunas de las capitales más relevantes en del panorama europeo.

En el caso de la cristalería Peeters pintó con frecuencia vasos de tipo *roemer* y copas a la *façon de Venise*. Los vasos de la primera tipología procedían en su mayoría de Alemania, aunque en menor medida también de los Países Bajos, mientras que los segundos comenzaron ya a fabricarse a principios del siglo XVI en Amberes partiendo de prototipos gestados y desarrollados en Italia décadas anteriores (Lenders, 2016: 54). Existieron además manufacturas similares con menor calidad que suplieron las necesidades de las clases no privilegiadas. En tales condiciones, dichas piezas deben ser comprendidas desde el punto de vista de la

calidad y el valor material pero especialmente desde el histórico. Elementos como el salero, los platos de porcelana blanca y la *kraak*, las jarras de cerámica vidriada, las copas con tapa y tazas doradas son otros de los elementos de vajilla que Clara Peeters pintó repetidas en varias de sus composiciones, todos presentes en los cuadros custodiados en el Museo del Prado. Esta cuestión nos invita a reflexionar acerca de que probablemente la artista tuviese a su alcance este tipo de objetos y alimentos (Vergara, 2016: 17).

### **El estatus de la pintura de objetos desarrollada por mujeres**

Una década más tarde de que Linda Nochlin se preguntase en uno de sus célebres artículos por qué no habían existido grandes mujeres artistas (Nochlin, 1971), Rozsika Parker y Griselda Pollock reflexionaban, entre otras cuestiones, acerca de la jerarquía de las artes y la pintura de naturalezas muertas en el siglo XVI y principios del XVII producida por mujeres (Parker, Pollock, 1981). A la problemática de raíz de la situación de las artistas a lo largo de la historia analizada por Nochlin se sumaba la idea de la vinculación tradicional de la pintura de bodegones con el género femenino. Las mujeres quedaban asociadas con la naturaleza y la pintura de flores, alimentos u objetos con, al mismo tiempo, lo simbólico y lo artesanal (Parker, Pollock, 2021: 79).

De este modo, el papel de estas en el arte quedaba relegado a desarrollar una pintura que desafortunadamente se consideraba banal y de menor calidad. A pesar de los obstáculos que tuvieron que afrontar las pocas que se dedicaron profesionalmente a la pintura, entre ellos, la imposibilidad de acceder a una educación reglada, al aprendizaje mediante el dibujo del natural o a pintar escenas de gran formato de temática mitológica, religiosa o histórica, existieron excepciones. En el caso de Clara Peeters son varias las pistas que nos demuestran que fue una artista pionera con una mentalidad vanguardista para su tiempo, tal y como la han definido los especialistas en su figura (Vergara, 2016: 14). Peeters no sólo fue una de las primeras que comenzó a pintar bodegones mientras este género estaba en ascenso en Europa, sino que además fue una de las pioneras en pintar pescado fresco, alcachofas, porcelana china o las exóticas conchas procedentes de diferentes partes del mundo.

Asimismo, la novedad en su obra nos demuestra que fue una artista sobresaliente para su tiempo siendo la precisión y minuciosidad de su pincel la que otorgaban a su pintura de un alto grado de realidad, e incluso más allá, de idealismo. La calidad técnica, concepto recientemente sometido a examen (Vergara Sharp, 2022; De Diego, 2022), se convertía en una de las virtudes principales de la producción de la artista amberina. La capacidad de plasmar el resplandor del vidrio, los delicados pétalos de las flores o la aspereza del mimbres nos hablan de una artista que se convertiría en un auténtico referente en la pintura desarrollada en la Edad Moderna. Clara Peeters, consciente de su rol en un mundo de hombres, firmó sus obras en repetidas ocasiones con el fin de justificar su figura. La presencia de su rúbrica la encontramos de diferentes modos, como en los laterales de los cuchillos nupciales que pintó en varias tablas, incluyendo la inicial de su apellido en forma de dulce o siendo la primera en retratar su propio reflejo en superficies de metal (Decoteau, 1992: 7). La estrategia de incluir

sus autorretratos venía a recordar precisamente estas dos últimas ideas discutidas. Por un lado, legitimaba su actividad profesional como mujer artista y por otro demostraba que la calidad de su pintura alcanzaba un alto nivel de ilusión a través del control acerca de variables técnicas como el cálculo de los ángulos, de escala o perspectiva (De Diego, 2022: 75).

Poner la mesa, entonces, se convertía en un arte que muy pocos eran capaces de retratar. Clara Peeters logró conseguirlo con gran éxito en un mundo en el que el buen gusto y la educación culta eran reclamos absolutos para alcanzar el prestigio y reconocimiento social. A través de alimentos comunes, otros exóticos sólo consumidos en ocasiones especiales, así como objetos preciados y coleccionados a lo largo del siglo XVII, los espectadores tenemos la oportunidad de conocer en profundidad lo que realmente significaron en su tiempo. De este modo, mantener en el aula, al mismo tiempo que en el museo, una vinculación estrecha con el objeto artístico priorizando el significado de la materialidad de lo representado nos permite extraer una serie de conclusiones muy ricas. A través de la reflexión acerca del modelo educativo dispuesto en el ámbito universitario se percibe con claridad la necesidad de diseño de una serie de talleres o actividades que despierten el interés de los alumnos. Mediante algunas estrategias planteadas aquí, como la puesta en valor en torno a la construcción de contextos artísticos, solventar la problemática derivada del paradójico papel pasivo de los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje se convierte en prioridad.

---

## Notas

1 Esta contribución se ha desarrollado en el contexto de una Ayuda para la Formación de Profesorado Universitario (FPU21/02500) del Ministerio de Universidades y en el marco del proyecto “Medallas Retrato y Poder Femenino en la Europa del Renacimiento (I): Las Mujeres de la Monarquía Hispánica (MEFER)” financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación (PID2020- 114333GBI00).

## Bibliografía

- Svetlana Alpers, *The Art of Describing: Dutch Art in the Seventeenth Century*. Chicago, The University of Chicago Press, 1983.
- Quentin Buvelot, “Slow Food: On the Rise and Early Development of Dutch and Flemish Meal Still Lifes”, en Q. Buvelot (ed.), *Slow Food: Dutch and Flemish Meal Still Lifes, 1600-1640*. La Haya: Mauritshuis; Zwolle: Waanders, 2017, pp. 13-31.
- Estrella de Diego, *El Prado inadvertido*. Barcelona, Anagrama, 2022.
- Fred J. Meijer, “Meal Still Lifes in the Southern and Northern Netherlands: Reciprocal Inspiration”, en Q. Buvelot (ed.), *Slow Food: Dutch and Flemish Meal Still Lifes, 1600-1640*. 2017, pp. 33-49.
- Pamela Hibbs Decoteau, *Clara Peeters (1594-c. 1640) and the Development of Still-Life Painting in Northern Europe*. Lingen, Luca Verlag, 1992.
- Anne Lenders, “Clara Peeters pone la mesa. Objetos y alimentos ante la mirada de un espectador del siglo XVII”, en A. Vergara Sharp (ed.), *El arte de Clara Peeters*. Madrid, Museo Nacional del Prado, 2016, pp. 49-65.
- Anne Lenders e Yvonne Bleyerbeld, “Tantalising Tables: The Foods and Objects in Meal Still Lifes of the Early Seventeenth Century”, en Q. Buvelot (ed.), *Slow Food: Dutch and Flemish Meal Still Lifes, 1600-1640*. 2017, pp. 71-85.
- Linda Nochlin, “¿Por qué no ha habido grandes mujeres artistas?” (1971), en M. Reilly (ed.), A. Pérez Galván (trad.), *Mujeres Artistas. Ensayos de Linda Nochlin*. Madrid: Alianza Editorial, 2022, pp. 49-79.
- Rozsika Parker, Griselda Pollock, *Maestras antiguas. Mujeres, arte e ideología* (1981), R. Vázquez Ramil (trad.). Madrid, Akal, 2021.
- Alejandro Vergara Sharp, ¿Qué es la calidad en el arte? Madrid, Tres Hermanas, 2022.
- Alejandro Vergara, “Reflejos de arte y cultura en los cuadros de Clara Peeters”, en A. Vergara Sharp (ed.), *El arte de Clara Peeters*. Madrid, Museo Nacional del Prado, 2016, pp. 13-47.
- Alejandro Vergara, *El arte de Clara Peeters*. Madrid, Museo Nacional del Prado, 2016.

# ITINERARIOS EPISTOLARES Y ARCHIVOS DE MUSEOS: COMPRENDER LA SOCIABILIDAD BURGUESA DE FINALES DEL SIGLO XVIII A TRAVÉS DE LOS RECURSOS DEL MUSEO NACIONAL DE PRADO

## Epistolary itineraries and museum archives: understanding late eighteenth-century Spanish masculine sociability through the resources of the Museo Nacional del Prado

Juan Pedro Navarro Martínez

*Universidad de Murcia*

---

### Abstract

The goal of this paper is to elaborate a didactic itinerary that serves teachers as a resource for the study of the social history of the Spanish petty bourgeoisie at the end of the 18th century, and specifically, the masculine uses in this social environment. Written culture allows us to know the preferences of the intellectual elite, recognizing patterns of social change. Under this interest, the epistolary relations are represented as a privileged source, since they serve at the same time to know the political and ideological opinions of the editors, as well as questions related to social uses, gender dynamics, and, of course, aspects associated to the affective network of the sender as a historical subject.

**Keywords:** Masculinities, Epistolary sources, Ancient Regime, Museo Nacional de Prado.

### Introducción

La didáctica de las ciencias sociales se ha servido, en innumerables ocasiones, de los recursos que ofrecen las pinacotecas españolas como fuente de trabajo docente e investigador. A su vez, como disciplina, la Historia social ha dedicado grandes esfuerzos en la implantación definitiva de la obra de arte como fuente primaria de trabajo, y por supuesto, como soporte explicativo para la historización de los usos, las costumbres y las formas de representación a través de pintura, escultura y artes decorativas. Se ha de reconocer la labor de autoras como Frances Amelia Yates (1999) y de instituciones como el Instituto Warburg de la Universidad de Londres en el reconocimiento social y cultural de lo visual como testimonio material de la historia descrita, vivida y memorizada. Aún con ello, el uso de la fuente histórico-artística como recurso generador de discurso también ha de entenderse en el contexto contradictorio que ofrece la creación artística. Las conclusiones del trabajo de Tomás Pérez Viejo sobre la construcción de la historia a partir de imágenes resultan, en nuestra opinión, esclarecedoras:

“Si queremos saber cómo una sociedad “era” es muy posible que el vestigio más apropiado no sean las imágenes sino otro tipo de documentos; pero si queremos saber cómo una sociedad se

veía a sí misma y al mundo que la rodeaba, la trama en que articulaba sus creencias colectivas, las mentalidades que permitían funcionar y legitimar determinadas estructuras sociales y políticas, las identidades colectivas que hacían a los individuos sentirse miembros de una comunidad política o social y, en definitiva, el cúmulo de ideas preconcebidas y prejuicios morales a partir de los que toda sociedad se articula, las imágenes se convierten en un vestigio imprescindible y en muchos casos único” (Pérez Viejo, 2012: 28).

Esta definición, lejos de desmerecer la utilidad de la cultura visual como fuente de trabajo, le otorga a las mismas un carácter privilegiado a la hora de comprender dinámicas sociales individuales y colectivas, así como las fórmulas de representación de un hecho, un individuo o grupo social, o una identidad. Y por todo ello, resultan una fuente de trabajo muy apreciada por los historiadores sociales. Del mismo modo, figuras consolidadas de la Historia Cultural como Peter Burke han incentivado la inclusión de esta concepción de la imagen como documento histórico único, ya que permite reconocer el carácter antropológico de la imagen, así como las comprensiones colectivas de la misma (Burke, 2001). Y siendo los museos los grandes espacios de preservación de estas fuentes privilegiadas, lo cierto es que cada vez más frecuentemente se observa el uso de estas piezas para el estudio profundo de las representaciones sociales de un hecho concreto, hasta el punto de desentrañar la “mirada del otro” (Navarro y Perdices, 2017). Como no podía ser de otra forma, también estas fuentes han sido puestas al servicio de la transmisión del conocimiento, configurándose como potentes herramientas para los profesionales de la educación a la hora de elaborar contextos históricos y culturales con mayor precisión. Así, se observa de forma natural como la producción intelectual derivada de la investigación en el ámbito de la historia, la historia del arte, la antropología, la sociología u otras disciplinas afines, se ve consolidada en el ámbito de la didáctica de las ciencias sociales y las humanidades. La cultura visual, comprendida y estudiada, llega al aula para facilitar a profesorado y alumnado el proceso de aprendizaje.

Sin embargo, frente a las piezas artísticas, los recursos archivísticos que ofrecen los museos han sido, casi siempre apartados de los circuitos pedagógico-educativos, siendo utilizados únicamente en la investigación propiamente dicha. Esencialmente han sido los historiadores e historiadoras del arte las que se han servido de estas fuentes documentales que complementan la información relativa a una obra artística, rescatan la vida de su autor o autora, y muestran la propia intrahistoria del proceso de elaboración, el mecenazgo y la curaduría de la pieza misma.

### **Planteamiento y metodología: un “recorrido digital” por el archivo vía *m-learning***

Cuestión más complicada es comprender esta documentación depositada en los archivos como un elemento pedagógico más, y es precisamente en este espacio en el que se inserta nuestra propuesta didáctica. El presente estudio tiene como objetivo la elaboración de un itinerario didáctico a partir de la documentación depositada en los archivos de museo. En concreto, pretendemos dar herramientas a los profesores para el estudio de la historia social de la burguesa española de finales del siglo XVIII a través de algunos conjuntos epistolares depositados en estos museos, y que pertenecen a diversas figuras capitales de la historia del arte

español. En concreto, nosotros centraremos este itinerario en las cartas firmadas y recibidas por Francisco de Goya y Lucientes, figura capital de la pintura española de finales del Antiguo Régimen, y desde luego, uno de los grandes exponentes intelectuales de su generación. Pero no nos interesa el Goya artista, sino el Goya social. Se pretende, a través de la cultura escrita, conocer los gustos y preferencias de la élite intelectual, reconociendo patrones de cambio social en las narrativas descritas por el propio artista y sus allegados. Bajo este interés las relaciones epistolares quedan representadas como fuente privilegiada. Numerosos estudios como los de Mestre Sanchís (2000: 13-26) o Castillo Gómez (2011: 19-50; 2017: 33-56) constatan que, más allá del epistolario oficial y político, las cartas personales son un recurso esencial para las comprensiones de la vida cotidiana, de las preocupaciones sociales y, en fin, de las representaciones más subjetivas (y por ello, más humanas) de los sujetos históricos. Este tipo documental nos sirve, a un tiempo para conocer las opiniones políticas e ideológicas de los redactores, así como cuestiones relativas a los usos sociales, dinámicas de género, y, por supuesto, aspectos relativos a la red afectiva del artista como sujeto histórico.

Se debe reflexionar en este punto sobre la idoneidad de este proyecto didáctico. Las fuentes de trabajo que se pretenden poner en valor y en circulación son, como ya se ha comentado anteriormente, materiales de archivo, y, por tanto, localizados en los depósitos de estas instituciones. Sin embargo, y a pesar de la existencia de una localización física en la que poder llevar a cabo las actividades que plantea el itinerario, hemos decidido descartar la visita presencial al archivo por dos razones fundamentales. La primera es la inoperancia de la duración que, usualmente, tienen las visitas a este tipo de instituciones, que relegaría este itinerario a la categoría de actividad puntual. La segunda, y quizá la fundamental, es la dificultad de aplicar este tipo de itinerarios en espacios educativos periféricos. Si tenemos en cuenta que el ejemplo que utilizamos en esta actividad se nutre de la documentación del archivo del Museo Nacional del Prado de Madrid, esto centraría la actividad únicamente a las instituciones educativas de la Comunidad de Madrid. Este último aspecto, por otro lado, nos permite alentar futuras investigaciones centradas en archivos de museos de otras comunidades y con otros rangos, ampliando el espectro de conocimiento desde la didáctica y la investigación histórica. Aún con todo, si queremos transversalizar la actividad, lo ideal es servirnos de los planteamientos de la denominadas Tecnologías de la Información y Comunicación que ya se han usado con éxito en lo concerniente a los estudios museológicos. Nos referimos a los “recorridos digitales”, que en el caso de los museos ya han sido definidos y regulados por el Consejo Internacional de Museos en 2010, y que autores como Gabaldón señalan como solución directa a la ruptura del concepto tradicional de Museo como espacio físico para otorgar nuevas configuraciones sociales y culturales basadas en las nociones de museo-texto y museo-red (Gabaldón Peñaranda, 2013: 14-20). Los museos digitales no tienen por qué tener un espacio fijo, pero en el caso que nos ocupa, la propia existencia del material en un archivo histórico incentiva la transferencia del conocimiento. No siendo documentación creada *ex novo*, el “recorrido digital” nos permite poner al servicio de un rango más amplio del conjunto de la comunidad educativa, una serie de fuentes primarias que hasta el momento se podrían considerar difíciles de añadir a los discursos didácticos por su localización física.

Este planteamiento digital del itinerario nos ha permitido implementar en el conjunto la metodología *m-learning*, definida por UNESCO como “una educación que implica el uso de aparatos móviles para permitir el aprendizaje en cualquier momento y en cualquier lugar” (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2021). La implementación de dispositivos electrónicos, y en concreto de *smartphones* en el aula, lejos de suponer una limitación ante el modelo de enseñanza de las ciencias sociales, puede servir para que el alumnado tenga el material disponible en todo momento y en libre acceso (Gross Salvat, 2018: 69-78). Por supuesto, este mismo itinerario se puede plantear mediante otras metodologías que no impliquen el uso prolongado de estos aparatos.

El grado de aplicación de la propuesta educativa dependerá esencialmente del nivel de enseñanza del alumnado al que se ofrece esta actividad. En principio, se plantea su aplicación en los Grados de Historia, Historia del Arte y Ciencias de la Información y Comunicación, y en asignaturas relativas a la Historia Social, Historia de España en la Edad Moderna, Historia del Arte del Siglo XVIII, Paleografía, Diplomática y Archivística Española.

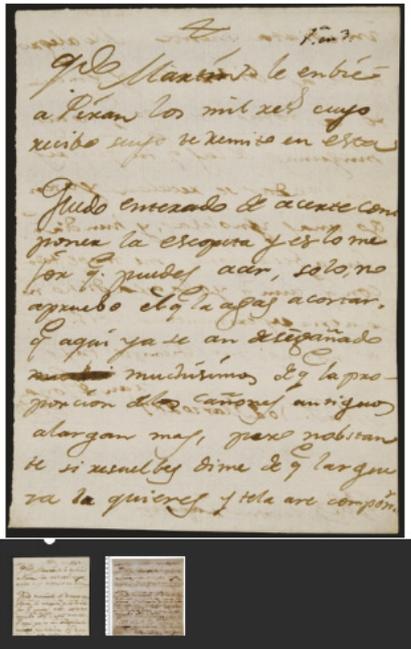
### **El archivo del Museo Nacional del Prado y la excepción de las cartas de Goya**

En el caso del Museo Nacional del Prado, la digitalización parcial de la documentación de archivo, la profunda labor de divulgación de contenidos y la puesta a disposición pública de buena parte de los materiales científicos y didácticos (elaborados por conservadores y especialistas en diferentes ramas del conocimiento) ha facilitado indudablemente la puesta en valor de estas piezas y su utilización en nuevos itinerarios de enseñanza. Precisamente nuestro itinerario, que se sirve esencialmente de la producción escrita y personal de Francisco de Goya y sus allegados, queda justificado gracias al proceso de digitalización que está desarrollando el Museo de estas cartas.

El archivo del Museo es el custodio de siete fondos documentales: Museo Nacional del Prado (1819-act.); Museo Nacional de Pinturas (anexionado al Prado en 1872); Museo de Arte Moderno (anexionado en 1971); el archivo de la Sociedad Española de Amigos del Arte (1909-act.); así como tres archivos familiares de entre los que destacan los de la familia Madrazo y el archivo de Valentín Carderera. El archivo cuenta con su propia sala de lecturas y con un servicio presencial para la consulta y cotejo del material. En la actualidad, existen 17000 registros digitales que son consultables a través del portal que el propio Museo ha puesto a disposición del público. Sin embargo, a la hora de consultar las piezas documentales digitalizadas, llamará la atención que, a pesar de haber numerosos documentos relacionados con la figura de Francisco de Goya, no parecen estar a disposición del lector las cartas personales del mismo. Esto se debe al matiz diferenciado que, en el proceso museológico, se ha querido otorgar al inventario de Cartas de Goya. Efectivamente, esta colección epistolar aparece registrada en el buscador general del Museo Nacional del Prado, y no en la base de datos del archivo digital, que debería ser el lugar adecuado para este tipo de materiales (Colección documental “Cartas de Goya a Martín Zapater”, Museo Nacional del Prado, 2022).

Las cartas de Goya, mayoritariamente fruto de su intercambio epistolar con el empresario zaragozano Martín Zapater, son una colección en pleno crecimiento como hemos observado en la propia intrahistoria del conjunto, encontrándose piezas de diversa procedencia, aunque su mayoría se depositan de la Colección de la Marquesa Vda. de Casa Riera, y fueron adquiridas por el Prado en 1976. Sin embargo, el Museo tiene el compromiso de adquirir todas las cartas existentes a este tenor, como ya se ha demostrado en su última compra, en 2018, cuando el Museo, en concomitancia con la Fundación Botín, adquirió una última carta de Goya y Zapater, fechada el 10 de noviembre de 1790 y perteneciente a la colección de José María Cervelló (Museo Nacional del Prado, 2018). Actualmente encontramos un total de 118 piezas digitalizadas relativas a estas cartas, y se asume que la gran calidad artística de estas epístolas —ya que muchas de ellas se adjuntan con dibujos realizados por el propio Goya— es la razón por la que aparecen registradas en los inventarios de colecciones artísticas y no en los buscadores del archivo (fig.1).

**FICHATÉCNICA**



**Número de catálogo**  
ODG0032

---

**Autor**  
Goya y Lucientes, Francisco de

---

**Título**  
Carta a Martín Zapater de 10 de marzo de 1787

---

**Fecha**  
1787

---

**Técnica**  
Pluma; Tinta ferrogálica

---

**Soporte**  
Papel verjurado

---

**Dimensión**  
Alto: 206 mm; Ancho: 151 mm

---

**Serie**  
Cartas de Goya a Martín Zapater

---

**Procedencia**  
Colección Casa Torres, Madrid; colección Marquesa Vda. de Casa Riera, Madrid; Musco del Prado, 1976

---

BIBLIOGRAFÍA +

---

FILIGRANA +

---

OTROS INVENTARIOS +

---

INSCRIPCIONES +

---

TRANSCRIPCIÓN +

Fecha de actualización: 12-11-2021 | Registro creado el 26-06-2020

**Fig. 1.** Ejemplo de la Ficha Técnica de la Serie Cartas a Goya.

Sirviéndose de un número de catálogo el servidor del Museo ofrece una ficha técnica completa que incluye el título, la fecha, la técnica, el soporte y dimensiones y su serie facticia y procedencia, además de añadir algunos apéndices con bibliografía complementaria, las fili-

granadas que se observan en el papel, e incluso, la transcripción del texto. Este último aspecto puede ser útil para aplicar el itinerario en espacios educativos en el que no existan nociones previas en paleografía, si bien el tipo gráfico de estas cartas, en letra humanística tardía, es bastante similar a los tipos gráficos actuales.

Por otra parte, la bibliografía complementaria que suelen incluir estos apartados resulta interesante, si bien centrada única y exclusivamente en la colección y figura de Goya. Por ello hemos querido complementar esta lista con otras fuentes que permitan comprender mejor las dinámicas sociales y culturales que aparecen descritas en estos documentos. Sobre las cartas de Goya, se debe recurrir esencialmente al trabajo de Ansón Navarro (1995), Águeda y Salas (2003), y para los dibujos elaborados en estas cartas, el trabajo de Andióc (2008: 119-143). Para una visión crítica a su obra, desde luego, quizá la aportación más interesante venga de los numerosos trabajos conjunto elaborado por los dos grandes especialistas en la pintura, Mena Marqués y Matilla (2018; 2019; 2020) en su labor como editores, aunque también se destacan los trabajos de investigación individuales de Manuela Mena (2012) a este tenor. Otros temas del imaginario goyesco fueron estudiados en profundidad en trabajos diversos. Así, se debe recurrir a Pierre Gassier (1990) para comprender la representación de la tauromaquia en Goya; a Rodríguez Torres (1996) para una mejor comprensión de las alusiones al espectro onírico y lo relacionado con el universo fantástico; o el trabajo de Wilson-Bareau (2015: 12-29) para entender la representación del cuerpo femenino, la ancianidad y la brujería. Sin embargo, en lo concerniente a los usos sociales de la época, y en concreto a las formas de consumo y de disfrute del ocio, este material debe ser absolutamente completado. Quizá, nuestra mayor recomendación sea el excelso trabajo de Álvaro Molina (2013), uno de los autores que mejor ha sabido combinar las comprensiones históricas y artísticas en torno al género y las formas de representaciones de hombres y mujeres en la España del siglo XVIII. A ello sumamos el trabajo que, desde la historia social y cultural, nos ha ofrecido Bolufer Peruga en la comprensión de las dinámicas de género y las costumbres “civilizatorias” de la masculinidad en época ilustrada (2009: 195-224; 2014: 97-113).

### **Epistolario en veintiún años: Francisco de Goya, un hombre cualquiera**

El conjunto epistolar que ofrece el Museo Nacional del Prado en lo relativo a Goya abarca 21 años de la vida del autor. En concreto, desde 1777 a 1798, años esenciales para su proceso artístico y vital, de los treinta y uno a los cincuenta y dos años. El epistolario comienza con la grave enfermedad que aqueja al pintor zaragozano en este periodo, en el que, de hecho, envía una carta de gratitud a su amigo Martín Zapater, por “el cuidado que as tenido de mi en mi enfermedad de lo que te doy ynfinitas gracias y muchas más por las espresiones de Amistad que te merezco” (Goya, 16 de abril de 1777). En este periodo, el autor se encuentra trabajando en los cartones para tapices, y su fama como pintor va creciendo, a pesar de denegársele el cargo de pintor de la corte tras fallecer Rafaél Mengs en 1779. La década de los ochenta comienza con la pérdida de su padre, cuestión que también queda reflejada en las cartas a Zapater, quien de nuevo da consuelo al artista. Esta cuestión se alterna con el creciente éxito del pintor, que cada vez está más integrado en el círculo intelectual y político de la corte madrileña, trabando amis-

tad con el intelectual Gaspar Melchor de Jovellanos, el músico Luigi Boccherini y el político José Moñino y Redondo, Conde de Floridablanca y Primer Ministro. En este periodo realiza retratos de todos ellos. Ello contrasta con las dificultades personales que afronta Goya en esta etapa por la dolorosa enfermedad que deja postrada en la cama a su mujer Josefa, y también por la pérdida de un bebé, la neonata Hermenegilda Francisca de Paula. En 1786 accede al cargo de pintor personal del rey, comenzando un fructífero periodo en su carrera, no solo consistente en el retrato real, sino también basado en numerosos encargos a solicitud de los Duques de Osuna para la decoración del Gabinete de El Capricho. En el año 1789 es ascendido a pintor de Corte, y también parece consolidarse su estilo retratístico, que le acompañará durante largo tiempo. En 1795, alcanza una de las cotas más importante a nivel artístico y político de su carrera, la asunción como director de la Real Academia de San Fernando tras la muerte de Bayeu, y por consiguiente, la descripción de los artificios políticos de este para reformar la institución. Un año después, en su estancia gaditana, Goya comenzó a elaborar su *Album A*, que refleja los usos y costumbres de María Teresa de Silva, duquesa de Alba, recién enviudada de José Álvarez de Toledo. En los últimos años que cubre el registro epistolar, suceden diversos eventos que condicionan la vida del pintor. Su cada vez más acuciante sordera le obliga a retirarse de la dirección de pintura de la Academia, solo habiendo disfrutado dos años del cargo. Su enfermedad, no obstante, no resulta impedimento para que su ya fructífera carrera en ascenso se complemente con los retratos de la duquesa, una de sus indiscutibles musas artísticas y continúen sus relaciones comerciales con los duques de Osuna, que se interesan por la compra de algunas obras que presentan un tema cada vez más recurrente en la obra pictórica del pintor: la brujería.

En todo este periodo, Martín Zapater y Clavería acompañó a Goya a través de la lectura sincera y cariñosa de sus cartas. El empresario, político y pensador zaragozano había sido amigo de Goya desde la más tierna infancia, conociéndose en el estudio del Padre Joaquín de la capital aragonesa en 1758. También él era un fiel reflejo de la masculinidad burguesa de su tiempo, ejerciendo de diputado del común del Ayuntamiento de Zaragoza, miembro fundador y socio de la Real Sociedad Económica Aragonesa de Amigos del País de Aragón (1776) y académico de la Real Academia de Nobles y Bellas Artes de San Luis de Zaragoza (1793). La relación entre ambos y el amor que se profesaban se evidencia en las cartas de estos, que podrían hacer plantearnos una “amistad amorosa”, según la jefa de Conservación de Pintura del Siglo XVIII y Goya en el Museo Nacional del Prado, Manuela Mena (entrevista con González Harbour, *El País*, 2018). Y aunque tenían pocas ocasiones de encontrarse, eran muchos los temas que trataban. Los ejemplos que exponemos en este itinerario, aunque son bien particulares, no son los únicos con los que se puede realizar una aproximación a los usos y costumbres de la burguesía española del siglo XVIII.

## **Un Goya fascinado por el dulce**

### ***Contexto***

Los gustos alimenticios son un marcador social de gran importancia para el estudio de las costumbres de una época. Y como no podía ser de otra forma, este fue un elemento recurrente en la correspondencia entre Francisco de Goya y Martín Zapater. De entre los muchos deleites

que tenía el pintor zaragozano, sin duda, su favorito era tomar chocolate a la “española”, esto es, un pocillo de chocolate caliente. El gusto español por el chocolate caliente no es, desde luego, una moda alimenticia reciente. A finales del siglo XVII el pocillo de chocolate ya era parte indispensable del desayuno del monarca Carlos II, siendo su bebida favorita. Casi un siglo después, el Conde de Fernán Núñez en su *Vida de Carlos III*, describía la rutina matutina del monarca borbón como un proceso elemental pero inexcusable: “se levantaba, se vestía, lavaba y tomaba chocolate (...) y cuando había acabado la espuma, entraba en puntillas con la chocolatera un repostero, y como si viniera a hacer algún contrabando, le llenaba de nuevo la jícara” (Fernán Núñez, 1898: 45). Por supuesto, por los altos costes de importación y su escasez en la península, su consumo se circunscribió en los primeros siglos modernos a los altos estamentos, y en concreto, a los entornos sociales aristocráticos. Sin embargo, y a pesar de mantenerse la exclusividad del producto, su mayor demanda por las clases no privilegiadas hizo que en siglo XVIII, la naciente burguesía, e incluso los estamentos populares en fechas señaladas, pudiera disfrutar de la deliciosa bebida. El chocolate, derretido, edulcorado y con una nube de leche, se instauró en las tertulias de los intelectuales de variado cuño, en las casas de comidas y, en fin, en los bares y caferías españoles de finales de siglo. El chocolate fue, de hecho, un evidente marcador social sobre los gustos tradicionales, frente a otras bebidas como el café.

### ***Exposición de la pieza***

En este apartado del itinerario, vamos a trabajar con dos cartas concretas, que además reflejan la evolución en los gustos y preferencias del pintor en lo concerniente al consumo de chocolate. La primera pieza que se adjunta a continuación está fechada en el agosto de 1781, siendo una de las cartas más antiguas del conjunto (fig. 2). En ella, Francisco de Goya escribe a Zapater por numerosos temas, como la ilusión del pintor por la próxima visita del amigo “que te compongo ya el cuarto que estarás como un príncipe” (Goya, agosto de 1781) o la solicitud de Goya de hacer llegar a Martín Goycochea, amigo de ambos, una carta. Pero lo que interesa a este tenor es el párrafo central de la misiva, en la que Goya pide el favor a Martín de que le envíe 45 reales de chocolate desde Zaragoza, por no encontrarlo tan bueno en la capital: “Querido Martín mio, (...) También me as de acer acer [sic] una tarea de chocolate que este no se puede fumar y me aficionaste tanto que no puedo dejarlo, esto es en cambio de lo que me hiras enbiando a pedir” (Goya, agosto de 1781). Esta carta se ve complementada con otra de 1784, en la que Goya expresa el profundo amor que siente por Martín Zapater y el deseo que tiene de estar junto a él: “Es tanto lo que me gustas, y tan de mi genio, que no es posible encontrar otro. Y cree que mi vida sería el que pudiéramos estar juntos y cazar y chocolatear” (Goya, 20 de octubre de 1784). Solo un año después, en otra misiva, vuelve a señalar el buen gusto de Martín Zapater, que le hizo probar un “chocolate arrosconado” (Goya, 19 de marzo de 1785, cfr. Canellas López, 1991).

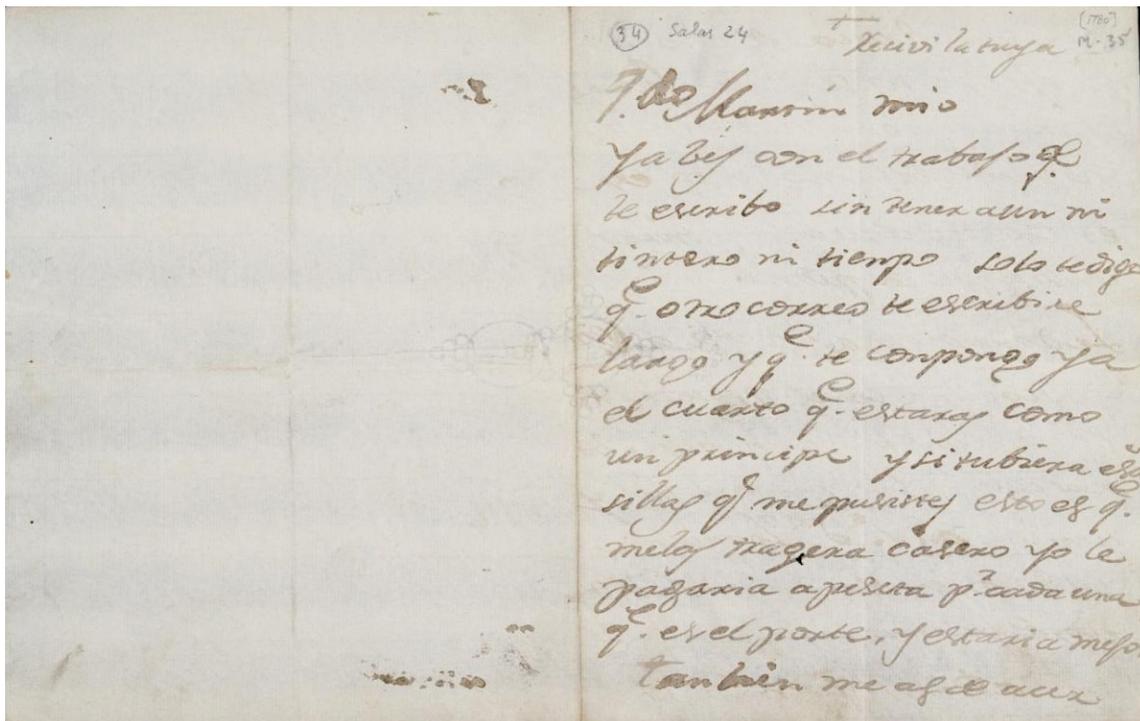


Fig. 2. Carta de Goya a Zapater en 1781 señalando los arreglos de su cuarto.

## Celebrando sorteos y loterías en el siglo XVIII

### Contexto

Sobre los juegos de azar se ha escrito mucho. El siglo XVIII fue un momento de grandes tensiones con respecto a estos entretenimientos, llegándose a prohibir durante el gobierno de Carlos III casi todos ellos. No obstante, el siglo ilustrado se consolidó como el siglo de las casas de juego, demostrándose que las prohibiciones reales no se pudieron aplicar nunca, a razón de la pasión de los españoles por el juego. La lotería, sin embargo, fue la única forma de entretenimiento por azar que, impulsada por la propia Monarquía, se instaló legalmente entre los vicios y deleites del juego, siendo toda una sensación para el público madrileño. Introducida en España por el Marqués de Esquilache en 1763, y con una estructura similar a la “Lotto Napoletana”, este juego pronto se convierte en una fuente de recaudo fiscal para las arcas de la monarquía de Carlos III, aunque únicamente circunscrito a la corte. El propio rey en un Real Decreto de 30 de septiembre del 63 señalaba lo oportuno y conveniente de establecer en Madrid una lotería “para que se convierta en beneficio de Hospitales, Hospicios y otras Obras Pías y públicas, en que se consumen anualmente muchos caudales de mi Real Erario” (Garvía et al., 2009: 95-126). Con un sistema ciertamente más complicado que el actual, la lotería de Madrid se componía de una selección de 90 números, de los cuales solo cinco, correspondientes a cinco bolas que se extraían de un arca, estaban premiados. Así se describe el juego en un sainete de 1791, titulado precisamente, *El día de la lotería*:

“Todo sea festejo, todo alegría, / que esperamos nos caiga / ¡la Lotería!  
Mar. ¿Qué alegres que estás vecinas?

Vec. Así nos entretenemos.

Est. Si no puede haber salencia. / De cuantas maneras pruebo / me salen los cinco extractos / por su orden: el primero / será el seis: segundo el quince: / el noventa es el tercero: / el uno ha de ser el cuarto; / y el ochenta y seis el sexto: / el quinto quise decir” (Anónimo, 1807: 3).

Precisamente en este sainete quedaban evidenciadas las pasiones que levantaba el juego de la lotería, pero también de los desastres de la ludopatía, como se muestran en uno de los personajes protagonistas, Marica, una mujer humilde que tiene que soportar la obsesión de su marido Patricio por el juego: “El día de Lotería diez años de vida pierdo, porque mi marido es de los terribles Luteros que hay en el mundo” (Anónimo, 1807: 3-4).

### Exposición de la pieza

Si nos centramos en las misivas entre Martín Zapater y Goya, aunque hay varias referencias a este popular juego, se debe destacar sin duda la carta que Francisco, en compañía de algunos amigos, envía a Martín, tras haber ganado un sorteo de los accionistas del Real Empréstito, que, sin ser la lotería, llenó de júbilo al grupo de amigos de Goya y Zapater (fig.3). Casi como si le hubiera “caído el terno” (expresión de la época para señalar que había ganado la lotería), la descripción sobre el festival que organizaron para celebrarlo muestra, además del goce de los amigos de poder convidarse con el agraciado, los gustos festivos de los de su clase social. En tono jocososo, Goya destaca el carácter generoso de Zapater:

“Quien podría pensar, ni discurrir, que un cutre que un caribe como vuestra merced habria sorprendido con tanta galanteria nuestros animos, dispuestos (como tan interesados) á festejar, y aplaudir sus dichas; nadie; y asi nos hemos exaltado a tal punto, que la alegría casi a pasado a ser inmoderada,! que brindis! que repetición de Botellas,! que Café que plus Café:! que botellas! que copas por el aire!: no hay mas que decir, sino que el christal de la Casa se ha renovado” (Goya et al., diciembre de 1797).



Fig. 3. Carta de Goya y otros amigos a Martín Zapater en diciembre de 1797 tras ganar este la lotería.

Destaca, además, junto a las firmas femeninas, dos platos que debieron compartir entre aquellas botellas y cafés, la tortada “como una rueda de coche” de Nicolasa Lázaro y el “rico pastel dengila excelente” de Josefa Bayeu, esposa de Goya. La carta, además, se ilustra con un perfil femenino tocando la trompeta y unos cuartos traseros, presumiblemente masculinos (que podrían ser ambos referentes a la buena fortuna de Zapater) realizados ambos por el propio pintor.

### **Reflexión final: otras formas de hacer didáctica**

En estas páginas hemos expuesto y compartido, creemos que, de forma exitosa, nuestra propia experiencia con respecto al uso de las epístolas como recurso educativo, elaborando un itinerario didáctico de sencilla aplicación en el aula. Aún quedaron muchos temas por tratar, y que fueron recurrentes en las cartas de Goya, como la caza, los toros, el cuidado de su perro, los precios de los productos comprados, y por supuesto, los afectos y cariños que se reflejan en estas misivas. Pero creemos que los ejemplos expuestos ilustran bien las intenciones del itinerario. Como se puede observar, nuestra disertación se ha encaminado en el uso de un conjunto de cartas, las de Francisco de Goya, cuya autoría nos permite a la vez elaborar un paradigma sobre el burgués español tardomoderno y, además, comprender las particularidades de una figura tan reseñable para la cultura universal. Empero, existen otros ejemplos que en la línea de nuestro itinerario nos permiten elaborar contextos concretos a partir de otras colecciones epistolares. En este sentido, los cartularios conservados en la Fundación Lázaro Galdiano (Museo Lázaro Galdiano, Madrid) con las propias misivas de Galdiano, pero también de Pedro de Madrazo y Kuntz, Pedro Antonio de Alarcón, Emilia Pardo Bazán o el Marqués de Valmar nos permiten ampliar razonablemente el itinerario hasta el siglo XIX y XX (Colección epistolar asociada al Proyecto I+D+I HAR2011-26660). Del mismo modo, se debe destacar también la base de datos sobre escritura de la vida cotidiana *Post Scriptum* (Universidad de Lisboa) que está realizando una excelsa labor en la transcripción y digitalización de cartas y otros materiales escritos de todo tipo. Su material, que incluye también escritos y misivas procedentes de estamentos subalternos en la España y Portugal modernas, abre un nuevo abanico de temas, posibilidades y herramientas para trabajar en conjunto. Reiteramos, de nuevo, la necesidad de implementar el estudio de la cotidianidad y las costumbres en las aulas, ya que, son estos actos, observados tradicionalmente como de menor importancia, los elementos subjetivos que nos construyen como sociedad.

## Bibliografía

- Álvaro Molina, *Mujeres y hombres en la España ilustrada. Identidad, género y visualidad*. Madrid, Ediciones Cátedra, 2013.
- Anónimo, *Sainete intitulado El día de la lotería. Primera parte*. Madrid, Librería de la Viuda de Quiroga, 1807.
- Ángel Canellas López, *Francisco de Goya, Diplomatario, Addenda*. Zaragoza, Institución Fernando el Católico, 1991.
- Antonio Castillo Gómez, “«Me alegraré que al recibo de ésta...». Cuatrocientos años de prácticas epistolares (siglos XVI a XIX)”, *Manuscripts: Revista d’història moderna*, 29 (2011), pp. 19-50.
- Antonio Castillo Gómez, “Vos, señor, la escribiste a la luna”: Aprendizaje, discurso y prácticas epistolares en la España Moderna”, *Estudios filológicos*, 60 (2017), pp. 33-56.
- Antonio Mestre Sanchís, “La carta, fuente de conocimiento histórico”, *Revista de Historia Moderna*, 18 (2000), pp.13-26.
- Arturo Ansón Navarro, “Revisión crítica de las cartas escritas por Goya a su amigo Martín Zapater”, *Boletín del Museo e Instituto Camón Aznar*, 59-60 (1995), pp. 247-292.
- Begoña Gros Salvat, “La evolución del e-learning: del aula virtual a la red”, *RIED-Revista Iberoamericana De Educación a Distancia*, 21(2) (2018), pp.69–82.
- Carlos G. Navarro y Álvaro Perdices (eds.), *La Mirada Del Otro: Escenarios Para La Diferencia*. Madrid, Museo Nacional Del Prado, 2017.
- Conde de Fernán-Nuñez, *Vida de Carlos III, Tomo II*. Madrid, Biblioteca de Fernando Fé, 1898.
- Enrique Gabaldón Peñaranda, “El museo virtual como paradigma del museo-texto y del museo-red”, *RdM, Revista de Museología: Publicación científica al servicio de la comunidad museológica*, 57 (2013), pp. 14-20.
- Frances Yates, *The art of Memory*. Londres, Routledge, 1999.
- José Manuel Matilla; Manuela Mena Marqués (dirs.), *Goya: dibujos. Solo la voluntad me sobra*. Madrid, Museo Nacional del Prado, 2019.
- José Manuel Matilla; Manuela Mena Marqués (dirs.), *Francisco de Goya (1746-1828): Dibujos. Catálogo razonado II*. Madrid, Fundación Botín/ Museo Nacional del Prado, 2018.
- Juliet Wilson-Bareau, “Dreams and visions: of witches and old women”, en *Goya. The Witches and Old Women Album*. Londres, The Courtauld Gallery, 2015, pp. 12-29.
- Manuela Mena Marqués, “Carta de Goya a Martín Zapater”, en J. M. Matilla; M. Mena Marqués (dirs.), *Goya: Luces y Sombras*. Madrid, Fundación LaCaixa/ Museo Nacional del Prado, 2012, pp. 74-75.
- Manuela Mena Marqués y José Manuel Matilla (dirs.), *Goya Drawings*. Londres, Thames & Hudson, 2020.
- María Teresa Rodríguez Torres, *Goya: entre sueños, chanzas y realidad*. Madrid, Ars Magna, 1996.
- Mercedes Águeda y Xavier de Salas (eds.), *Cartas a Martín Zapater. Francisco de Goya*. Madrid, Istmo, 2003.
- Mónica Bolufer Peruga, “Civilizar las costumbres: el papel de la prensa periódica dieciochesca”, *Bulletin of Spanish Studies*, 91(9-10) (2014), pp. 97-113.

- Mónica Bolufer Peruga, “El arte de las costumbres: una mirada sobre el debate de la civilidad en España a finales del siglo XVIII”, *Res Publica: revista de filosofía política*, 22 (2009), pp.195-224.
- Peter Burke, *Visto y no visto. El uso de la imagen como documento histórico*. Barcelona, Crítica, 2001.
- Pierre Gassier, *Goya, toros y toreros*. Madrid, Ministerio de Cultura, 1990.
- René Andioc, “Algunos dibujos de las cartas de Goya y Zapater (y otras cosas)”, en *Goya. Letras y figuras*. Madrid, Casa de Velázquez, 2008, pp. 119-143.
- Roberto Garvía (coord.), *Fortuna y virtud: historia de las loterías públicas en España*. Madrid, Sílex, 2009, pp. 95-126.
- Tomás Pérez Vejo, “¿Se puede escribir historia a partir de imágenes? El historiador y las fuentes icónicas”, *Memoria y sociedad*, 16(32) (2012), pp. 17-30.

### Epístolas

- Francisco de Goya y Lucientes, *Carta a Martín Zapater de 16 de abril de 1777*. Pluma, Tinta ferrogálica sobre papel verjurado, 206 x 147 mm. Madrid, Museo Nacional del Prado, 1777.
- Francisco de Goya y Lucientes, *Carta a Martín Zapater de agosto 1781*, Pluma, Tinta ferrogálica sobre papel verjurado, 208 x 150 mm. Madrid, Museo Nacional del Prado, 1781.
- Francisco de Goya y Lucientes, *Carta a Martín Zapater de 20 de octubre de 1784*, Pluma, Tinta ferrogálica sobre papel verjurado, transcrita. Or. Ma. Col. CT (cfr. Canellas,1991), 1784.
- Francisco de Goya y Lucientes, *Carta a Martín Zapater de 19 de marzo de 1785*, Pluma, Tinta ferrogálica sobre papel verjurado, 208 x 153 mm. Madrid, Museo Nacional del Prado, 1785.
- Francisco de Goya y Lucientes et alii, *Carta de Goya y otros amigos a Martín Zapater entre el 12 y el 25 de diciembre de 1797*. Pluma, Tinta ferrogálica sobre papel verjurado, 299 x 209 mm. Madrid, Museo Nacional del Prado, 1791.

### Webgrafía

- <http://www.bibliotecalazarogaldiano.es/>  
[Consulta: 07/06/2022]
- [https://elpais.com/elpais/2018/04/10/opinion/1523374614\\_803424.html](https://elpais.com/elpais/2018/04/10/opinion/1523374614_803424.html)  
[Consulta: 02/06/2022]
- <https://www.museodelprado.es/coleccion/obras-de-arte?search=cartas%20de%20goya%20a%20mart%C3%ADn%20zapater&ordenarPor=pm:relevance>  
[Consulta: 02/06/2022]
- <https://www.museodelprado.es/actualidad/noticia/el-museo-del-prado-adquiere-la-ultima-carta/8b79d229-72f4-3315-ec02-937d134040bf>  
[Consulta: 02/06/2022]
- <https://es.unesco.org/themes/tic-educacion/aprendizaje-movil/publicaciones>  
[Consulta: 02/06/2022]

# GÉNERO, PODER Y SALVACIÓN: LA CONSTRUCCIÓN DE UNA UNIDAD DIDÁCTICA POR MEDIO DE LA COLECCIÓN DEVOCIONAL DEL MUSEO DEL PRADO

## Gender, Power, and Salvation: The Construction of a Didactic Unit Through the Devotional Collection of The Prado Museum

Melania Soler Moratón<sup>1</sup>  
*Universidad de Murcia*

---

### Abstract

The present paper proposes the realization of a didactic unit focused on putting in relation the classroom with the devotional patronage exercised by women. To achieve this goal, the corpus analyzed is the pictorial collection of the Museo Nacional del Prado. The purpose is to bring Art History students closer to a new perspective of art that is not commonly addressed in the classroom: gender studies and art collecting.

**Keywords:** Devotional Art, Gender Studies, Museo Nacional del Prado, Women's History

“Era católica y devota; hacía limosnas secretas en lugares debidos; honraba las casas de oración; visitaba con voluntad los monasterios y casas de religión, en especial aquellas donde conocía que guardaban vida honesta; las dotaba magníficamente. [...]” (Pérez Samper, 2004: 499).

Con estas palabras Hernando del Pulgar describía a su señora, Isabel I de Castilla. El secretario real transmitió a sus contemporáneos la figura de una mujer piadosa y que hacía de la devoción un medio de expresar su propio poder. Debemos comprenderlo así cuando el cronista plantea que “dotaba magníficamente” a estos conventos y casas de devoción, ejerciendo de este modo una promoción artística que tiene su ejemplo en la obra *La Virgen de los Reyes Católicos* (fig. 1), conservada en el Museo Nacional del Prado (Número de inventario P001260). Obra del conocido como Maestro de la Virgen de los Reyes Católicos, J. Yarza considera la pieza como fruto de la promoción artística del matrimonio real (Yarza Luaces, 1993: 35-38). Será I. Mateo Gómez quien afirme que se trataría de una “escena de acción de gracias de la familia real junto al anhelo de perpetuidad de la monarquía” (Mateo Gómez, 1991: 377-381).

En este ámbito, comprendemos el patronazgo de la reina Isabel como una cuestión política y dinástica por medio de una pieza catalogada bajo la denominación de imagen de devoción. Consideramos como imagen de devoción a aquella obra religiosa producida con el objetivo de despertar los afectos del observador, sirviendo como instrumento catalizador de la oración y del proceso meditativo relacionado con este. Se entiende, por lo tanto, que la reina Isabel usó esta tipología de fervor religioso como marco para un objetivo mayor:

glorificar la estirpe. Con ello desvirtuó los límites hasta entonces considerados propios de la imagen devocional, dotándolos como patrona de la pieza de una simbología socio-política de la que serían beneficiarios tanto ella como sus descendientes. Por medio de la promoción de la presente obra la reina construiría una imagen de autoridad sustentada por las ideas de poder terrenal y favor divino.

Desde esta perspectiva surge el presente trabajo, cuyo objetivo principal es aproximar al alumno por medio de una práctica dirigida a la construcción de la imagen de poder femenina. Para ello será clave situar este objetivo en torno al patronazgo devocional desarrollado entre 1450 y 1600 y tomar la colección pictórica del Museo del Prado como fuente iconográfica.

### **En el aula: nivel educativo, implantación y actividades previas**

Esta actividad está enfocada al ámbito universitario, pudiendo adaptarse a niveles educativos inferiores por medio de la simplificación temática —en el caso de nivel educativo medio— y la construcción de talleres que palien y amplíen las cuestiones tratadas desde una perspectiva lúdica, en el caso de educación primaria.

De este modo, y estableciendo el ámbito universitario como nuestro campo de actuación, se plantea el tercer curso del Grado de Historia del Arte como nivel adecuado. Esta decisión vendrá fundamentada por distintas cuestiones. La primera de ellas, relativa al grado seleccionado para implantar esta actividad, vendrá definida por la naturaleza teórica de la carrera académica. La implantación en otros grados, tales como Historia o Bellas Artes, será posible siempre que se incluya por medio de clases magistrales o seminarios temáticos la teórica necesaria para su entendimiento correcto por parte del alumno. La selección del tercer curso viene determinada por la citada base teórica; cuestión esta imprescindible para poder cursar la actividad. Tres serán las asignaturas base para que el alumno pueda comprender la actividad: “Iconografía” —cursada según el calendario académico español en el primer curso—, “Arte de la Baja Edad Media” y “Arte del Renacimiento”, cursadas ambas en el segundo ciclo. Así, esta actividad se verá englobada dentro de la asignatura de “Arte del Renacimiento en Europa”.

Las características propias de la actividad, realizada desde la perspectiva de género, implicarán unos conocimientos previos que deberán impartirse en el aula. La falta de la inclusión de la perspectiva del género en el aula, hecho que esperamos se palie en un futuro, da lugar a que el/la docente tenga que incluir una temática concreta en su guía docente. Nos referimos, en concreto, a la definición de promoción devocional y su relación con el ámbito femenino, subrayando el componente evangélico de las obras y las consideraciones políticas, sociales y culturales en las que se ejerció la promoción artística. Debemos tener en cuenta que el uso de la imagen devocional ha sido considerado desde los inicios de la historiografía como un hecho típicamente femenino (Mâle, 1908: 47; Pinder, 1925: 6). La tradición textual dio lugar al ideal por el que la mujer, como menor en intelecto que el hombre y apegada a las consideraciones materiales, se valdría de la imagen como medio instrumental para el ejercicio meditativo (Hamburger, 1989: 20-46; Walker Bynum, 1982: 7). Fue este hecho el que

promovió su uso en las esferas eclesiásticas femeninas y laicas, haciendo de sus oratorios y capillas una suerte de cenobios más allá de los muros conventuales (Hamburger, 1998: 5-7). Ello, unido al ideal femenino de piedad desarrollado durante la Edad Media e instaurado plenamente en el Renacimiento, haría del uso de la imagen devocional una necesidad por parte de estas mujeres, que verían en ella un ejemplo plástico de su valía (King, 1991: 62). La promoción devocional sería una parcela permitida y recomendada en la que la mujer tendría la oportunidad de exponer sus creencias religiosas, a la vez que mostraría sus gustos, ambiciones e intereses personales (García Pérez, 2004: 13; Ffolliott, 2007: 455-466; Eichberger, 2008: 259-279 y García Pérez, 2020).

Se propone que, con el fin de establecer esta base teórica, se usen como soporte visual aquellas imágenes devocionales que, aunque no expuestas en la galería del Museo del Prado, sí pueden consultarse gracias a su página web. Así, podrá utilizarse las imágenes *La Magdalena, san Pedro de Verona, santa Catalina de Siena y la beata Margarita de Hungría* para establecer dos iconografías femeninas: la de donante y la de santa. Además, esta imagen servirá para establecer los parámetros de imagen devocional de carácter público y sus espacios de exposición. Por otro lado, y complementaria a esta imagen, se proyectará en el aula la imagen de la *Última Cena*, obra iluminada que se atribuye al patronazgo de Isabel la Católica. Su estudio permitirá aproximarse a la imagen de comitente, permitiendo explicar que los métodos de construcción identitaria devocional.

## **El aula en el Museo: práctica dirigida**

### ***La elección del Museo del Prado***

En base a lo expuesto en relación con la construcción del ideal piadoso femenino y la imagen de poder, estableceremos un periodo de estudio que abarque desde 1450 a 1600. Será en este periodo en el que se observe un desarrollo de la figura de la mujer en los espacios de poder, alzándose un mayor número de mujeres en los tronos europeos y surgiendo en su entorno un sorprendente número de nobles femeninas que ejercieron el patronazgo devocional en el ámbito laico y eclesiástico. En paralelo a esta cuestión, es en el periodo indicado cuando se introduce un mayor número de obras flamencas que establecen destacadas transformaciones en lo que a la representación de la imagen y su uso se refiere. En este espacio, debemos tener en cuenta la producción de literatura devocional que apoya y refuerza con una base teórica el uso de este tipo de obras. Este aspecto ha sido tratado en diversas investigaciones donde se estableció la existencia de una relación entre el desarrollo literario devocional y su paralelo en la evolución de distintas iconografías, tal como ocurrió con la figura del donante.

Debemos destacar que tradicionalmente se asocia la promoción artística femenina en el ámbito devocional con el patronazgo arquitectónico, escenificado en oratorios, capillas y monasterios. Lo novedoso de la actividad que aquí se presenta, es el estudio de la relación entre el patronazgo devocional y la construcción de la imagen de poder vinculada a la producción pictórica custodiada en el Museo del Prado. La presencia de los fondos pictóricos de la Colección Real en la institución hace de ella el lugar ideal para llevar a cabo esta práctica,

ya que ponen a nuestro servicio el mayor número de obras comisionadas o usadas por las mujeres de la Monarquía Hispánica. Además, su gran colección permite el estudio de otras figuras femeninas pertenecientes a la nobleza o la alta burguesía y que vieron en la promoción devocional un medio ideal de expresión. Ante lo expuesto, se comprende por qué este museo se convierte en el espacio más adecuado para poner en práctica dicha actividad.

### ***Método de trabajo y materiales***

En primer lugar, se propone una actividad realizada en pequeños grupos. El espacio escogido, el Museo Nacional del Prado, es un espacio público en el que, por lo tanto, habrá un público. Con el objeto de no entorpecer el buen funcionamiento de la institución se plantea la división en grupos de, máximo, cuatro alumnos. Estos pequeños grupos permitirán, no sólo el correcto flujo de público en el museo, sino a su vez crear una actividad dinámica donde el alumno no sólo muestre sus conocimientos, sino también que subraye el trabajo en equipo.

De este modo, y con el objetivo de guiar al alumno, se plantea la construcción de un material de apoyo. Ello supondrá que, por parte del docente, se realice una búsqueda previa. En este estudio, y con el objeto de crear este corpus documental, se inicia una búsqueda en la colección del Museo de aquellas piezas que, en su origen, estuvieran relacionadas con el ejercicio de patronazgo femenino en el marco cronológico comprendido entre 1450 y 1600. La selección se estableció en base a una serie de criterios formales de carácter cronológico, temático y de promoción. Bajo estos parámetros, se realizará un corpus pictórico devocional preliminar compuesto por un total de 22 piezas. Un número de estas obras, en concreto cuatro de ellas, serán dadas de manera aleatoria a cada grupo. De cada una de estas piezas se incluirá el nombre de la obra, el artista y fuentes documentales que sirvan al alumno. Estas últimas pueden incluir no sólo el título de la obra literaria y el autor, sino también fragmentos que ayuden al alumno en el desarrollo de la actividad.

### ***Realización de la práctica***

Con este material los alumnos iniciarán la práctica *in situ*. Serán ellos, los que guiados por profesor y usando como soporte el material dado en clase deban realizar un estudio de las piezas dadas. En primer lugar, localizando en la colección la obra, realizando un análisis iconográfico y formal haciendo uso de las fuentes documentales y literarias fundamentales dadas anteriormente.

Así, en el corpus pictórico dado a cada grupo se incluirán para su estudio distintas representaciones devocionales en las que no aparece la imagen de la promotora de la obra, otras en las que la imagen de la patrona participa con mayor o menor protagonismo de la escena y los retratos en los que su protagonista porta elementos de carácter piadoso. Dentro de las primeras, el alumno se aproximará a aquellas obras que, gracias a la documentación, sabemos que fueron comisionadas por mujeres, quienes marcaron sus directrices formales e iconográficas. Un ejemplo representativo y presente en la colección del Museo, lo encontramos en el *retablo de la capilla de Santiago en la catedral de Toledo*. Promocionado por María

de Luna para el enterramiento de su padre, la noble dispuso que fuera realizado “con imágenes de pincel de muy gentiles ordenanzas del arte nuevo [...] finos colores labrados a óleo e de gentiles autos e continencias e graciosos rostros e extranjeros” (Sobre, 1989: 250). Esta tipología nos permitirá explorar y ordenar las obras en función de los distintos modelos de patronazgo desarrollados por la promotora del encargo: activo, pasivo y activo condicionado (García Pérez, 2004: 50-57).

Dentro de las segundas distinguimos los retratos de donantes —aquellos en que la protagonista ora ante la divinidad— y los retratos a lo divino —escenas en las que la promotora se convierte en partícipe de la escena—. La evolución entre ambas tipologías es evidente si comparamos la obra atribuida a la promoción de Elvira Zuñiga, *Tríptico del Nacimiento de Jesús* (P008184), creado en 1450 donde se representa la tipología orante, y la pieza denominada *Nacimiento de Cristo* (P001039), donde su patrona, la reina Margarita de Austria, es representada como partícipe de la escena sagrada en los primeros años de 1600.

Una tercera tipología será la compuesta por los retratos de corte en los que las mujeres enfatizan su carácter piadoso al ser representadas, bien con libros de oraciones, tales como misales, breviarios o libros de Horas, bien con joyas de carácter devocional como rosarios, cruces o broches que incluyen anagramas con mensajes de carácter religioso. Son variados los ejemplos que encontramos de esta tercera tipología iconográfica en las colecciones del Prado, destacamos el retrato anónimo de *Isabel la Católica* (P007656), datado alrededor de 1490 y donde porta en sus manos un libro devocional o la escultura de *María de Hungría* (E000263.6), que la representa portando un libro de oraciones.

Examinadas las distintas vías de creación de esta imagen femenina en el contexto de la pintura devocional y sus distintas tipologías iconográficas, la segunda parte de esta práctica pretende explorar los usos y funciones de estas obras. Así, y ya en el aula, cada grupo expondrá las obras estudiadas y la función que estas pudieran poner. De este modo, los alumnos expresarán las conclusiones a las que han llegado como grupo, pero también permitirá la intervención de los compañeros y la corrección por parte del docente.

De este modo, el alumnado comprenderá el carácter útil de estos elementos. Su función como instrumento de oración, evangelización y veneración adscritos a un uso de la imagen devocional relacionado con el ámbito privado. Por otro lado, las connotaciones de mujer virtuosa asociadas a este tipo de imágenes en las que las figuras femeninas actuaban como un modelo de conducta. Ejemplo de ello es la preferencia de algunas mujeres que ejercían el gobierno por el uso de esta representación en retratos de carácter público, donde se presentaban al pueblo como una mujer virtuosa y, por lo tanto, merecedora de la posición que ostentaba.

En lo que a la exhibición de estas imágenes se refiere, se abordarán los espacios de devoción femenina en los que estas obras eran expuestas habitualmente. El alumno se introducirá en los espacios de devoción predominantes: el oratorio y la capilla, los cuales se erigen como los espacios de devoción femenina por excelencia. Debemos destacar en este ámbito la promoción femenina de este tipo de obras para iglesias y otros espacios de carácter religioso público, donde la representación femenina adquiera un nuevo significado. No debemos ob-

viar el protagonismo que llegan a adquirir los espacios de carácter laico, donde estas obras alcanzan una doble lectura que nos acerca a la interpretación de la pieza como imagen de poder. El *Tríptico de la Redención* (P001888. 7), pieza presente en el Museo y que perteneció a la colección privada de doña Leonor de Mascareñas y que donó al convento de monjas franciscanas de Nuestra Señora de los Ángeles que la noble portuguesa fundó, es un ejemplo de ello (Campbell y Pérez Preciado, 2015: 120-127).

Finalmente, y tras la exposición de todas estas obras, el alumno estará preparado para adentrarse en una última cuestión: el intercambio artístico femenino. Sirviéndose de las conclusiones adquiridas por la práctica, el docente aproximará al aula la repercusión que la itinerancia de artistas y el intercambio de obras ejerció en el periodo comprendido entre 1450 y 1600. Casos como el de Antonio Moro entre la corte portuguesa y castellana facilitarán la difusión de modelos iconográficos devocionales que las mujeres adquirirían y repetirían. El tamaño reducido —en la mayoría de los casos— de esta tipología apoyaría una difusión fácil y continua de este tipo de representaciones dando lugar a un comercio de dichas imágenes entre las principales cortes europeas.

## Conclusión

Las líneas de actuación del Museo del Prado en los últimos años han priorizado la visibilización de la perspectiva de género dentro de las colecciones del Museo. Exposiciones temporales, adquisición de obras y reordenación de las colecciones han sido los tres ejes fundamentales a través de los cuales el museo ha potenciado el binomio mujer y arte aplicado a las colecciones. En este contexto, esta actividad didáctica que presentamos pretende ofrecer una perspectiva novedosa centrada en el ámbito de la promoción artística vinculada al entorno devocional y el aula. La cual mostrará a la mujer como promotora intelectual de arte, como sujeto activo en la producción y definición de su propia imagen.

---

## Notas

1 Este trabajo ha sido realizado gracias a un contrato postdoctoral Margarita Salas de la Universidad de Murcia y el Ministerio de Universidades, financiado por la Unión Europea-NextGenerationEU y en el marco del proyecto “Medallas Retrato y Poder Femenino en la Europa del Renacimiento (I): Las Mujeres de la Monarquía Hispánica (MEFER)” financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación (PID2020- 114333GBI00).

## Bibliografía

- Lorne Campbell y JJ. Pérez Preciado, “Maestro de la Redención del Prado. La Crucifixión” en Lorne Campbell (ed.), *Rogier van der Weyden y los reinos de la Península Ibérica*, Madrid, Museo Nacional del Prado, 2015, pp. 120-127.
- Dagmar Eichberger, “Margaret of Austria’s portrait collection: female patronage in the light of dynastic ambitions and artistic quality”, *Renaissance Studies*, vol.10, nº2 (2008), pp. 259-279.
- Sheila Ffolliott, “Catherine de’ Médicis: La Reine-Patronne Ideale de la Renaissance?”, en K. Wilson-Chevalier (ed.), *Les Femmes et les arts à la Renaissance: Patronnes et mécènes, d’Anne de France à Catherine de Médicis*. París, Université de Saint-Étienne, 2007, pp.455-466.
- Noelia García Pérez, *Mary of Hungary: renaissance patron and collector, gender art and culture*. Lovaina, Brepols, 2020.
- Noelia García Pérez, *Miradas de Mujeres. El patronazgo femenino y el arte en el Renacimiento*. Murcia, Nausica, 2004.
- Jeffrey Hamburger, “The Use of Images in the Pastoral Care of Nuns: The Case of Heinrich Suso and the Dominicans”, *The Art Bulletin* Vol. 71, No. 1 (1989), pp. 20-46.
- Jeffrey Hamburger, *The Visual and the Visionary. Art and female Spirituality in Late Medieval Germany*. Nueva York, Zone Books, 1998.
- Margaret L. King, *Women of the Renaissance*. Chicago, Chicago University Press, 1991.
- Emile Mâle, *L’art religieux de la fin du Moyen Age en France. Étude sur l’iconographie du moyen age et sur ses sources d’inspiration*. París, Librairie Armand Colin, 1908.
- Mateo Gómez, “Algunas consideraciones sobre la Virgen de los Reyes Católicos”, *Departamento Historia Del Arte Diego Velázquez, Cinco siglos de Arte en Madrid (XV-XX), III Jornadas de Arte*. Madrid, Alpuerto, 1991, pp. 377-381.
- Wilhelm Pinder, *Die deutsche Plastik des vierzehnten Jahrhunderts*. Munich, Kurt Wolff, 1925.
- María Ángeles Pérez Samper, *Isabel la Católica*. Barcelona, Plaza & Janés Editores, 2004.
- Berg Sobro, *Judith, Behind the Altar Table. The Development of the Painted Retab*, Columbia, University of Missouri Press, 1989.
- Joaquín Yarza Luaces, *Los Reyes Católicos. Paisaje artístico de una monarquía*. Madrid, Nerea, 1993.
- Caroline Walker Bynum, *Jesus as Mother: Studies in the Spirituality of the High Middle Ages*. Los Angeles, Center for Medieval and Renaissance Studies UCLA, 1982.

# 3

## **Aprendizaje móvil y difusión digital a través de redes sociales y otras plataformas**

# INVESTIGAR, CREAR Y DIVULGAR. ARTE, PODER Y GÉNERO EN LAS REDES SOCIALES

## Researching, Creating and Disseminating. Art, Power, and Gender in Social Networks

María Boluda Abenza  
*Universidad de Murcia*

Laura Martínez Cayado<sup>1</sup>  
*Universidad de Murcia*

---

### Abstract

This paper presents the case study of the Arte, Poder y Género's social network profiles as a tool to disseminate the study of women and their relation to the arts in the Renaissance, with a special emphasis on female patrons, that sparks the interest of the wider public. Considering the academic origin of these profiles, this project pretends to teach the students the course materials through a workshop on content creation. This will allow them to comprehend the vital necessity of the transmission of scientific knowledge and how social networks are becoming the ideal spaces for this task.

**Keywords:** Social Networks, Content Dissemination, Female Patronage, Gender Studies, Art History.

### El nacimiento del Ciberfeminismo. Internet como mecanismo de subversión femenina

En 1991 el grupo artístico VNS Matrix acuñaba el término “ciberfeminismo” en su manifiesto, homenajeando el que ya hubiera escrito Donna Haraway unos años atrás (1984). Las nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones —lo ciber o *cyborg* de lo que hablaba Haraway— se constituyen para este movimiento feminista de los años 90 como herramientas que permiten la liberación de las mujeres y la ruptura de todas las estructuras jerárquicas que sustentan su opresión (García Manso y Silva e Silva, 2017: 278-280).

Más tarde Sadie Plant establecía en *Ceros + Unos* (1997) un paralelismo entre la mujer y la máquina, ya que ambas funcionan dentro de la sociedad patriarcal bajo el concepto de lo “usado” frente al de “usuario” asociado a lo masculino. La unión mujer-máquina se enfatizaba aún más en tanto que el feminismo favorecía la emancipación de la mujer respecto al hombre del mismo modo en que las nuevas tecnologías emancipaban a la máquina, haciéndola más autónoma. A partir de aquí, Plant propuso un nuevo código de programación en el que el 0 sustituía el papel activo del 1. Un nuevo código que rompería y subvertiría los conceptos binarios del poder y la opresión (Mayayo, 2007). Asimismo, durante este año, en el I Encuentro Internacional Ciberfeminista organizado por el grupo Old Boys Network (OBN) en el marco de la Documenta X de Kassel, se reunieron varios colectivos de mujeres artistas que de nuevo reflexionaban sobre el poder de la tecnología para el cambio social (Guil Bozal, 2011: 78).

La asociación de las tecnologías a la mujer no venía dada solamente por las características femeninas que se relacionaban con ellas, como en el caso de Plant, sino también porque internet ofrecía nuevas posibilidades para enunciar lo que dentro de la cultura hegemónica no había tenido cabida antes (Sanz González, 2006: 195). A finales de los años 90 en los que se sitúan estas tendencias, internet aún estaba configurado bajo la Web 1.0. En esta el contenido era unidireccional, es decir, un usuario subía contenido, pero no existía una interacción colaborativa y participativa con él, lo que sería introducido en 2004 con la Web 2.0 (Fotopoulou, 2016: 28). Sin embargo, era ya un espacio público en el que los grupos sociales que en estos años reivindicaban su presencia en el mismo —no solo las mujeres, sino también el colectivo LGTBI+ o las personas racializadas— y podían compartir sus experiencias personales rompiendo las barreras entre lo público y lo privado (Santos, 2011: 45).

Especialmente esto se convertía en algo clave en el caso de las mujeres, quienes habían quedado tradicionalmente relegadas al espacio privado del hogar. Encontramos ejemplos de esta reclusión desde textos como *La Odisea*, donde en uno de sus cantos, Telémaco ordena a Penélope volver a sus aposentos y ocuparse de sus labores porque esta había pedido a un aedo que cantara una canción. De hecho, Telémaco admite que el “discurso público acreditado” está en manos de los hombres (Beard, 2018: 16). Desde entonces son numerosos los pensadores y teóricos, como Aristóteles, Santo Tomás o Rousseau, que, teniendo como argumento la inferioridad intelectual de las mujeres justificaban su reclusión al espacio privado y a la maternidad (García Pérez, 2004a: 23-30).

El discurso propio de las mujeres y sobre las mujeres no ha traspasado lo público salvo en algunos casos, pues este ha sido impedido por la sociedad patriarcal de las diferentes épocas dado que ha sido construido desde siempre, por y desde lo masculino, a partir de la “mirada que sobre ellas posan los hombres” (Duby y Perrot, 2003: 14). En los 60 y 70, la Nueva Historia comenzó desde las ciencias sociales a recuperar la presencia en la historia de todos aquellos grupos que no formaban parte del discurso público, sino que se encontraban por debajo de él. De esta manera, la segunda ola de feminismo de estos años ponía el foco en las cuestiones sociológicas que habían relegado a la mujer de los estudios y trataba así de recuperar sus experiencias (García-Peña, 2016: 125; Alcázar, 2014: 120-124).

### **Espacios para nuevos discursos. Patronazgo femenino desde el siglo XVI a las redes sociales**

Posteriormente todas estas reivindicaciones, que se difundían mediante marchas, carteles, panfletos, etc., encontraron en internet y en el Ciberfeminismo de los 90 un apoyo fundamental para conseguir presentarse en el espacio público sin restricciones (Santos, 2011: 46). Si bien las intenciones de los movimientos ciberfeministas como VNS Matrix eran más bien reflexivas, las de OBN apostaban por lo que se ha llamado ciberfeminismo social, utilizando internet como el espacio desde el que impulsar una transformación real (Guil Bozal, 2011: 78). Esta es una corriente que ha llegado hasta la actualidad y se ha adaptado a los modos de funcionamiento de las redes sociales, de manera que estas siguen siendo un espacio para que los movimientos sociales alcancen difusión, en lo que ha pasado a denominarse activismo electrónico (Pérez Manríquez, 2015: 5).

En el caso del feminismo y el presente, se pueden establecer diferentes intenciones en los perfiles de redes sociales, como los vinculados a medios de comunicación, los que tienden al entretenimiento —que incluyen los perfiles orientados a la divulgación— o los que se constituyen como redes para conectar actividades lideradas por mujeres. Por otro lado, es importante resaltar que la difusión de un contenido feminista o con perspectiva de género no es necesariamente ciberfeminismo (García Mans y Silva e Silva, 2017: 282) y que, si bien en su aparición internet y las redes sociales estaban al margen de las motivaciones neoliberales, hoy día se han constituido como un medio más de consumo y como espacios para la publicidad y el comercio. Precisamente el contenido y la visibilidad de las mismas está mediado por tendencias efímeras, dificultando la eficacia del cambio social (Gas Barrachina, 2019: 149).

Una de las estrategias que puede ayudar a contrarrestar el carácter líquido que tienen los contenidos de redes sociales, especialmente para aquellas que buscan una repercusión en la sociedad, es contar con un trasfondo sólido y permanente. El estudio de caso de las redes sociales de Arte, Poder y Género, puede servir de ejemplo de cómo la divulgación a modo de herramienta de transmisión del conocimiento científico consigue mantener un diálogo abierto entre ciencia, tecnología, innovación y sociedad. De la misma manera que internet sirvió al ciberfeminismo para llevar lo privado a lo público y activar un cambio, actualmente gracias al espacio colaborativo de las redes sociales, permite llevar el aula o el contenido científico a un público que no es estrictamente académico.

En 1976 vio la luz el ensayo de la historiadora Joan Kelly-Gadol titulado *The Social Relation of the Sexes: Methodological Implications of Women's History*, en el que defendía la importancia de recuperar la presencia de las mujeres no solo para ellas mismas, sino también para el estudio general de la historia. De esta manera ponía el foco en las cuestiones sociales, introduciendo un cambio de perspectiva hacia el género. En otro de sus textos más célebres, que llevaba por título *Did Women Have a Renaissance?*, exploraba la concepción del Renacimiento como un periodo de progreso y esplendor en todos los ámbitos, idea que defendían historiadores anteriores como Jacob Burckhardt. Kelly-Gadol cuestionaba este progreso, indicando que sólo podía ser aplicado a las mujeres en casos concretos y escasos, de modo que no sería representativo de la situación real que vivieron estas. La historiadora estadounidense llegaba a la conclusión de que las mujeres no experimentaron un Renacimiento en sí mismas, sino un retroceso respecto a sus homónimos masculinos (Kelly-Gadol 1976: 809-812).

Si bien estos casos no ilustran el panorama completo en el que vivió la mujer en el Renacimiento, sí que es importante señalar que aquellas que pertenecieron a las escalas sociales más elevadas pudieron desarrollar una significativa labor de patronazgo, aunque en ello se vieran condicionadas en parte por las normas sociales establecidas (Kelly-Gadol 1977: 187-190). Los estudios de patronazgo femenino presentan un campo en el que las mujeres experimentaron un avance, no solo como viudas o monjas —quienes podían actuar con mayor autonomía— sino también como reinas, gobernadoras o aristócratas. Estas figuras constituyen una gran parte del desarrollo de la actividad de patronazgo artístico en Europa durante la

Edad Moderna y su estudio es clave no solo para resaltar su papel, sino también para estudiar en todas sus dimensiones los artistas o las obras de este periodo (Anderson, 1996: 130-131, 136-137).

Desde los 70 hasta los primeros años del siglo XXI, el patronazgo femenino había sido estudiado principalmente prestando atención a la zona italiana, destacando entre estas pioneras investigaciones el volumen editado por Sheryl Reiss y David Wilkins (2001), que recogía a su vez una serie de conferencias celebradas en 1993. Entre ellas se encuentran desde estudios dedicados a algunas figuras como Alfonsina Orsini (1472-1520), Vittoria Colonna (1490-1547) o Leonor de Toledo (1522-1562), hasta obras arquitectónicas o pictóricas relacionadas con diferentes patronas de las artes. Más tarde, poniendo el foco en otros lugares como Francia, los Países Bajos o zonas de Italia menos estudiadas anteriormente, se publicaría uno de los números de la revista *Renaissance Studies* (1996), que se dedicó a explorar el papel que las mujeres patronas del Renacimiento habían detentado entre 1300 y 1600 en torno a estos territorios señalados.

A partir de estas primeras publicaciones es cuando comienzan a aparecer estudios de casos concretos a un nivel más amplio, lo que a su vez dio lugar a la publicación de volúmenes que ponían en relieve la significativa importancia de la actividad de patronazgo femenino desarrollada en Europa, cuestiones que afortunadamente hoy día siguen siendo objetos de interés para la investigación actual. Destacan en el caso de Francia los estudios de Kathleen Wilson-Chevalier dedicados a las mujeres del entorno de Francisco I (2002, 2011), o los de Sheila Ffolliott a la figura de Catalina de Médici (1519-1589) (1986, 1997, 2001); en Italia, los de Bruce Edelstein sobre Leonor de Toledo (1522-1562) (2001, 2004, 2022), o los de Alice Raviola, quien ha tratado en los últimos años la figura de la infanta Catalina Micaela (1567-1597) (2013); sobre la gobernadora de los Países Bajos, Margarita de Austria (1480-1530), cabe mencionar los de Dagmar Eichberger (1996, 2000, 2018); y, en el caso de Inglaterra, el volumen dedicado a Isabel I (1533-1603) por Susan Frye (1993).

En España de manera pionera la tesis doctoral de Noelia García Pérez acerca del perfil coleccionista de Mencía de Mendoza (1508-1554) (2004b) supondría un auténtico punto de partida para los estudios de patronazgo femenino a nivel nacional. Continuando con esta estela y respondiendo al incremento del interés por las patronas artísticas de la Monarquía Hispánica ha publicado en los últimos años diversas monografías dedicadas a las figuras de Isabel la Católica (1451-1504) y las últimas mujeres de la Dinastía Trastámara, María de Hungría (1505-1558) y Juana de Austria (1535-1573) y la relación de estas con las artes (2019, 2020a, 2020b, 2021).

Los contenidos y resultados fruto de estas investigaciones son los que componen el contenido de la asignatura *Arte del Renacimiento en Europa*, una materia precursora a nivel nacional enmarcada en el Grado de Historia del Arte de la Universidad de Murcia desde el año 2009. Con ella, se pretende acercar a los alumnos al arte del Renacimiento a través de los ejemplos más relevantes de patronazgo artístico femenino en el siglo XVI europeo con una metodología fundamentada en la perspectiva de género. Con el interés principal de que

los alumnos pudieran conocer de primera mano los trabajos más recientes y con mayor impacto en el ámbito de la investigación científica nacieron las *Jornadas Arte, Poder y Género*. Posteriormente, se sumaron las redes sociales con el mismo nombre, un proyecto que acabaría deviniendo en un proyecto de divulgación digital respaldado por una idea con un recorrido mucho más amplio. Sin poder denominarse ciberfeminismo, se consigue mediante el mismo aquello que Joan Kelly-Gadol pretendía: recuperar la historia de las mujeres y recuperarla para las mujeres, así como para el resto de la sociedad, contribuyendo a impulsar el reto social de la igualdad de género.

### **Arte, Poder y Género. De la investigación a la sociedad**

Los perfiles de redes sociales de Arte, Poder y Género surgieron a comienzos de 2021 con un objetivo claro: crear y dedicar un espacio virtual donde poner en relieve el papel que reinas, regentes, gobernantes, princesas, infantas, nobles, artistas o musas, entre otras mujeres, tuvieron en el arte durante el transcurso del Renacimiento. No sería posible aludir al origen de este proyecto sin mencionar que fue fruto directo de la iniciativa científica dirigida por Noelia García Pérez y coordinada por Melania Soler Moratón que se estaba llevando a cabo desde 2017 en la Universidad de Murcia y, que, a su vez, nacería vinculada a la asignatura *Arte del Renacimiento en Europa*.

La cuarta edición de las *Jornadas Arte, Poder y Género* se vería sometida ante las exigencias de un momento crucial como fue el periodo pandémico, al igual que cualquier otra actividad celebrada no sólo en el seno académico sino a nivel global. En estos momentos, más que nunca, cuando las actividades habían tomado un modelo de celebración híbrido —lo que, por supuesto permitía que tuviesen un alcance mayor— la difusión digital se convertiría en una herramienta verdaderamente útil. Dadas las circunstancias en las que surgirían estos perfiles de Instagram, Facebook y Twitter, en un inicio estuvieron dedicados principalmente a publicitar el programa y los contenidos de esta cuarta edición que se celebraría los días 29 y 30 de abril de 2021. Sin embargo, tal y como ha sido mencionado con anterioridad, este no fue el único propósito. Además de ser una plataforma en torno a la que se visibilizarían todas las actividades vinculadas a la iniciativa Arte, Poder y Género, las cuentas comenzaron a funcionar como un portal de divulgación de temas paralelos y transversales a los estudios de género y patronazgo femenino del siglo XVI sobre los que gira la asignatura.

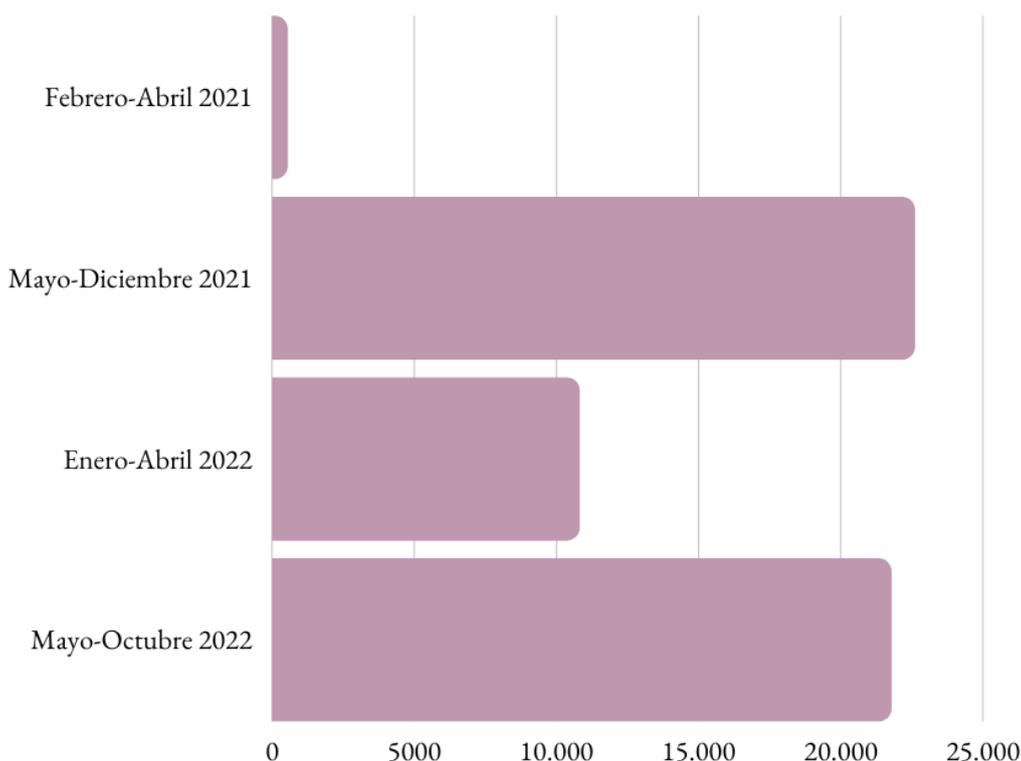
Ambas facetas han ido evolucionando a lo largo del tiempo, encontrando así una serie de criterios de diferenciación en torno al amplio abanico de perfiles ya existentes con anterioridad dedicados a la divulgación de contenidos vinculados con los estudios de género en la historia del arte. Partiendo de la experiencia proporcionada en los dos últimos años, es posible afirmar que el primero de estos parámetros de distinción se fundamenta en la especificidad de los temas abordados. A pesar de que en la actualidad contar historias de mujeres y su relación con las artes durante la Edad Moderna tiene una gran acogida ante el público general, y, afortunadamente cada vez mayor, cuando el presente proyecto de divulgación digital comenzó a desarrollarse apenas existían sólidos referentes.

Mientras que gran parte de las primeras publicaciones fueron de carácter estrictamente académico, de manera gradual comenzaron a darse una serie de cambios tanto a nivel estético como en lo que concierne al contenido que favorecieron a la consecución de una esencia particular. Aludiendo a la primera de estas facetas mencionadas con anterioridad, y quizá la más práctica técnicamente hablando, encontraremos que en la actualidad Arte, Poder y Género en redes sociales es también el altavoz de otras dos iniciativas: el Grupo de Innovación Docente “Cultura Visual y Estudios de Género (CUVIGE)” y el Proyecto de Investigación I+D+i “Medallas retrato y poder femenino en la Europa del Renacimiento (I): Las mujeres de la Monarquía Hispánica (MEFER)”. Bajo el marco de MEFER se celebran, desde su quinta edición, las *Jornadas Arte, Poder y Género*.

Basándonos en los porcentajes de asistencia y el alcance de difusión de las actividades científicas, las redes sociales demuestran que son una valiosísima herramienta para acercar este tipo de contenido a los estudiantes y aumentar su acogida. Con el fin de analizar este éxito y, sobre todo la utilidad que ello tendría a nivel docente, se tomarán los datos estadísticos proporcionados por nuestro perfil de Instagram en lo correspondiente a la actividad de los usuarios con el contenido publicado. Para ello se seleccionarán una serie de parámetros: la interacción del usuario con el perfil (visitas al contenido y toques en el sitio web), las impresiones en relación con el contenido (acción de me gusta, comentarios, veces compartidas y/o guardadas) y el número de cuentas alcanzadas (tanto nuevos usuarios como seguidores anteriores)<sup>2</sup>. A su vez, estos parámetros permitirán diferenciar cuatro períodos temporales en torno a los que se ha desarrollado esta actividad en los dos últimos años.

Como punto de partida comenzaremos analizando el primero de estos periodos de publicación, que como ya ha sido aludido, se vio marcado esencialmente por el interés de dar a conocer la cuarta edición de las *Jornadas Arte, Poder y Género*. Entre el 5 de febrero y el 26 de abril de 2021 el contenido publicado tuvo un alcance máximo de hasta 478 usuarios (fig. 1), y como puede comprobarse por las estadísticas, las interacciones con el perfil y el contenido fueron proporcionalmente menores (figs. 2 y 3). Sin embargo, la actividad tuvo una gran difusión, y así lo demuestran los más de 200 inscritos de manera online en este encuentro. Gran parte de estos asistentes no tenían vinculación alguna con la Universidad de Murcia, lo que prueba que la actividad comenzaba a interesar mucho más allá de los límites que la habían caracterizado con anterioridad en los primeros tres años de su celebración.

Tras el éxito de esta nueva edición detectamos una serie de necesidades en nuestros perfiles de redes sociales y propusimos una serie de cambios, aunque sin dedicarnos de manera profesional ni completa a esta actividad. Esto provocó que nos planteásemos reenfocar nuestros objetivos y comenzamos a diseñar un contenido de tipo divulgativo que nos permitiese acercar el mundo académico a un público más amplio, tanto uno especializado, como a uno general interesado en dichos temas y, sobre todo, a los alumnos de la asignatura de *Arte del Renacimiento en Europa*. Asimismo, la plataforma de Instagram se convirtió en el perfil principal donde volcar esta iniciativa no sólo por las facilidades que esta ofrece gracias a sus herramientas, sino además por ser una red social cuyo contenido es consumido en la actualidad por usuarios pertenecientes a diferentes y muy amplios rangos de edad.



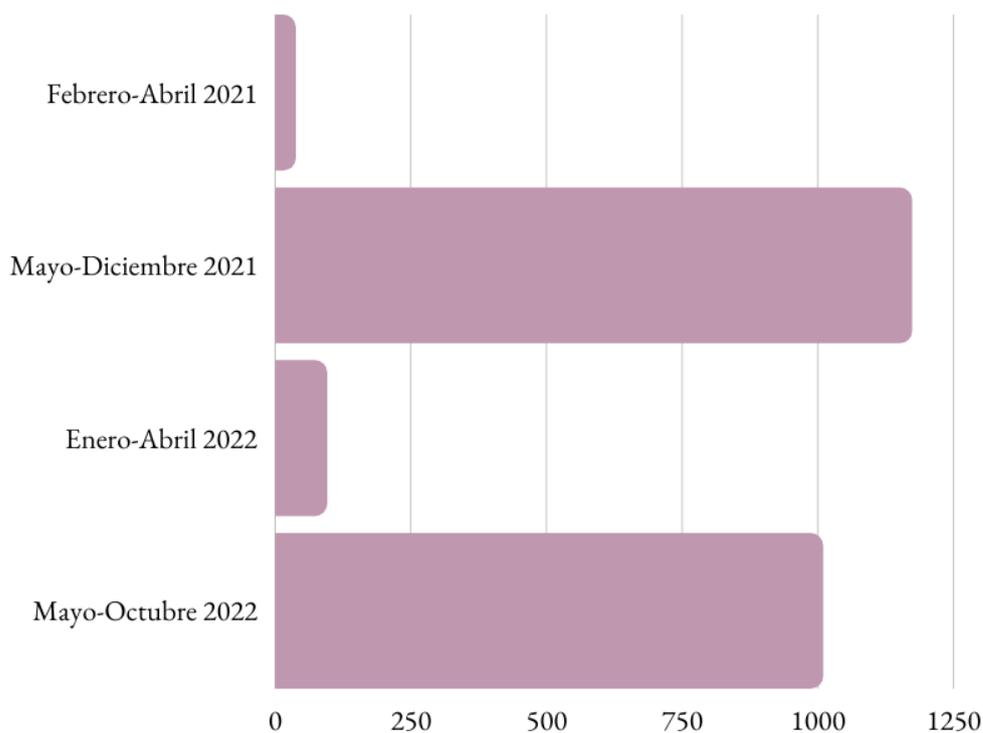
**Fig. 1.** Datos de alcance de usuarios de la cuenta de Instagram de Arte, Poder y Género (@artepoderygenero).  
Fuente: Elaboración propia.

En base a ello, durante el periodo comprendido aproximadamente entre el 7 de mayo y el 5 de diciembre de 2021, nuestros perfiles de redes sociales experimentaron un desarrollo particular. El argumento principal de estas nuevas publicaciones se abrió hacia nuevas perspectivas. Por un lado, retomamos el objetivo originario por el que había nacido este proyecto, que era dedicar un espacio a la visibilización de varios perfiles de mujeres y su relación con el arte durante el transcurso de la Edad Moderna. Además de grandes patronas de las artes, las musas y las artistas también ocuparían un lugar importante entre nuestros intereses de divulgación, como fue el caso de algunas como Judith Leyster (1609-1660), Saskia van Uylenburgh (1612-1642), Helena Fourment (1614-1673) o Elisabetta Sirani (1638-1665), las cuales fueron rescatadas a propósito de sus efemérides de nacimiento o muerte.

Sin embargo, este nuevo enfoque no perdería de vista tampoco el compromiso con el ámbito de la investigación que articula precisamente la idea primigenia de este proyecto. A raíz de ello se daría el nacimiento de un boletín mensual que recogía convocatorias para participar en actividades de carácter académico y científico, así como exposiciones u otros eventos de interés cuyo contenido quedaba estrictamente vinculado con la temática global abarcada en nuestros perfiles. Las estadísticas reflejan que el alcance de este nuevo contenido tuvo una visibilidad de hasta 22.584 usuarios (fig. 1) y, como consiguiente, la interacción con el perfil y el contenido también aumentó significativamente respecto al inicio del periodo de publicación analizado (figs. 2 y 3). De modo progresivo y, en realidad, sin una estrategia de

posicionamiento clara y definida, el contenido ofrecido comenzó a interesar a un público más amplio.

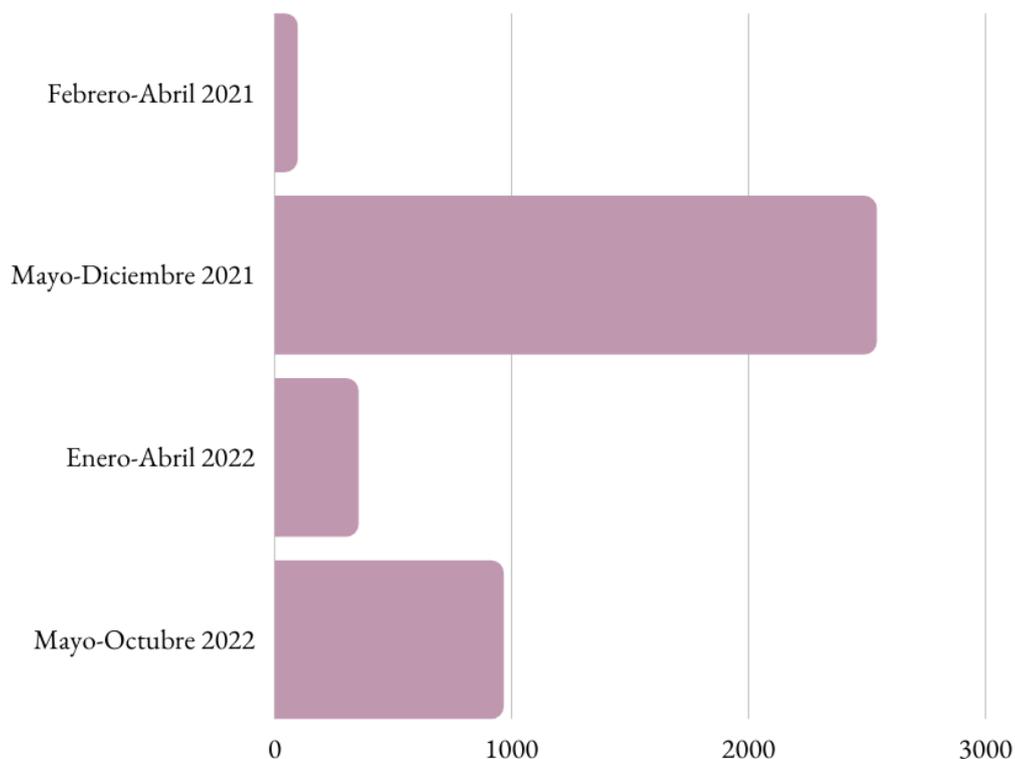
Con la experiencia de crecimiento durante los meses indicados y ante la celebración de la quinta edición de las *Jornadas Arte, Poder y Género*, la prioridad volvió a ser la difusión de la actividad durante los tres meses previos a esta entre el periodo comprendido entre el 15 de diciembre de 2021 y el 26 de abril de 2022. Lejos de generar un simple portal de publicidad continuamos con la misma dinámica, ahora concediendo un protagonismo fundamental a las figuras de las patronas artísticas que serían los ejes vertebrales tratados en el encuentro científico o temas transversales como sería el caso de las mujeres patronas en Francia o la mirada femenina y la obra de Rafael Sanzio.



**Fig. 2.** Datos de interacción de usuarios con el perfil de Instagram de Arte, Poder y Género (@artepoderygenero). Fuente: Elaboración propia.

Este periodo de publicación se convertiría en el momento de mayor actividad no sólo porque se había aumentado la frecuencia con la que se ofrecía nuevo contenido, sino que además así lo harían respectivamente el número de interacciones, impresiones y el alcance de la cuenta y las respectivas publicaciones hasta un máximo de 10.798 usuarios (fig. 1), siendo siempre llegar a un público diferente lo más complejo (figs. 2 y 3). Comparando estos resultados con los originados durante el primer periodo analizado —en el que también se llevó a cabo la difusión de la actividad científica— podremos comprobar que el interés creció exponencialmente y que esto provocó que el encuentro, recordemos que, con un objetivo principal aplicado a la docencia, obtuviese una mayor visibilidad en redes sociales.

El último rango temporal que será analizado es el correspondiente con los últimos datos aportados hasta la más próxima actualidad, concretamente entre mayo y octubre de 2022. En estos momentos las redes sociales se enfocaron especialmente en ofrecer contenido que nace precisamente de las actividades vinculadas con las iniciativas que se desarrollan dentro de los proyectos mencionados con anterioridad y cuya divulgación, sin duda, permite que el usuario conozca los encuentros que generalmente quedan reducidos a un público estrictamente académico. Las estadísticas continuaron manteniéndose en los niveles alcanzados anteriormente, aunque resulta prioritario destacar que, mientras que el alcance continúa ascendiendo (fig. 1), así lo hacen también los nuevos seguidores, lo que indica que sigue incrementando el interés en este proyecto (figs. 2 y 3).



**Fig. 3.** Datos de interacción de usuarios con el contenido de Instagram de Arte, Poder y Género (@artepoderygenero). Fuente: Elaboración propia.

### **Poner en marcha un proyecto de divulgación. Una propuesta de creación de contenido**

Abrir un perfil en Instagram actualmente, como en cualquier otra red social, es muy sencillo y está al alcance de todo aquel que lidere una iniciativa concreta y quiera darla a conocer, pues al fin y al cabo las redes sociales están abiertas a todo el mundo y siempre hay temas interesantes que son susceptibles de ser contados. Sin embargo, divulgar contenido académico y acercarlo a un público específico precisa de una serie de objetivos claros y definidos y, sobre todo, es fundamental que estos se respalden en torno a una idea coherente. Acercar historias a través del medio digital se convierte entonces en un auténtico reto, no sólo porque resulta complejo encontrar el modo de mantener la rigurosidad científica en un entorno cotidiano,

sino porque también es importante ser consciente de que las plataformas de redes sociales cambian constantemente. El nacimiento de nuevas herramientas de comunicación y otras tendencias influyen significativamente en estos procesos, por lo que lo óptimo sería poseer una metodología de creación de contenido flexible y adaptable que facilitase al menos mantener el alcance y la interacción de los usuarios con las publicaciones.

La clave no está solo en el tipo de información que se transmite, sino también en cómo se hace llegar al usuario. Para comprender esta idea es importante tener en cuenta que las redes sociales nacieron y fueron utilizadas desde su origen esencialmente como vías de entretenimiento. Más tarde un porcentaje menor de usuarios comenzarían a utilizarlas, y continúan haciéndolo, como medios de consumo de contenido de interés cultural. Sin embargo, esto no quiere decir que en ellas se busque recibir información de manera estrictamente académica sino de manera ciertamente distendida. A colación de ello y precisamente gracias a las estadísticas que ofrecen algunas plataformas de redes sociales, como ha sido el caso de la analizada, demuestran que lo que más interesa son las publicaciones que acercan el pasado a la actualidad de manera que parezca que este forma parte del ahora. Los usuarios interactúan en mayor medida con el contenido con el que empatizan y con el que de algún modo se sienten identificados, o al menos, el que le ofrece información que se relaciona de algún u otro modo con sus inquietudes personales.

Partiendo de esta base y siendo conscientes de todo lo indicado, lo que, por otro lado, en realidad proporciona la propia experiencia, resulta interesante aludir al proceso de preparación y desarrollo de las publicaciones desde el momento en el que se plantean hasta el que se materializan y son difundidas. Una vez se dispone de varias ideas, que surgen en base a nuestros propios intereses académicos y los del grupo de investigación del que formamos parte, se analiza la viabilidad de estas. En ocasiones resulta más sencillo tratar ciertos temas, aunque esta cuestión depende esencialmente de lo desarrollada que esté o no en el campo de la investigación. A partir de la lectura de textos académicos se seleccionan los datos que se consideran de mayor interés y se procede a transformarlos en información asequible e interesante para el usuario. Aunque este paso resulta de fundamental importancia, es importante tener en cuenta que no es suficiente.

Dado que las redes sociales son un campo eminentemente visual, en ello tiene una parte muy importante el modo en el que se ofrece el contenido, por lo que los procesos de edición son esenciales. La cultura de la inmediatez y del consumo rápido de información al que la sociedad actual se ve sometida viene dado precisamente por el modo de comunicar propio de las redes sociales. Además de ofrecer un contenido de calidad, que sería el objetivo principal de esta actividad, resulta prioritario medir y seleccionar correctamente tanto el tipo de información como la cantidad que quiere ser difundida para que lo transmitido no resulte ser pesado y que, en definitiva, sea del interés del receptor. Las imágenes son a este respecto las herramientas fundamentales para llamar la atención sobre este, una cualidad que el propio texto no tiene en sí mismo según el papel que detenta en estos medios. Una vez que se haya captado su atención resultará mucho más sencillo que continúe hasta el final la lectura y que, más tarde, interactúe con el contenido.

Partiendo de la base metodológica inmediatamente expuesta, una vez explorada la utilidad que las redes sociales tienen a nivel docente y, justificado el éxito del que gozan los temas relacionados con los estudios de género entre el alumnado universitario, a continuación, se propone un taller con el objetivo de involucrarlos en este proyecto de divulgación digital. Esta propuesta se enmarcaría en la asignatura ya referida con anterioridad en varias ocasiones, *Arte del Renacimiento en Europa*, y, por ende, se relaciona con los contenidos impartidos en la misma. Dado que la actividad pretende funcionar como una herramienta que permita incrementar el interés de los estudiantes se ha diseñado un taller dinámico y colaborativo, por lo que se agrupará al alumnado en torno a grupos reducidos de dos o tres estudiantes como máximo.

La actividad se organizará en torno a tres fases que corresponden con los tres mismos pasos considerados básicos en la metodología referenciada con anterioridad: la investigación y estudio de los temas seleccionados, la creación de contenido tanto textual como visual y el ejercicio de divulgación. Los contenidos propuestos según la guía docente de la asignatura serán los siguientes: el de los Países Bajos con Margarita de Austria, María de Hungría e Isabel Clara Eugenia (1566-1633); el de España, con Juana y María de Austria (1528-1603); el de Portugal, con Catalina de Austria (1507-1578); el de Francia con Catalina de Médici y, por último, el de Inglaterra con Isabel I.

En primer lugar, y de acuerdo con estos contenidos, los alumnos serán los que realicen una búsqueda bibliográfica amplia de la que posteriormente deberán seleccionar un máximo de cuatro artículos de revista, capítulos de libro o monografías que versen sobre estos asuntos específicos relacionados con el coleccionismo femenino en el Renacimiento. Una vez configurados los grupos y aprobados los textos por parte del equipo docente, se procederá por parte del alumnado a la elaboración de contenido de carácter divulgativo en el que se exploren los diferentes perfiles de estas mujeres y sus respectivos modelos de patronazgo, dos de las competencias fundamentales a adquirir tras cursar esta asignatura. Este contenido obligatoriamente tendrá que responder a dos criterios determinados: la originalidad en el modo en el que se aborden los temas y la rigurosidad científica propia de una actividad académica. Tras ser analizados los textos propuestos y seleccionada la información que será transmitida, se diseñará el contenido visual, que como se ha señalado con anterioridad, es la vía clave para lograr éxito en lo concerniente a la difusión.

Los resultados de la actividad se presentarán en la plataforma de Instagram de Arte, Poder y Género tras haber sido revisados y seleccionados por el equipo docente. Los motivos por los que se opta por utilizar este portal de divulgación y no apostar por la creación de otro perfil ligado a esta actividad encuentra su explicación precisamente en que este es ya un perfil asentado y que, además, surgió con una motivación decente detrás. Además, dado que la interacción media de este se mantiene en unos niveles fijos de alcance, ello facilitaría obtener datos de difusión reales que permitan extraer conclusiones firmes. Estos datos serán fundamentales para completar la última parte de la actividad, pues se propone que, con el fin de que el trabajo de los alumnos tenga un sentido útil para ellos, estos analicen los datos de las estadísticas obtenidos mediante un informe, al que le acompañará una reflexión final. De

este modo serán capaces de comprender la importancia que tiene la divulgación de este tipo de contenido en redes sociales y el alcance que puede llegar a tener.

Como ha podido apreciarse anteriormente, internet sirvió a los movimientos sociales y a la Nueva Historia como una plataforma desde la que hacer público su discurso e intensificar su eficiencia. Actualmente, las redes sociales acogen numerosas iniciativas vinculadas con el feminismo y los estudios de género en diferentes disciplinas, pero en el caso de la historia del arte no existía una tendencia definida de divulgación sobre el patronazgo femenino del siglo XVI. Los perfiles de Arte, Poder y Género contribuyen a cubrir este vacío. A partir del estudio estadístico de los mismos se demuestra que a través de una temática, estética y metodología de creación de contenido definidas, las redes sociales se constituyen como una de las vías más útiles e imprescindibles para la transmisión del conocimiento científico. Haciendo a los alumnos partícipes de los mismos, se pretende que adquieran las competencias de la asignatura y se familiaricen con la divulgación en todos sus procesos sin perder en ningún momento dos enfoques fundamentales que podrán aplicar a otras iniciativas propias: el rigor académico y la perspectiva de género.

---

## Notas

1 Esta contribución se ha desarrollado en el contexto de una Ayuda para la Formación de Profesorado Universitario (FPU21/02500) del Ministerio de Universidades y en el marco del proyecto “Medallas Retrato y Poder Femenino en la Europa del Renacimiento (I): Las Mujeres de la Monarquía Hispánica (MEFER)” financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación (PID2020- 114333GBI00).

2 Las cifras seleccionadas para la ilustración de las estadísticas facilitadas por la plataforma de Instagram según el ejercicio de la cuenta de Arte, Poder y Género (@artepoderygenero) entre febrero de 2021 y octubre de 2022 corresponden a los picos más altos de cada uno de los parámetros establecidos.

## Bibliografía

- Josefina Alcázar, *Performance: un arte del yo: autobiografía, cuerpo e identidad*. México, Siglo XXI Editores, 2014.
- Jayne Anderson, “Rewriting the history of art patronage”, *Renaissance Studies*, 10, 2, Women Patrons of Renaissance Art, 1300-1600 (1996), pp. 129-138.
- Mary Beard, *Mujeres y poder. Un manifiesto*. Barcelona, Editorial Crítica, 2018.
- Georges Duby y Michelle Perrot, *Historia de las Mujeres. La Edad Media*. España, Taurus, 2003.
- Bruce Edelstein, “Bronzino in the Service of Eleonora di Toledo and Cosimo I de’ Medici: Conjugal Patronage and the Painter-Courtier”, en D. G. Wilkins y S. E. Reiss (eds.), *Beyond Isabella: Secular Women Patrons of Art in Renaissance Italy*. Kirksville, Truman State University Press, 2001, pp. 225-261.
- Bruce Edelstein, *Eleonora di Toledo and the Creation of the Boboli Gardens*. Livorno, Sillabe, 2022.
- Bruce Edelstein, *The Cultural World of Eleonora di Toledo: Duchess of Florence and Siena*. Londres, Routledge, 2004.
- Dagmar Eichberger, “A Renaissance Princess named Margaret. Fashioning a Public Image in a Courtly Society”, *Melbourne Art Journal*, 4 (2000), pp. 4-24.
- Dagmar Eichberger, “Margaret of Austria’s Portrait Collection: Female Patronage in the Light of Dynastic Ambitions and Artistic Quality”, *Renaissance Studies*, 10, 2, Women Patrons of Renaissance Art, 1300-1600 (1996), pp. 259–79.
- Dagmar Eichberger, *Women, the art of power: three women from the House of Habsburg*. Viena: Kunsthistorisches Museum, 2018.
- Sheila Ffolliott, “Women in the Garden of Allegory. Catherine de’ Medici and the Locus of Female Rule”, en M. Benes y D. Harris (eds.), *Villas and Gardens in Early Modern Italy and France*. Cambridge, Cambridge University Press, 2001, pp. 207-224.
- Sheila Ffolliott, “Catherine de’ Medici as Artemisia: Figuring the Powerful Widow”, en M. W. Ferguson, M. Quilligan y N. Vickers (eds.), *Rewriting the Renaissance: The Discourses of Sexual Difference in Early Modern Europe*. Chicago, University of Chicago Press, 1986, pp. 27-41.
- Sheila Ffolliott, “The Ideal Queenly Patron of the Renaissance: Catherine de’ Medici Defining Herself or Defined by Others?”, en C. Lawrence (ed.), *Women and Art in Early Modern Europe: Patrons, Collectors, and Connoisseurs*. Pennsylvania, Penn State University Press, 1997, pp. 99-109.
- Aristea Fotopoulou, *Feminist Activism and Digital Networks. Between Empowerment and Vulnerability*. London, Palgrave Macmillan, 2016.
- Susan Frye, *Elizabeth I. The Competition for Representation*. New York y Oxford, Oxford University Press, 1993.
- Almudena García Manso y Artenora Silva e Silva, “Ciberfeminismo o feminismo en la red: haciendo arqueología en Internet”, *Antropología experimental*, 17 (2017), pp. 277-286.

- Noelia García Pérez (ed.), *Isabel la Católica y sus hijas. El patronazgo artístico de las últimas Trastámara*. Murcia, Universidad de Murcia, 2020a.
- Noelia García Pérez (ed.), *Mary of Hungary. Renaissance Patron and Collector. Gender, Art and Culture*. Turnhout, Brepols, 2020b.
- Noelia García Pérez (ed.), *The Making of Juana of Austria. Gender, Art and Patronage in Early Modern Iberia*. Louisiana, Louisiana State University Press, 2021.
- Noelia García Pérez, *Arte, Poder y Género*. Murcia, Nausicaä, 2004b.
- Noelia García Pérez, *Miradas de mujeres*. Murcia, Nausicaä, 2004a.
- Ana Lidia García-Peña, “De la historia de las mujeres a la historia del género”, *Contribuciones desde Coatepec*, 31 (2016), pp. 121-136.
- Silvia Gas Barrachina, “¿En qué contribuye el feminismo producido en las redes sociales a la agenda feminista?”, *Dossiers Feministes*, 25 (2019), pp. 147-167.
- Ana Guil Bozal, “Redes sociales y praxis ciberfeminista: nuevas alianzas en Internet”, *Asparkia*, 22 (2017), pp. 73-83.
- Donna Haraway, “Manifiesto for cyborgs: science, technology, and socialist feminism in the 1980s”, *Socialist Review*, 80 (1985), pp. 65-108.
- Joan Kelly-Gadol, “Did Women Have a Renaissance?”, en R. Bridenthal y C. Koontz (eds.), *Becoming Visible: Women in European History*. Boston, Houghton Mifflin, 1977, pp. 175-201.
- Joan Kelly-Gadol, “The Social Relation of the Sexes: Methodological Implications of Women’s History”, *Signs*, 1, 4 (1976), pp. 809-823.
- Patricia Mayayo, “Otras miradas: mujeres artistas, nuevas tecnologías y capitalismo transnacional”, *Polis*, 17, (2007). Disponible en: <http://journals.openedition.org/polis/4367> [Consulta: 31 octubre 2022].
- Lisbeth Mariana Pérez Manríquez, “El Internet como espacio de reivindicación para la mujer: desarrollo y retos del ciberfeminismo”, *Entretextos*, 7, 20 (2015), pp. 1-9.
- Sadie Plant, *Ceros + Unos, Mujeres digitales + la nueva tecnocultura*. Barcelona, Destino, 1997.
- Blythe Alice Raviola y Varallo (eds.), *L’Infanta Caterina d’Austria, duchessa di Savoia (1567-1597)*. Roma, Carocci editore, 2013.
- Renaissance Studies*, 10, 2, Women Patrons of Renaissance Art, 1300-1600 (1996).
- Fabiane Santos, “La cuarta ventana: transformando el hogar. Arte feminista y sus intervenciones en el ciberespacio”, *Revista Icono 14*, 9, 1 (2011), pp. 39-50.
- Verónica Sanz González, “Las tecnologías de la información desde el punto de vista de género: posturas y propuestas desde el feminismo”, *Isegoría*, 34 (2006), pp. 193-208.
- David G. Wilkins y Sheryl E. Reiss (eds.), *Beyond Isabella: Secular Women Patrons of Art in Renaissance Italy*. Kirksville, Truman State University Press, 2001.
- Kathleen Wilson-Chevalier, “Art, patronage and women (including Habsburg) in the orbit of King Francis I”, *Renaissance Studies*, 16, 4 (2002), pp. 474-524.
- Kathleen Wilson-Chevalier, “Patronnes et mécènes au cœur de la Renaissance française”, *Moyen âge: Revue d’histoire et de philologie*, 117, 3-4, (2011), pp. 577-602.

# **CONECTAR (CON) EL MUSEO DEL SIGLO XXI: APRENDER, CREAR Y DIFUNDIR CONTENIDO EN LAS REDES SOCIALES**

## **Connecting (with) the museum of the 21st century: learning, creating and disseminating content on social networks**

Alicia Cartagena García-Alcaraz<sup>1</sup>  
*Universidad de Murcia*

---

### **Abstract**

In recent decades, communication with the public and dissemination of knowledge have emerged as two major objectives of museums. This is marked by the digital transformation and the imprint of the New Museology that places the visitor at the centre of the experience. In the aftermath of the COVID-19 pandemic, social networks have become useful to engage visitors and they have consolidated as an everyday tool in museum management. This paper articulates the theoretical basis of a teaching innovation project in which Art History students set themselves up as content creators for these institutions. This will allow them to acquire knowledge linked to Art History and Museum Studies at the same time that they learn about the theoretical and practical resources for cultural dissemination.

**Keywords:** Dissemination, Museum, Social Networks, Visitors, Innovation.

### **Museo y difusión, la evolución del objetivo**

El ICOM (*International Council of Museums*) determina en el artículo 3.1 de sus estatutos que “un museo es una institución sin fines lucrativos, permanente, al servicio de la sociedad y de su desarrollo, abierta al público, que adquiere, conserva, investiga, comunica y expone el patrimonio material e inmaterial de la humanidad y su medio ambiente con fines de educación, estudio y recreo” (ICOM, 2021: 3). Esta definición fue aprobada el 24 de agosto de 2007 por la 22ª Asamblea General celebrada en Viena (Austria), y ha sido vigente hasta el 24 de agosto de 2022, día en el que se celebra una Asamblea General Extraordinaria durante la 26ª Conferencia General del Consejo Internacional de Museos en Praga (República Checa), para someter a votación una nueva versión, quince años después. La propuesta, elaborada por un proyecto interno de la institución llamado ICOM Define, formula el concepto como sigue: “un museo es una institución permanente sin ánimo de lucro al servicio de la sociedad que investiga, colecciona, conserva, interpreta y expone el patrimonio material e inmaterial. Abiertos al público, accesibles e inclusivos, los museos fomentan la diversidad y la sostenibilidad. Funcionan y se comunican de forma ética, profesional y con la participación de las comunidades, ofreciendo experiencias variadas para la educación, el disfrute, la reflexión y el intercambio de conocimientos” (ICOM, 2022).

El impulso realizado desde la propia institución por ajustar el concepto y fines de los museos viene a materializar toda una evolución desarrollada paulatinamente en las últimas décadas en la teoría museológica: la transición de un modelo centrado en la custodia y conservación, a un enfoque basado en el visitante (Mateos Rusillo, 2013: 17). Focalizar los esfuerzos en el público es uno de los principios promovidos por la Nueva Museología, corriente que pone de manifiesto la importancia de conectar el museo con la comunidad y acercarlo al público, erigiéndolo como un ente social (Bellido Gant, 2001: 176). Tanta es la relevancia que este aspecto posee, que si bien ya era evidente en la definición firmada en 2007 (“comunica y expone”), la actual incide aún más si cabe en este objetivo. La inclusión de especificaciones como “accesibles e inclusivos”, “funcionan y se comunican de forma ética y profesional”, “participación de las comunidades”, “ofreciendo experiencias variadas” e “intercambio de conocimientos” dejan patente este cambio de rumbo (ICOM, 2022).

En definitiva, el actual concepto de museo insiste en numerosos aspectos ya recogidos en una de sus principales funciones, la tarea de *difundir*. Así lo considera también la ley española que regula los Museos de Titularidad Estatal y el Sistema Español de Museos, entendiendo esta como una actividad cuyo fin es “el acercamiento del Museo a la sociedad mediante métodos didácticos de exposición, la aplicación de técnicas de comunicación y la organización de actividades complementarias tendentes a estos fines”. Incorpora, además, que los museos de titularidad estatal deberán contar con un área específica que “atienda a todos los objetivos específicos de comunicación, contemplación y educación” (RD 620/1987)<sup>2</sup>.

De igual forma, si tenemos en cuenta los testimonios e investigaciones científicas de los numerosos especialistas en museología, que defienden desde hace décadas la absoluta necesidad de comunicar y conectar con el público, como las monografías de referencia en este ámbito, escritas entre otros por F. Hernández Hernández (1998), M. C. Valdés Sagüés (1999) o Antinucci (2004), quedan sobradamente justificados los esfuerzos que habremos de dedicar a la difusión en el ámbito museístico.

### **Museología y marketing, difusión y comunicación: una mirada transversal**

El cambio de paradigma de los museos, centrados ahora en la sociedad y el visitante, ha propiciado que la academia haya volcado también su interés en cómo acercar a la sociedad los museos, generando literatura especializada. Es en la producción científica donde se han servido de multitud de términos que pretenden ser análogos al concepto de la difusión, como por ejemplo educación, didáctica o pedagogía, suscitando debate en los círculos especializados (Hurtado Jarandilla, 2020: 231). Fuera de nuestro país se ha mantenido también esta discusión, y mientras que en Francia acabó por imponerse el término *mediación cultural*, en el ámbito anglosajón prefirieron utilizar *estrategias de comunicación* (Valdés Sagüés, 1999: 103-123), por citar tan sólo dos casos.

A pesar de la clara definición aportada por la ley española (descrita en el epígrafe anterior), en el panorama nacional es el frecuente uso del verbo comunicar con el que se produce una mayor confusión, al referirlo indistintamente como sinónimo de difusión. Este hecho

tiene una importancia capital, ya que se explica no sólo por la influencia del mundo anglosajón en la teoría museológica, sino por una realidad más compleja: el área de comunicación desde la mercadotecnia y el departamento de difusión con perspectiva museológica comparten objetivos en las instituciones culturales.

Si desde la museología la difusión cultural tiene la finalidad de poner en relación al museo con la sociedad, comunicar el contenido de sus colecciones y facilitar la transmisión del mensaje del patrimonio y de los valores de la institución al público (Valdés Sagüés, 1999: 57); la comunicación en el marketing busca conectar con dicho público, teniendo como objetivo atraer su atención y promocionar su producto. A pesar de que ambas disciplinas poseen una misión común, tradicionalmente en los museos era gestionado desde departamentos diferenciados, por una parte, el departamento de difusión cultural/educación/didáctica, y por otra, el departamento de comunicación/marketing. Simplificando la cuestión, podríamos decir que el primero de ellos estaba dedicado a facilitar el acceso al contenido de los objetos culturales y era administrado por profesionales del mundo de las Humanidades, mientras que el segundo se centraba en promocionar el museo para hacerlo conocido y generar una imagen de marca, tareas llevadas a cabo por especialistas en publicidad, relaciones públicas e incluso periodismo (Mateos Rusillo, 2012: 15).

Sin embargo, en los últimos años asistimos a una progresiva integración de las dos áreas en el mismo departamento que se explica, además de por atesorar un objetivo común como ya hemos advertido, por la orientación “marketiniana” a la que los museos han debido conducirse tras centrar su atención en satisfacer las necesidades de un público que *consume* museo. Este hecho era ya percibido hace más de dos décadas por autoras como French y Runyard, cuando afirmaban que “to survive and thrive in the 21st Century, museums, galleries and not-profit Heritage attractions will have to apply increasingly sophisticated marketing techniques to attract visitors in a sometimes highly competitive environment” (1999: xiii), y efectivamente así ha sido.

Si bien la difusión ha sido analizada desde la museología, lo mismo ha ocurrido desde el marketing de los museos, que a partir de la década de los ochenta han sido reconocidos por los especialistas en la materia como potentes medios de comunicación (Hooper-Greenhill, 1998), anhelantes de su propia metodología mercadotécnica (Kotler y Levi, 1969) y necesitadas de la atracción del público (Kotler y Kotler, 2001). Esta reflexión teórica se ha manifestado a su vez en una más que evidente existencia de las tácticas y procedimientos propios del marketing en el museo del siglo XXI, poniendo en marcha un nuevo modelo de generación de contenidos culturales que borra definitivamente los límites entre difusión cultural y comunicación (Mateos Rusillo, 2013: 16).

Teniendo en cuenta el panorama actual en la difusión de los museos, el siguiente artículo abordará cuestiones relativas a ambas disciplinas, tanto museológica (e histórico-artística) como de mercadotecnia, por varias razones: por constituir la realidad de la gestión del museo actual, porque el enfoque multidisciplinar ha demostrado triunfar en la teoría y práctica museológica; pero fundamentalmente puesto que, por lo anteriormente mencionado, es la

perspectiva que podrá ser de mayor utilidad para los alumnos en el futuro. En este sentido, se abordan en esta fundamentación teórica cuestiones relativas a las acciones comunicativas, aquellas que el museo pone en marcha para atraer e informar al público que no necesariamente se encuentra en la institución presencialmente. Por este motivo, quedan fuera de esta disertación aquellas técnicas utilizadas para la visita o los recursos didácticos empleados en ella.

### **Difusión digital, adaptando el museo al lenguaje del siglo XXI**

El museo, como ente social que es tras la implosión de la Nueva Museología, se adapta a la sociedad, a los cambios y avances que en ella se suceden y a las necesidades que en ella surgen (Bellido Gant, 2001: 176). Las instituciones y sus objetivos han evolucionado junto a la sociedad que los visita (aunque ciertamente, no al mismo ritmo), y sin duda, el panorama en el mundo de la comunicación ha variado considerablemente desde 1987, cuando se publica en el Boletín Oficial del Estado el *Real Decreto por el que se aprueba el Reglamento de Museos de Titularidad Estatal y del Sistema Español de Museos*, en el que se indicó la obligación de difundir sus conocimientos.

La revolución tecnológica acontecida a finales de los años noventa y principios de los dos mil en España hizo posible una cada vez mayor dimensión digital de los museos, que coincide cronológicamente con la defensa continuada por los especialistas de las bondades del marketing para su gestión. Esta irrupción es especialmente evidente en el ámbito de la comunicación, dado que la nueva tecnología favoreció que surgieran numerosas herramientas de carácter digital por las que encauzar la comunicación con el público (Hurtado Jarandilla, 2020: 243).

En una primera fase de digitalización, las herramientas utilizadas eran los soportes magneto-ópticos, los CD-ROMs y CD/DVDs, que vinieron a solucionar algunos problemas constantes en las instituciones museísticas: la limitación existente para almacenar los datos, y la dificultad de realizar una difusión masiva de las colecciones a los usuarios (Bellido Gant, 2001: 225 y Carreras Monfort, 2008: 93). Las ventajas de estos medios se basaban en el lenguaje que utilizaban: el hipertexto (sistema organizativo basado en la vinculación entre distintos contenidos), el hipermedia (conjugación de contenidos de distinta naturaleza), y la interactividad (un sistema que se interrelaciona y depende del usuario para realizar una tarea) (Bellido Gant, 2008: 39). Estas características parecían dar respuesta a cómo acercar el museo a la sociedad, especialmente con el auge del empleo de los ordenadores personales, que facilitaban la decisión de apostar por estos medios. En este sentido, existe consenso general al considerar al CD-ROM editado por la National Gallery de Londres en 1993 como un hito en la historia de la difusión digital (Colorado Castellary, 2003: 46).

A pesar de las bondades que estos medios ofrecían contaban también con un problema principal: la dificultad que su empleo conllevaba según el programa y ordenador concreto que el usuario poseyera (Keene, 1998: 54). Esto acarreó una falta de popularidad en su difusión, teniendo como consecuencia que no se cubrieran los costes del diseño de dichos recursos y que con el tiempo se dejara de invertir en ellos (Carreras Monfort y Munilla Cabrillana, 2005: 24).

Sustituyendo a estas producciones, ya entrado en el segundo milenio, llega Internet y se convierte en el medio preferido por la Historia del Arte y museos, reemplazando los tradicionales boletines, publicaciones y prensa en papel por las páginas web corporativas (Colorado Castellary, 2005: 67). Los motivos se explican sencillamente por sus favorables ventajas: necesita de una inversión económica menor y ofrece una visibilidad superior, permite consumir contenidos fijos y a la vez actualizar información eventual, y se reducen los problemas de espacio, aprovechando las virtudes que ofrece el hipermedia e hipertexto (Bellido Gant, 2008: 231-232). Siguiendo a Carreras Monfort cuando afirma que “Internet permite superar las barreras físicas de la institución de la memoria” (2005: 168), entraña una democratización del conocimiento que revierte en un acercamiento del público al museo, que es sin duda el fin último de esta difusión cultural.

El segundo hito y la completa revolución para la difusión digital tiene lugar con la llegada de la Web 2.0., puesto que hasta ese momento las páginas de los museos estaban alojadas en la 1.0 o la *World Wide Web*, en la que la información viajaba en un único sentido. La nueva red supone una revolución para la difusión digital por su bidireccionalidad, es decir, posibilitando la comunicación recíproca entre el museo y el visitante, y ocasionando por tanto que el usuario deba adoptar un papel activo (Del Río Castro, 2012: 66). Estas páginas, ahora interactivas, son un potente medio de difusión en tanto en cuanto proporcionan una cantidad ingente de contenido cultural a través de diferentes secciones, que serán particulares en función del museo concreto al que nos refiramos, pero que pueden categorizarse en grandes bloques: la consulta de su colección en línea, las publicaciones y boletines y sus recursos multimedia (Hurtado Jarandilla, 2020: 246-268). Además de continuar ofreciendo información sobre el museo, permiten la opción de contactar con él, gestionar las entradas y realizar compras en tienda en línea, algo muy evidente actualmente, pero que en este momento supone una gran novedad.

Si bien son enormes los avances que las Web 2.0 proporcionan, la mayor innovación es que posibilita la creación de las redes sociales, ofreciendo un mundo de oportunidades nuevas para la difusión.

### **Las redes sociales: nuevos lenguajes para nuevos museos**

Uno de los aspectos más tratados por la museología en cuanto a la difusión digital es la reflexión sobre las redes sociales y el papel que estas pueden desempeñar para los museos. Dicha reflexión se inició pronto, antes incluso de que estas plataformas comenzaran a hacerse realmente populares en el año 2010, sin duda fruto del gran potencial que los especialistas percibían en ellas (Chan, Kelly, Russo y Watkins, 2007).

En España aparecen en 2009 y a partir de ese momento los museos, pausadamente y con mucho tiento, estrenan su uso, algunas incluso destacando en sus prácticas como el Museo Nacional del Prado, el Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía o el Museo Nacional Thyssen-Bornemisza, y fuera de la capital el Museo Guggenheim Bilbao y el Museo Picasso en Barcelona (Gómez Vilchez, 2012: 95). A pesar de las dificultades que encontraron en los

inicios por falta de medios, personal e incluso reticencia ante estos nuevos recursos (del Río Castro, 2011: 115), en la actualidad los profesionales de los museos afirman que las redes sociales han acabado imponiéndose como una labor más dentro de este, y despliegan su actividad en múltiples y diversas plataformas (Hurtado Jarandilla, 2020: 282-283).

A día de hoy no sólo constituyen una tarea más dentro de las obligaciones del museo, sino que cosechan un éxito apabullante como medio de difusión, y sin duda es debido a que las instituciones han sabido ver las ventajas de su uso: son económicas, con un modelo horizontal de comunicación (no son jerárquicas), caracterizadas por un tono informal y directo y capaces de generar un efecto multiplicador de la actividad del museo gracias a la mayor participación de los usuarios (Ibáñez Etxeberria, 2011: 6). Por si fuera poco, además dan la oportunidad de acercar las instituciones a sus visitantes, el alcance que tienen es mayor que el de las campañas tradicionales y atraen nuevo público (Gómez Vílchez, 2012: 81).

El esfuerzo realizado por las instituciones en formar parte de este ecosistema ha sido muy bien recibido por los usuarios de dichas redes, y para constatar su popularidad tan sólo debemos acudir a sus perfiles y observar la cantidad de seguidores que atesoran y el *engagement* que generan. La notoriedad que determinadas cuentas oficiales están ganando llama la atención de la prensa nacional e internacional; citando tan sólo un ejemplo, es el caso reciente del perfil de Instagram y sus vídeos en directo del Museo Nacional del Prado, del que no solo se hace eco el periodismo nacional (Marcos, 2020), sino que ha traspasado numerosas fronteras hasta llegar a Taipei, Taiwán (Sainz de los Terreros, 2022).

A pesar de todas sus bondades, también existen sombras en el uso del *social media*. En la cultura de la obsolescencia programada, inmersos en una sociedad líquida y viviendo en la era de la información, los cambios se acontecen con vertiginosa velocidad. Esta mutabilidad afecta también al panorama tecnológico y virtual, especialmente a las redes sociales, cuyas tendencias aparecen, desaparecen, y son adoptadas y olvidadas con gran rapidez. Esta inmediatez y cambio continuo hace que suponga un reto adaptarse con igual velocidad a ellas, especialmente para las grandes organizaciones.

La adaptabilidad que demuestren a los cambios que se produzcan en el medio virtual será por tanto la clave para que permanezcan “socialmente visibles” a lo largo del tiempo. Ejemplo paradigmático de ello es de nuevo el Museo Nacional del Prado, que gracias a su perfil en la red social TikTok ha logrado situarse entre los 10 primeros museos más seguidos del mundo, según el estudio del periódico *The Art Newspaper*, y ha obtenido un crecimiento del 20.3% total desde el año 2020 (Dawson, 2022). El Prado, al contrario que otras instituciones homólogas, apostó por esta red social, adaptándose a su lenguaje y abriéndose a nuevas audiencias, ya que el 53% de los usuarios de TikTok son menores de treinta años (IAB Spain, 2022).

No obstante la rapidez con la que el panorama cambia, los estudiosos del marketing aprecian una serie de tendencias que permanecen en el tiempo, y que afectarán positivamente a aquellas instituciones que las implementen en su plan de comunicación de redes. Algunas de ellas son las siguientes: preeminencia de contenido audiovisual de corta duración y alta calidad, emisiones en directo (*streaming*), acciones concretas con microinfluencers, eventos

híbridos, público como cocreador del contenido, importancia del audio (*podcast*), y popularidad de TikTok frente a la continua caída de Facebook y Twitter (Merín, 2022). Pero si existe un método que ha sido utilizado durante los últimos años y que ha demostrado haber llegado para quedarse es el marketing de contenidos, una estrategia que difumina los límites entre la publicidad y la difusión cultural, fusionando ambos enfoques (Mateos Rusillo, 2013).

El *Content Marketing* “is the only marketing left”, y consiste en la creación y posterior distribución de contenidos relevantes y valiosos para atraer al público objetivo hasta el producto o servicio deseado (Pulizzi y Barret, 2009). Esta estrategia no ha pasado desapercibida para ciertos museos, que utilizan las redes sociales como medio a través del cual presentar los contenidos a su público, tanto para realizar la difusión del conocimiento que albergan (uno de sus objetivos principales), como para atraerlos al museo. Las iniciativas que decenas de ellos han puesto en marcha desde hace años con este fin pueden disfrutarse en Youtube, Twitter, Facebook, Spotify, Instagram... y más recientemente, TikTok. El podcast del Museo Thyssen-Bornemisza (Spotify), los ya comentados vídeos en directo del Museo Nacional del Prado (Instagram), o los *reels* del Rijksmuseum en Tiktok e Instagram son solo algunos ejemplos de ello.

Si bien la importancia y los grandes resultados de estas técnicas ya eran evidentes (Uruburu Ferrón, 2020), tras la pandemia Covid-19 se hizo todavía más patente, ya que, habiendo cerrado sus puertas, las redes sociales eran prácticamente el único medio por el que podían mantener el contacto con el público. El resultado fue abrumador, y muestra de ello es el Museo Metropolitano de Nueva York (MET), que ganó en apenas dos meses casi doscientos mil seguidores gracias al *content marketing* (Dawson, 2020).

Llegados a este punto, queda demostrada la importancia de las redes sociales tanto para el museo como para el público que los visita, pero una cuestión que hasta ahora no se ha abordado es la ejecución de dicho material: ¿quién la lleva a cabo? Según el estudio de Viñarás Abad (2005: 60-61) estas acciones son emprendidas en España por personal del museo con formación histórico-artística, unos resultados que se confirman quince años después con la tesis doctoral de Hurtado Jarandilla (2020: 246), quien defiende que, con honrosas excepciones, los encargados de realizar estas labores no solo no son especialistas en comunicación digital, sino que ni siquiera tienen formación en ella. Si continúa está tónica en el panorama nacional, encontraremos que serán los alumnos de Historia del Arte y disciplinas relacionadas, quienes se incorporarán al mercado laboral en poco tiempo, los que deberán llevar a cabo estas tareas de difusión y comunicación.

### **Las redes sociales: nuevos métodos para nuevos alumnos**

En la universidad del siglo XXI los docentes deben enfrentarse a clases formadas por jóvenes digitales con la tecnología ya perfectamente inserta en sus vidas, en sus mentes y en sus modos de relacionarse; entre otros motivos, porque han crecido en primer lugar bajo la influencia de la televisión y posteriormente de Internet. Estos alumnos forman parte de una generación digital que está preparada naturalmente para relacionarse con la Red, su ocio principal, especialmente a través las redes sociales (Meso Ayerdi, Pérez Dasilva y Mendiguren Galdospin, 2011: 146).

La inclusión de las nuevas tecnologías de la información y comunicación (TICs) en la enseñanza universitaria es un reflejo (y demanda) de la sociedad actual, y conlleva numerosos beneficios. En concreto, la Web 2.0. (aquella que permite la comunicación bidireccional), se constituye según Freire (2007: 82) como un conjunto perfecto de tecnologías para la creación social del conocimiento, gracias a sus tres características básicas: tecnología, conocimiento y usuarios. Su uso permite que el aprendizaje sea el resultado de la conjunción entre el alumno y el propio entorno virtual, favoreciendo un espacio práctico para la interacción y la promoción del aprendizaje compartido entre los estudiantes, que actúan como hacedores principales de su propio proceso de formación. El docente debe por lo tanto modificar su rol, y permitir que sea el alumnado quien tome la iniciativa para generar el contenido, preferiblemente en un entorno colaborativo (Meso Ayerdi et al., 2011: 141-142).

Sin embargo, a pesar de los beneficios que reporta la utilización de estas nuevas metodologías docentes, basadas en los sistemas de aprendizaje en línea desde la Web 2.0., los *learning management systems* (LMS), la universidad debe esforzarse en implementarlos y que sean adoptados con relativa facilidad, mientras que lucha para que no se utilice el *social media* durante las lecciones (Siemens y Weller, 2011: 158). De hecho, para algunos autores, “no usar redes sociales empieza a suponer un problema” (Martínez y Gutiérrez, 2011: 1, citado en Piragua-Rugeles y Nández-Rodríguez, 2021: 205), puesto que su creciente popularidad solo enfatiza la necesidad de adoptar su uso como plataformas educativas (Meso Ayerdi et al., 2011: 144).

En definitiva, estas nuevas promociones de estudiantado, marcadas por una nueva realidad, demandan también una nueva metodología de enseñanza (Meso Ayerdi et al., 2011: 146). Debemos aprovechar la predisposición de los estudiantes a las redes sociales, ya que “no sólo se han convertido en objetos normales de su paisaje vital y experiencia cotidiana, sino también en señas de identidad generacional que los distingue del mundo de los adultos” (Área Moreira, 2005: 157-158); y así utilizarlas en su propio beneficio como herramienta educativa.

Las ventajas de su uso han sido estudiadas por De Haro (2009), quien afirma que promueve el diálogo entre compañeros, fomentan la colaboración (comparten recursos) y desarrollan competencias de comunicación. A través de esta metodología educativa los alumnos adquieren competencias personales, útiles para su vida, como el autoaprendizaje, pensamiento crítico, o el reconocimiento de la diversidad; además de las habilidades instrumentales propias de la informática y de la red (Meso Ayerdi et al., 2011: 144). En resumen, el potencial educativo de las redes sociales es “prácticamente ilimitado” (Siemens y Weller, 2011: 158).

### **Conectar (con) el museo del siglo XXI: una propuesta de innovación docente**

Si tenemos en cuenta la renovación generacional acontecida en las aulas, junto a la innovación y cambio tecnológico surgido desde los años noventa, especialmente con el uso intensivo de las tecnologías de la comunicación e información en el siglo XXI, cabría esperar que dichas transformaciones hubieran afectado también las metodologías docentes que se aplican en las aulas de nuestras universidades. No obstante, asistimos a un “desfase entre la potencialidad

de las TIC incorporadas a las aulas y la flaca renovación de los procesos pedagógicos” (Martín Bernal, 2009: 3). Esto se explica, entre otros motivos, por la falta de tiempo y dedicación que pueden invertir los docentes en incorporar estas herramientas a su plan educativo, el conocimiento del cuerpo docente en esta materia, junto a cierto temor y desconfianza hacia ellas (González Pérez y de Pablos Pons, 2015: 414).

Llegados a este punto, extraemos varias conclusiones de la reflexión teórica expuesta: en primer lugar, la importancia que en ámbito cultural están tomando las redes sociales como herramienta de trabajo; y en segundo, la disparidad existente entre los recursos tecnológicos utilizados por nuestros alumnos en su cotidianidad, de aquellos que se implementan en su vida académica. Por estos motivos, y en continuidad con la anterior fundamentación teórica argumentada, surge *Conectar (con) el museo del siglo XXI: aprender, crear y difundir contenido en las redes sociales*, el proyecto de innovación docente propuesto para su implementación en el Grado de Historia del Arte de la Universidad de Murcia, y aceptado para el curso 2022/2023.

La iniciativa nace de la localización de ciertas necesidades formativas para el alumnado y el escaso aprovechamiento actual de las nuevas tecnologías para su aprendizaje, y toma por tanto como objetivo ahondar en el conocimiento de la práctica museológica y la disciplina artística a través de la aplicación de las TICs en la metodología docente, en concreto, de las redes sociales.

Los alumnos deberán investigar en pequeños grupos sobre un aspecto relacionado con la Historia del Arte que les interese, crear contenido cultural de calidad, y posteriormente subir dicho material a la red social de su elección, adecuándose al formato y lenguaje que cada plataforma exige. La selección del tema será libre, pero vendrá determinado por los contenidos de la asignatura en la que vaya a desarrollarse el proyecto, que teniendo en cuenta que las redes sociales están gobernadas eminentemente por la imagen y que la historia del arte se basa precisamente en ella, cualquier asignatura del grado será susceptible de implementar este proyecto de innovación docente. De esta manera, los alumnos se erigirán como *content creator* del museo que albergue la pieza o temática que decidan.

Para ello, en primer lugar, recibirán una clase teórica en la que se explique la difusión como objetivo fundamental del museo, la paulatina evolución digital de los métodos utilizados para este fin, y cómo las instituciones utilizan las redes sociales hoy en día con dicho propósito. A este efecto, se hará hincapié en las últimas tendencias, el marketing de contenidos, y se expondrán ejemplos representativos con las cuentas destacadas de los museos en las redes sociales con mayor relevancia actualmente, Instagram y Tik Tok (ver apartado recursos de interés). Asimismo, se darán las indicaciones para la realización de la práctica en tiempo y forma: comenzarán investigando y recopilando información sobre el asunto que hayan elegido, para después maquetar y transformar ese conocimiento en contenido para las RRSS, y por último, compartirán y expondrán en el aula el resultado final, y así propiciar un ambiente de colaboración, debate y difusión de dicha información.

Los objetivos que pretenden alcanzarse con la puesta en marcha de este proyecto son variados, debido a la naturaleza multidisciplinar del mismo. En primer lugar, persigue aumentar

el conocimiento de los estudiantes desde la transversalidad: el estudio profesional de las redes sociales, pasando por cuestiones museológicas, hasta la propia disciplina histórico-artística. Por otra parte, se propone explorar nuevas metodologías docentes que permitan romper la estructura tradicional de la clase magistral, y adquirir competencias personales fundamentales como el trabajo en equipo, la capacidad de expresión oral y el aprendizaje autónomo. Además, promueve que pongan en práctica tres perspectivas educativas complementarias desde las redes sociales, definidas por Castañeda y Gutiérrez (2010) como aquellas que sirven para aprender con las redes sociales (1), a través de las redes sociales (2) para vivir en un mundo de redes sociales (3).

Por último, difundiendo este contenido, estamos *conectando (con) el museo*, contribuyendo a llevar a cabo uno de sus objetivos fundamentales, la difusión del conocimiento que alberga; y quizá también consiguiendo que los estudiantes contradigan a Gertrude Stein cuando decía que “puedes ser un museo o puedes ser moderno, pero no puedes ser ambos” (Hightower, 1970: 8).

---

## Notas

1 Esta contribución se ha desarrollado en el contexto de una Ayuda de Formación de Personal Investigador en Universidades y Organismos Públicos de Investigación de la Región de Murcia 21594/FPI/21. Fundación Séneca. Región de Murcia (Spain); y en el marco del proyecto “Medallas Retrato y Poder Femenino en la Europa del Renacimiento (I): Las Mujeres de la Monarquía Hispánica (MEFER)” financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación (PID2020- 114333GBI00).

2 Se citan en concreto los artículos 17 y 19 del Capítulo VI, *Dirección y áreas básicas*.

## Bibliografía

- Francesco Antinucci, *Communicare nel museo*. Roma, Laterza, 2004.
- Manuel Área Moreira, *La educación en el laberinto tecnológico. De la escritura a las máquinas digitales*. Barcelona, Octaedro, 2005.
- María Luisa Bellido Gant, *Arte, museos y nuevas tecnologías*. Gijón, Trea, 2001.
- María Luisa Bellido Gant, “Los Fundamentos del Medio Digital”, en M. L. Bellido Gant (dir.), *Difusión del patrimonio cultural y nuevas tecnologías*. Sevilla, Universidad Internacional de Andalucía, 2008, pp. 37-53.
- César Carreras Monfort, “Diagnosis sobre el estado de aplicación de las TIC en el mundo del patrimonio en España”, en M. L. Bellido Gant (dir.), *Difusión del patrimonio cultural y nuevas tecnologías*. Sevilla, Universidad Internacional de Andalucía, 2008, pp. 88-101.
- César Carreras Monfort, “Museos enredados. Nuevos dilemas, nuevos horizontes en Internet”, en C. Carreras Monfort (ed.), *Patrimonio cultural y tecnologías de la información y la comunicación: a la búsqueda de nuevas fronteras*, 2005, vol. 2. Cartagena, Informática 3000, Ayuntamiento de Cartagena, Concejalía de Cultura, 2005, pp.161-182.
- César Carreras Monfort y Gloria Munilla Cabrillana, *Patrimonio digital. Un nuevo medio al servicio de las instituciones culturales*. Barcelona, Editorial UOC, 2005.
- Linda Castañeda Quintero e Isabel Gutiérrez, “Redes sociales y otros tejidos online para conectar personas”, en L. Castañeda Quintero (coord.), *Aprendizaje con redes sociales*. Sevilla, MAD, 2010, pp. 17-40.
- Sebastian Chan, Lynda Kelly, Angelica Russo y Jerry Watkins, “Social media and cultural interactive experiences in museums”, *Nordisk Museolo*, 1 (2007), pp. 19-29.
- Arturo Colorado Castellary, “Nuevos lenguajes para la difusión del patrimonio cultural”, *PH: Boletín del Instituto Andaluz del Patrimonio Histórico*, 11(46) (2003), pp. 42-48.
- Arturo Colorado Castellary, “El hipermedia como lenguaje de creación para la difusión y comprensión del patrimonio cultural”, en C. Carreras Monfort (ed.), *Patrimonio cultural y tecnologías de la información y la comunicación: a la búsqueda de nuevas fronteras*, 2005, vol. 2. Cartagena, Informática 3000, Ayuntamiento de Cartagena, Concejalía de Cultura, 2005, pp. 53-75.
- Consejo Internacional de Museos (ICOM), *Estatutos. Modificados y adoptados por la asamblea general extraordinaria, el 18 de junio de 2021 (reunión en línea)*. ICOM, 2021.
- Consejo Internacional de Museos (ICOM), “El ICOM aprueba una nueva definición de museo”, *ICOM-Consejo Internacional de Museos*, [24/08/2022], <https://icom.museum/es/news/el-icom-aprueba-una-nueva-definicion-de-museo/> [Consulta: 24/08/2022].
- Aimee Dawson, “The Metropolitan Museum of Art has gained almost 200,000 social media followers since lockdown began-heres how”, *The Art Newspaper*, [26/05/2020] <https://www.theartnewspaper.com/2020/05/26/the-metropolitan-museum-of-art-has-gained-almost-200000-social-media-followers-since-lockdown-beganheres-how> [Consulta: 17/07/2022].
- Aimee Dawson, “World’s major museums resist TikTok surge with a few notable exceptions”, *The Art Newspaper*, [28/03/2022], <https://www.theartnewspaper.com/2022/03/28/>

- worlds-major-museums-resist-tiktok-surge [Consulta: 17/07/2022].
- Juan José de Haro, “Las redes sociales aplicadas a la práctica docente”, *DIM: Didáctica, Innovación y Multimedia*, 13 (2009), s.p.
- Juan Freire, “Los retos y oportunidades de la Web 2.0 para las universidades”, en R. Jiménez y F. Polo (coords.), *La gran guía de los blogs*. Barcelona, El Cobre, 2007, pp. 82-90.
- Ylva French y Sue Runyard, *Marketing and Public Relations for Museums, Galleries, Cultural and Heritage Attractions*. New York, Routledge, 2011.
- María Soledad Gómez Vílchez, “Museos españoles y redes sociales: evaluación de preferencia y participación”, *Revista TELOS: Cuadernos de comunicación e innovación*, 90 (2012), pp. 79-86.
- Alicia González Pérez y Juan de Pablos Pons, “Factores que dificultan la integración de las TIC en las aulas”, *RIE: Revista de Investigación Educativa*, 33(2) (2015), pp. 401-417.
- Francisca Hernández Hernández, *El museo como espacio de comunicación*. Gijón, Trea, 1998.
- John B. Hightower, *Four Americans in Paris, The Collections of Gertrude Stein and Her Family*. Nueva York, Museum of Modern Art, 1970.
- Eilean Hooper-Greenhill, *Los museos y sus visitantes*. Gijón, Trea, 1998.
- Adriana Hurtado Jarandilla, *La dimensión digital de los museos españoles. Una cuestión ubicua*. Tesis doctoral. Madrid, Universidad Carlos III, 2020.
- IAB Spain, *Estudio anual de Redes Sociales 2022*. Recuperado de <https://iabspain.es/estudio/estudio-de-redes-sociales-2022/> [Consulta 12/06/2022].
- Alex Ibáñez Etxeberria, *Museos, redes sociales y tecnología 2.0. Museum, social media & 2.0 technology*. Guipúzcoa, Universidad del País Vasco, 2011.
- Suzanne Keene, *Digital Collections. Museums at the Information Age*. Oxford, Butterworth-Heinemann, 1998.
- Philip Kotler y Sidney J. Levy, “Broadening the concept of Marketing”, *Journal of Marketing*, 33 (1969), pp. 10-15.
- Neil Kotler y Philip Kotler, *Estrategias y marketing de museos*. Barcelona, Ariel, 2001.
- Ana Marcos, “El Museo del Prado nunca cierra”, *El País*, [22/12/2020], <https://elpais.com/cultura/2020-12-21/el-museo-del-prado-nunca-cierra.html> [Consulta: 14/07/2022].
- Obdulio Martín Bernal, “Educación 2.0. Horizontes de la innovación en la Escuela”, *Revista TELOS: Cuadernos de comunicación e innovación*, 78 (2009), pp. 53-62.
- Santos M. Mateos Rusillo, *Manual de comunicación para museos y atractivos patrimoniales*. Gijón, Trea, 2012.
- Santos M. Mateos Rusillo, “Museos y Content Marketing. Hacia un nuevo modelo de generación de contenidos culturales”, *ZER: Revista de Estudios de Comunicación*, 18(34) (2013), pp. 13-28.
- Clara Merín, “Redes sociales y museos. Estrategia y Tendencias en 2022”, *Endecomunicación*, [07/2022], <http://endecomunicacion.com/redes-sociales-y-museos-estrategia-y-tendencias-en-2022/> [Consulta: 17/07/2022].
- Koldo Meso Ayerdi, Jesús Ángel Pérez Dasilva y Terese Mendiguren Galdospin, “La implementación de las redes sociales en la enseñanza superior universitaria”, *Tejuelo*, 12 (2011), pp. 137-155.

- José Nicolás del Río Castro, “Museos de arte en la Red. Cronología crítica”, *Revista TELOS: Cuadernos de comunicación e innovación*, 90 (2012), pp. 61-70.
- José Nicolás del Río Castro, “Museos y redes sociales: más allá de la promoción”, *REDMARKA: revista académica de marketing aplicado*, 4 (2011), pp. 111-123.
- Carlos Mario Piragua-Rugeles y José Julián Nández-Rodríguez, “Instagram, de red social a ambiente virtual de aprendizaje: una experiencia con resultados inesperados”, *Encuentros*, 19(1) (2021), pp. 203-218.
- Joe Pulizzi y Newt Barrett, *Get Content Get customers: Turn Prospects into Buyers with Content Marketing*. Nueva York, McGraw-Hill, 2009.
- Real Decreto 620/1987, de 10 de abril, por el que se aprueba el Reglamento de Museos de Titularidad Estatal y del Sistema Español de Museos, *Boletín Oficial del Estado*, n.º 114, de 13 de mayo de 1987.
- Javier Sainz de los Terreros, “El alcance de las redes sociales es sorprendente”, *Publicación en LinkedIn*, [01/09/2022], [https://www.linkedin.com/posts/javier-stb\\_revista-npm-tai-p%C3%A9i-taiw%C3%A1n-junio-2022-activity-6970692361412575232-rj-TK?utm\\_source=share&utm\\_medium=member\\_desktop](https://www.linkedin.com/posts/javier-stb_revista-npm-tai-p%C3%A9i-taiw%C3%A1n-junio-2022-activity-6970692361412575232-rj-TK?utm_source=share&utm_medium=member_desktop)[Consulta: 01/09/2022].
- Georges Siemens y Martin Weller, “La enseñanza superior y los peligros de las redes sociales”, *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, 8(1) (2011), pp. 157-163.
- María Uruburu Ferrón, *Uso del Marketing de Contenidos y de las Redes Sociales de los Museos del Triángulo del Arte de Madrid: Museo Nacional del Prado, Museo Nacional Thyssen-Bornemisza y Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía*. Trabajo Final de Máster. Madrid, Universidad Camilo José Cela, 2020.
- María del Carmen Valdés Sagüés, *La difusión cultural en el museo: servicios destinados al gran público*. Gijón, Trea, 1999.
- Mónica Viñarás Abad, “Una aproximación a la gestión de la comunicación en los museos: cambios y tendencias en el cambio de siglo”, *Vivat Academia*, 67 (2005), pp. 37-63.

### Recursos de interés

Perfiles destacados en redes sociales:

Instagram

- Museo Nacional del Prado, Madrid [www.instagram.com/museoprado/](http://www.instagram.com/museoprado/)
- Musée du Louvre, París [www.instagram.com/museelouvre/](http://www.instagram.com/museelouvre/)
- Museum of Modern Art, Nueva York <https://www.instagram.com/themuseumof-modernart/?hl=es>
- Metropolitan Museum of Art, Nueva York <https://www.instagram.com/metmuseum/>
- Tate Galleries, Londres <https://www.instagram.com/tate/>

TikTok

- Museo Nacional del Prado, Madrid [@museodelprado](https://www.tiktok.com/@museodelprado)
- Gallerie degli Uffizi, Florencia [@uffizigalleries](https://www.tiktok.com/@uffizigalleries)
- Rijksmuseum, Ámsterdam [@rijksmuseum](https://www.tiktok.com/@rijksmuseum)

**Material de apoyo: redes sociales y marketing de contenidos**

Museo Thyssen Bornemisza. Bótoa Lefé, Miguel Ángel Cajigal, Sara Rubayo, *Las redes sociales en los museos*, 2021, 38' 19", <https://open.spotify.com/episode/7pcoFU7a6dFXnIJqAsij1U?si=56b43315464340bc>

Fundación Amigos del Museo del Prado. Erika Ferrin, *Marketing de contenidos frente a publicidad tradicional*, 2015, 40'05", <https://youtu.be/1wfSWRtaJyo>

## **(E)NSEÑ@RTE: DIVULGACIÓN CIENTÍFICA Y EXPERIENCIAS INNOVADORAS FUERA DEL AULA**

### **(e)nseñ@rte: scientific dissemination and innovative experiences outside the classroom**

Mariano Cecilia Espinosa  
*Universidad de Murcia*

---

#### **Abstract**

The main goal of the educational innovation project (e)nseñ@rte is practical application of the theoretical contents acquired in the classroom for different subjects in the Art History degree. More specifically, it has been used in the subjects Classical Art, and Architecture and Typologies, two courses in which I was the coordinator in the 2021-2022 academic years, using different teaching activities and in non-formal learning spaces. It has also been applied as a pilot experience to other subjects in the Master's Degree in Research and Management of the Historical-Artistic and Cultural Heritage of the University of Murcia, and to the curricular internships in the Art History Degree.

**Keywords:** Art, Blogs, Education, Innovation.

Este proyecto de innovación docente aprobado por el Departamento de Historia del Arte y el Vicerrectorado de Estudios de la Universidad de Murcia tiene como objetivos fundamentales la divulgación de las distintas manifestaciones artísticas que se han dado a lo largo de la historia entre el gran público, dentro de la transferencia del conocimiento a la sociedad y su empleo como herramienta educativa para el alumnado del Grado en Historia del Arte de la Universidad de Murcia, que participará activamente en sus distintas publicaciones. Su finalidad es profundizar en la aplicación práctica de los contenidos teóricos adquiridos en el aula en las asignaturas de Arte Clásico y Arquitectura y Tipologías, de las que he sido coordinador en el curso 2021-2022. No obstante, y como experiencia piloto, se amplió su aplicación a las prácticas curriculares que se realizan en el Museo Diocesano de Arte Sacro de Orihuela, en las que desempeño el rol de tutor de empresa, y en la asignatura optativa Nuevos Conceptos y Usos del Patrimonio correspondiente al Máster en Investigación y Gestión del Patrimonio Histórico-Artístico y Cultural de la Universidad de Murcia.

Estos objetivos generales que se plantearon al inicio del curso académico se fundamentaron en lograr la implicación y la participación del alumnado en el desarrollo de las distintas asignaturas, en potenciar sus contenidos en espacios no formales de aprendizaje como son los museos o los sitios patrimoniales, en el empleo de las TICs y las redes sociales como herramientas de divulgación científica, y en concreto, la creación y desarrollo de un blog de innovación educativa con el título de (e)nseñ@rte.

### **El blog de divulgación científica (e)nseñ@arte y la difusión del arte a través de Instagram**

El blog es un “sitio web que incluye, a modo de diario personal de su autor o autores, contenidos de su interés, actualizados con frecuencia y a menudo comentados por los lectores”<sup>1</sup>. La sencilla, y a su vez su acertada, definición que recoge la Real Academia Española encierra un fenómeno muy complejo en torno a la blogosfera que ha generado un gran impacto en ámbitos tan relevantes como la política, la educación o el periodismo, por citar algunos ejemplos destacados (Orihuela, 2006). En el ámbito que nos compete, la ciencia, se han posicionado como una herramienta de divulgación científica de gran potencialidad para los objetivos de transferencia del conocimiento, que a su vez se multiplica si sus producciones se enlazan con las redes sociales y otros servicios de generación e intercambio de contenidos.

Conscientes de ello, se creó un blog de divulgación científica vinculado al proyecto de innovación educativa (e)nseñ@arte, en la plataforma *hypotheses*, una iniciativa promovida desde Francia por el CNRS, la Universidad de Marsella y la Universidad de Aviñón, que recoge varios miles de blogs académicos de todos los campos de las Ciencias Sociales y Humanidades, en acceso abierto, y con una dimensión internacional. La Biblioteca de la UNED es la encargada de su gestión en España y del asesoramiento, así como de la aprobación a través de un comité científico internacional de las propuestas que se presentan. En nuestro caso, el proyecto contó con la preceptiva aprobación y actualmente se encuentra ya disponible en los distintos repositorios que se presentan para la consulta en su portal web.

Esta iniciativa entroncaba con los objetivos específicos que se plantearon al inicio de curso que se fundamentaron en lograr que el alumnado se familiarizase con el empleo de las nuevas tecnologías y las adoptasen como una herramienta propia e indispensable en su futuro profesional, ya fuese en la docencia, la investigación o la gestión. Asimismo, era necesario que los estudiantes asumieran la relevancia de la digitalización en el trabajo académico y que fueran capaces de crear contenidos asumibles por públicos ajenos a la disciplina siempre desde el rigor científico (Torres y Cabezas-Clavijo, 2008).

Una de las grandes revoluciones tras el surgimiento de la red de internet ha sido la creación de las redes sociales como plataformas de comunicación e interacción. En este sentido, la red social Instagram es una herramienta muy interesante para provocar experiencias innovadoras entre los estudiantes y una plataforma para la divulgación científica entre el gran público, y, en concreto, en la población joven. Aunque al inicio del proyecto se estableció la posibilidad de emplear otras como Facebook o TikTok, los alumnos manifestaron su preferencia por Instagram, dado que es el canal más utilizado en su sesgo de edad. Ante esta situación, se adaptó la actividad para que los procesos de divulgación se realizasen a través de ella (Gálvez, 2019).

En este sentido, no se ha de olvidar que la *Guía de Valoración de la Actividad de Divulgación Científica del Personal Académico e Investigador*<sup>2</sup> publicada en 2018 por el Grupo de Trabajo de Divulgación y Cultura Científica de CRUE - I+D+i (Red Divulga), junto a la Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología (FECYT), incluía entre sus propuestas de actividades para la evaluación de la transferencia del conocimiento e innovación el empleo de

las redes sociales como herramienta de difusión, entre ellas, Instagram, aspecto que justifica plenamente su uso en el ámbito académico y de la ciencia.

El dinamismo y el carácter significativamente visual de esta red social son características idóneas para su empleo en la divulgación de las obras de arte, aspectos a los que se suma el objetivo de difundir la Historia del Arte entre la Generación Z que engloba actualmente a nuestra población universitaria (Seemiller y Grace, 2017). Así lo han entendido muchas universidades con iniciativas de divulgación científica como fue la muestra expositiva “Expediente Instagram: divulgación científica más allá del postureo”, de la Unidad de Cultura Científica de la Universidad de Murcia.

### **Actividades: *(e)nseñ@arte Roma y (e)nseñ@arte Arquitectura***

Las iniciativas proyectadas en el grado en Historia del Arte se centraron en asignaturas de primer y cuarto curso, con un alumnado de perfiles distintos, en el sentido de su madurez y formación. Por tanto, los objetivos generales se matizaron y adaptaron a cada uno de los casos. Por ejemplo, entre los alumnos de primer año resultaba muy interesante enseñar cómo elaborar un trabajo académico, una herramienta que les sería muy útil en su carrera universitaria. Mientras, los estudiantes de cuarto curso estaban más familiarizados con las características de este tipo de trabajos, por tanto, la actividad les servía para potenciar y perfeccionar sus conocimientos ante sus inminentes trabajos de fin de grado.

### ***Arte Clásico***

La asignatura Arte Clásico del primer curso del Grado en Historia del Arte de la Universidad de Murcia se centra en el estudio del Arte de la Antigüedad Clásica, el Arte Clásico, denominación que aglutina el arte helénico e itálico, en una amplia cronología que abarca desde el II milenio a. C. hasta la caída del mundo romano en el siglo V d. C. Su materia es de gran relevancia en la formación de los futuros graduados en Historia del Arte, dada la significación que ha tenido en la Historia del Arte occidental. A partir de los contenidos programados, se estudian y analizan los fundamentos y las manifestaciones artísticas del arte helénico —arte minoico y micénico, así como el arte griego— y el arte itálico —arte etrusco y el de la Roma republicana e imperial—. La importancia cultural del Mediterráneo en la Antigüedad como espacio de intercambio de ideas, es fundamental para comprender los fundamentos teóricos del Arte Clásico, su evolución y adaptación a lo largo del tiempo.

Dentro del proyecto de innovación educativa se diseñaron distintas actividades complementarias a las lecciones magistrales y actividades prácticas que se realizan en el aula al fin de alcanzar los objetivos planteados inicialmente. En concreto, se programó una salida para visitar el Museo Arqueológico Provincial de Alicante (MARQ) considerado como uno de los museos arqueológicos de mayor relevancia en el ámbito europeo, donde se celebraba la exposición temporal “Etruscos. El Amanecer de Roma”. Esta muestra expositiva fue la mayor exposición monográfica celebrada en la última década en España sobre la cultura de los etruscos, en la que se mostraron 150 piezas provenientes de los museos italianos de Florencia y Volterra<sup>3</sup>. Esta

experiencia fuera del aula tenía como objetivo fundamental conocer *in situ* las manifestaciones artísticas de la cultura etrusca y de Roma, así como su cultura material. Para ello, el alumnado organizado por grupos escogió una obra para su análisis y su posterior difusión en las herramientas divulgativas creadas para este proyecto, es decir, el blog (e)nseñ@rte y la red social Instagram.

Por otro lado, se visitó la Sala de Cultura Romana en donde se muestra el proceso de Romanización en Hispania, la cultura de Roma durante el imperio, así como la llegada del cristianismo y el mundo tardorromano. Para ello, los alumnos visualizaron en este espacio la proyección sincronizada de un audiovisual que recrea escenas de la vida cotidiana de la ciudad romana de *Lucentum*, hoy conocida como Tossal de Manises, en La Albufera, Alicante.

Por otro lado, se proyectó un trabajo de carácter autónomo en donde el alumnado se debía iniciar en las búsquedas bibliográficas, en la elaboración de un trabajo académico y aprender los principios básicos de la divulgación científica. Las tareas encomendadas se articularon en dos fases bien diferenciadas:

- Investigación. Los alumnos elaboraron un trabajo académico sobre una obra correspondiente al Arte Romano de libre elección donde se debía analizar la pieza desde los ámbitos histórico, artístico y cultural. El texto siguió la estructura y el formato habitual de los trabajos académicos y se entregó a través de la aplicación Tareas del Aula Virtual.
- Divulgación científica. Una vez entregado, se realizaron distintas acciones de divulgación científica de los resultados obtenidos en el trabajo de investigación, como fueron la publicación de una entrada de carácter divulgativo sobre el trabajo realizado en el blog del proyecto de innovación educativa, y la publicación de contenido en Instagram en sus distintos formatos (*reels*, historias, publicación...), adaptando el contenido a las características de cada uno de ellos.

### ***Arquitectura y Tipologías***

Siguiendo un esquema similar, se desarrollaron distintas actividades en la asignatura Arquitectura y Tipologías, perteneciente al cuarto curso del grado en Historia del Arte en la Universidad de Murcia. Esta materia tiene como objetivo fundamental el estudio de la función social de la arquitectura contemplando sus respuestas a unas exigencias prácticas y simbólicas y, en consecuencia, la creación de unas tipologías y su evolución conforme al marco histórico. Ello se precede de unas consideraciones generales sobre la definición de la arquitectura —espacio, composición, simbolismo—, esenciales para la comprensión de las tipologías y su desarrollo en la Historia del Arte. El análisis de las tipologías arquitectónicas se realiza desde la vertiente estrictamente material pero también intangible, explorando su significación y la vinculación de sus valores con la identidad del territorio y las comunidades locales. Los contenidos están significativamente relacionados con el marco urbano, la ciudad en la historia, y el concepto actual de ciudad y patrimonio.

Para el curso 2021–2022 se programaron diferentes acciones en el marco del proyecto de innovación docente:

Espacio, tipologías y materiales de la arquitectura. En esta actividad se pretendió la aplicación práctica de los contenidos teóricos de la asignatura en distintos edificios históricos del Conjunto Histórico-Artístico de la ciudad de Orihuela cuyas cronologías abarcan desde la Baja Edad Media hasta la Edad Contemporánea. Para ello, se programó una salida a la citada urbe de la Comunidad Valenciana en donde visitaron distintos sitios patrimoniales de distinta tipología como la Catedral, las parroquias históricas, las casas-palacio del Barroco, el Palacio Episcopal, o la Universidad. En la ruta didáctica planteada para esta práctica se analizaron también diferentes ejemplos de arquitectura doméstica de los siglos XVIII, XIX y XX. Asimismo, durante la práctica los alumnos cumplieron un cuaderno de campo digital donde reforzaron con tareas en equipo los contenidos teóricos de la asignatura.

Edificio	Bloque de contenidos	Contenidos específicos	Visita
Catedral de Orihuela	Tipología de edificios religiosos	La catedral como espacio ceremonial.	Visita a la Catedral de Orihuela. Estudio y análisis de su planta, espacios característicos como el coro, altar mayor, la vía sacra, la girola, la sala capitular o la sacristía.
Iglesia de las Santas Justa y Rufina	Tipología de edificios religiosos	Los templos góticos del Mediterráneo.	Visita a la iglesia de las Santas Justa y Rufina de Orihuela.
Iglesia de Santiago	Tipología de edificios religiosos	Del Gótico al Renacimiento.	Visita a la iglesia de Santiago de Orihuela. Estudio del templo gótico y de la renovación renacentista del altar mayor y sacristía. Análisis de distintos ejemplos de retablo Barroco.
Santuario de Nuestra Señora de Monserrate.	Tipología de edificios religiosos	El templo Barroco.	Visita al Santuario de Nuestra Señora de Monserrate. Análisis de su planta y de su evolución durante los siglos XVII - XVIII.
Casa-Palacio de los marqueses de Arneva. Casa-Palacio del Conde de la Granja	Tipologías de edificios civiles y religiosos barrocos.	La casa-palacio urbana del siglo XVIII.	Visita exterior a la Casa - Palacio de los Marqueses de Arneva. Visita exterior e interior a la Casa - Palacio del Conde de la Granja (antiguo palacio del Marquesado de Rafal).
Palacio Episcopal de Orihuela.	Tipologías de edificios civiles y religiosos barrocos.	Los palacios episcopales	Visita exterior y principales espacios interiores.
Palacio del Barón de la Linde	Tipologías de edificios civiles y religiosos barrocos.	La casa-palacio del alto clero	La casa del prebendado Cristóbal Rocamora. Visita exterior.
Antigua Universidad de Orihuela	Arquitectura conventual y universitaria	La arquitectura de la docencia.	Visita a la Universidad Histórica de Orihuela (Colegio de Santo Domingo, siglo XVI). Estudio y análisis del modelo arquitectónico universitario.

**Cuadro 1.** Visita a la ciudad histórica de Orihuela. Contenidos y espacios patrimoniales. Elaboración propia.

El análisis de los aspectos espaciales, compositivos y métricos de la arquitectura y su puesta en práctica con la elaboración de plantas. En la misma salida al Centro Histórico de Orihuela se llevaron a cabo diferentes tareas encaminadas al reconocimiento de la diversidad de materiales constructivos en los distintos edificios, la valoración de las tipologías religiosas y, sobre todo, de la Catedral y del Palacio Episcopal como espacios ceremoniales y de representación del poder, el análisis de un edificio civil, su organización y funciones con el ejemplo de la Casa-Palacio del Conde de la Granja y el estudio de un edificio monumental y singular, la antigua Universidad de Orihuela como modelo de la tipología de edificios universitarios.

Tras la realización de la visita el alumnado entregó las actividades planteadas a través de la herramienta Tareas del Aula Virtual, en concreto, el cuaderno de campo digital sobre la misma y se realizaron publicaciones digitales en el blog (e)nseñ@arte.

Del mismo modo que en la asignatura de Arte Clásico y bajo el título de (e)nseñ@arte Arquitectura se llevó a cabo la realización de una tarea en donde se conjugaban los procesos de investigación y de transferencia del conocimiento a la sociedad a través de la divulgación científica. Para ello, el alumnado realizó un trabajo académico sobre una obra arquitectónica de libre elección donde se analizó la construcción desde los ámbitos histórico, artístico y cultural, haciendo especial énfasis en las características del edificio y su tipología. Una vez entregada, se proyectaron distintas acciones de divulgación científica de los resultados obtenidos en el trabajo de investigación en la red social de Instagram. Asimismo, se publicó una entrada sobre el trabajo realizado en el blog.

### **Experiencias en la asignatura Practicum**

La asignatura Practicum del grado en Historia del Arte acerca la realidad profesional a los estudiantes de cuarto curso mediante la realización de prácticas formativas externas en centros museísticos, archivos históricos, galerías de arte o centros culturales bajo la supervisión tanto de un tutor externo como de un profesor de la Universidad de Murcia y facilita la adquisición de experiencia y de las competencias específicas del título en relación a la inserción en el ámbito laboral dentro de un contexto de aprendizaje en espacios patrimoniales y en contacto directo con bienes culturales.

Desde el año 2012 he desarrollado la labor de tutor de empresa en el Museo Diocesano de Arte Sacro de Orihuela poniendo en práctica con los alumnos actividades como la mediación cultural, el inventario y catalogación de obras de arte, actividades educativas para grupos de escolares, la colaboración en la producción y montaje de exposiciones temporales, la participación en equipos multidisciplinares en proyectos de restauración de bienes culturales y la divulgación en medios digitales. En definitiva, un acercamiento al amplio espectro de las competencias que puede desempeñar un historiador del arte.

En el curso 2021–2022 se diseñó una organización de las prácticas en las que se articulaban las 100 horas globales de duración en tres fases que tenían como objetivo, en primera instancia, formar a los alumnos y su integración en el equipo del museo, para posteriormente, fomentar distintas capacidades y competencias relacionadas con ámbitos dispares de la gestión patrimonial, y por último, la presentación de resultados. En el siguiente cuadro se detallan los procesos y contenidos que se desarrollaron durante las prácticas curriculares de un grupo de 10 alumnos.

Actividad	Fase	Contenidos	Duración
Formación para la mediación cultural	Preparatoria	Conocimientos en torno a la colección del museo y elaboración de una visita guiada. Formación a cargo de los conservadores del museo.	10 horas
Integración individual o por grupos en proyectos del centro	Preparatoria	Explicación del proyecto y asignación de puesto de trabajo.	5 horas
Mediación Cultural	Desarrollo	Visitas guiadas individuales o en grupo al museo y a la Catedral de Orihuela.	5 horas.
Proyecto específico	Desarrollo	Trabajo individual o en grupo en un proyecto del museo.	20 horas
Difusión / Divulgación	Desarrollo	Colaboración del alumnado en la creación de contenidos para las webs del museo y del archivo histórico y sus redes sociales.	10 horas
Gestión turística y patrimonial	Desarrollo	Realización de tareas de gestión turística y patrimonial en el museo.	10 horas
Conservación y restauración de bienes culturales	Desarrollo	Colaboración con los conservadores del museo en tareas de conservación preventiva y participación en los equipos multidisciplinares del Departamento de Restauración.	20 horas
Didáctica	Desarrollo	Elaboración y puesta en práctica de un taller para escolares.	10 horas
Presentación de resultados	Final	Elaboración de resultados y conclusiones finales sobre las prácticas curriculares. Presentación pública.	10 horas

**Cuadro 2.** Actividades y contenidos de la asignatura Practicum. Elaboración propia.

### Nuevos Conceptos y Usos del Patrimonio

En la asignatura Nuevos Conceptos y Usos del Patrimonio correspondiente al Máster en Investigación y Gestión del Patrimonio Histórico-Artístico y Cultural se siguió un esquema similar a las asignaturas del Grado, pero adaptado al nivel de la titulación. Para ello, se diseñaron distintas tareas en grupo e individuales para fomentar la participación y la implicación del alumnado en la dinámica de clase. Las herramientas del Aula Virtual correspondientes a Foros y a Tareas permitieron que el trabajo autónomo fuese supervisado *online* por el profesorado de la asignatura y logró la participación y cooperación entre el alumnado. Asimismo, se integró en estas dinámicas la participación en el blog (e)nseñ@arte y la red social de Instagram.

El principal trabajo de la asignatura trató sobre un estudio de caso que significase un nuevo uso del patrimonio que haya garantizado su conservación y puesta en valor. El bien cultural objeto de estudio podía ser aquel testimonio histórico-artístico y cultural que se enmarcase en la nueva conceptualización del patrimonio. El texto no excedió de las cinco páginas con sus respectivas referencias bibliográficas y las imágenes en un anexo. El contenido versó en torno a la reflexión crítica sobre la propuesta patrimonial elegida. Paralelamente a la elaboración de trabajo se llevaron a cabo acciones de divulgación científica en el blog y en las redes sociales.

Tras la sesión de clase dedicada al Patrimonio Visitado y su evocación como orígenes de lo que hoy se considera Turismo Cultural y la presentación de la parte práctica sobre la situación del patrimonio, los museos y el turismo en la coyuntura actual de pandemia mundial, se llevó a cabo un taller donde el alumnado se organizó en grupos, y en donde a partir de una serie de documentos técnicos del ICOM se analizó la situación actual y se realizaron posibles propuestas de mejora para el futuro inmediato tras la superación de la pandemia. Estas ideas se expusieron y debatieron en clase y posteriormente se presentaron en el Aula Virtual.

Otra de las actividades desarrolladas que dinamizaron las clases fue el debate que se llevó a cabo tras la clase impartida por el director-gerente de la Fundación MARQ, Josep Albert Cortés i Garrido, en torno a los museos como centros dinamizadores de las ciudades. A posteriori, el alumnado realizó una valoración crítica del museo Arqueológico Provincial de Alicante, antiguo hospital provincial, como ejemplo de nuevos usos del patrimonio.

Por otra parte, se empleó la herramienta Foros para tratar y compartir en clase reflexiones sobre los contenidos impartidos en la asignatura. Por ejemplo, se analizaron los valores histórico-artísticos y culturales del patrimonio inmaterial a través de la publicación de un ejemplo cercano en donde analizaron sus principales valores culturales fundamentales para su salvaguarda. Por otro lado, bajo el título de “El Patrimonio Traicionado” se analizó en un tema específico del foro un ejemplo de mala *praxis* patrimonial para su posterior presentación y debate en clase.

### **Conclusiones finales**

La valoración de los resultados del aprendizaje y la incidencia en los mismos de este proyecto de innovación educativa se midió a través de los resultados académicos del alumnado, en concreto, a partir de las estadísticas de calificaciones; por otro lado, mediante la satisfacción del alumnado a través de encuestas específicas diseñadas a tal efecto y finalmente, con la valoración del impacto público de la actividad en redes sociales y en el blog en relación a las acciones de divulgación científica.

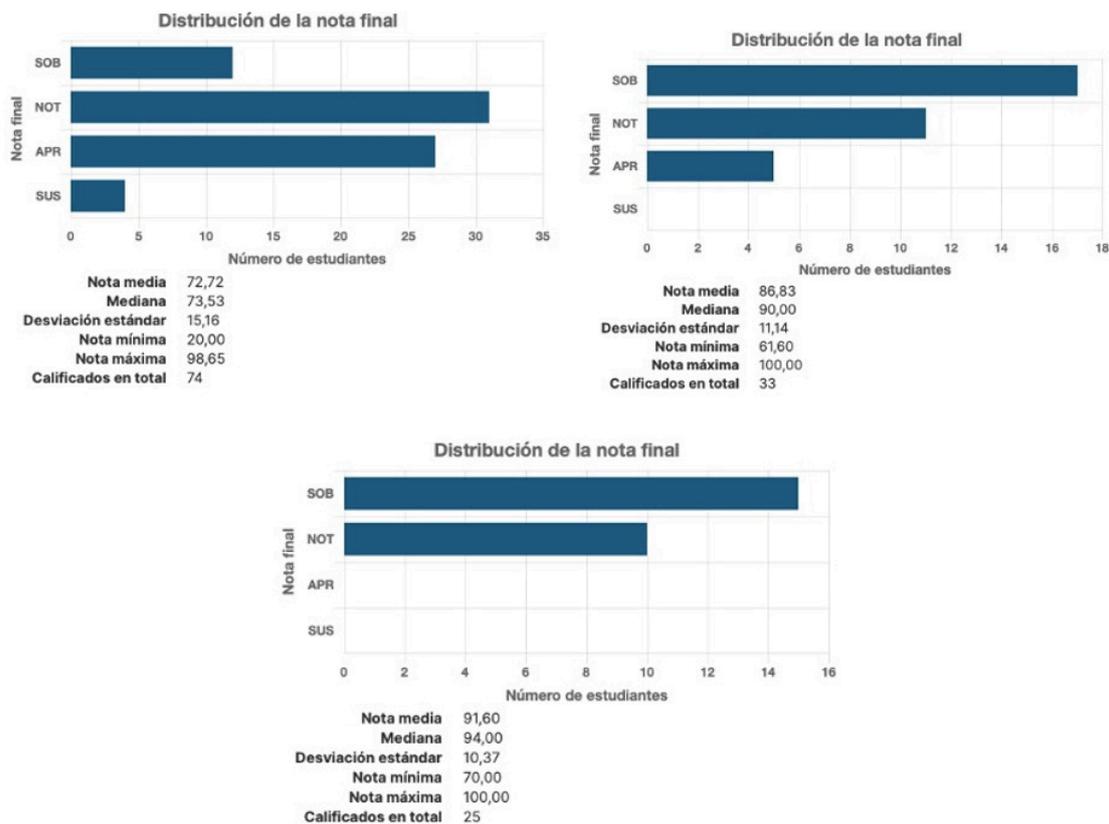
En este sentido, se ha logrado un aumento de la implicación y la participación activa del alumnado en las distintas materias. Asimismo, se han ampliado y potenciado los contenidos de las asignaturas con la mejora que ello conlleva en la adquisición de las competencias previamente establecidas en las guías docentes, significativamente, en las actividades desarrolladas en los espacios no formales de aprendizaje, es decir, los sitios patrimoniales visitados, que además fortalecen el aprendizaje a través de la conexión emocional con el arte. Por último, el empleo de la TICs y las redes sociales han mejorado las habilidades digitales del alumnado y han conocido de primera mano la potencialidad de las mismas como instrumentos de divulgación científica.

El blog (e)nseñ@arte ha posibilitado el trabajo colaborativo entre el alumnado y el profesorado, la participación activa, así como la difusión de la Historia del Arte entre un público más amplio sin perder el carácter académico de la disciplina. Esta actividad ha facilitado enseñar a los alumnos la relevancia de la divulgación científica, del retorno a la sociedad del

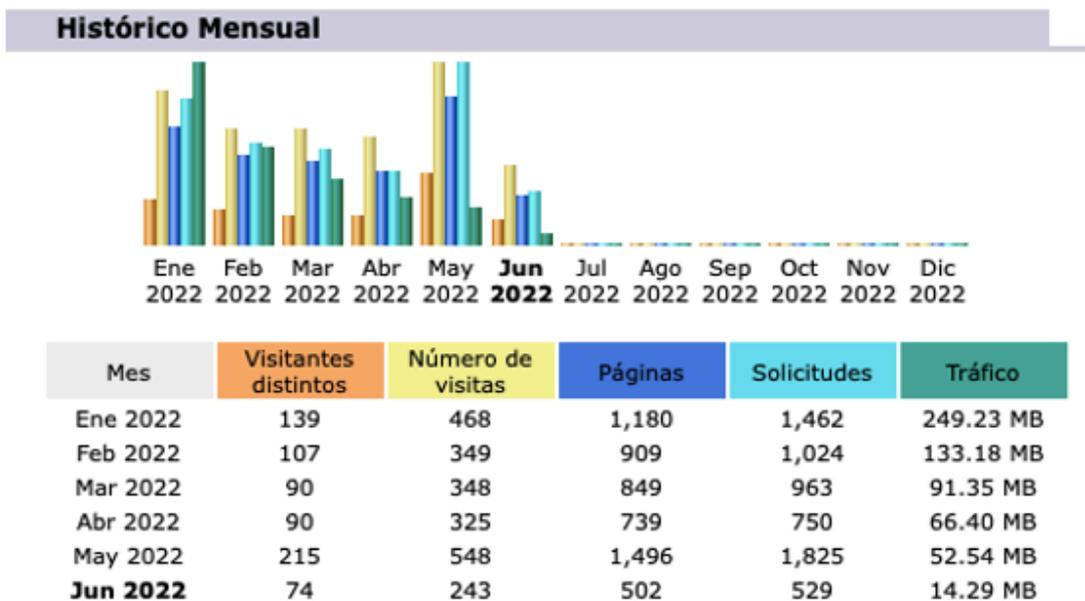
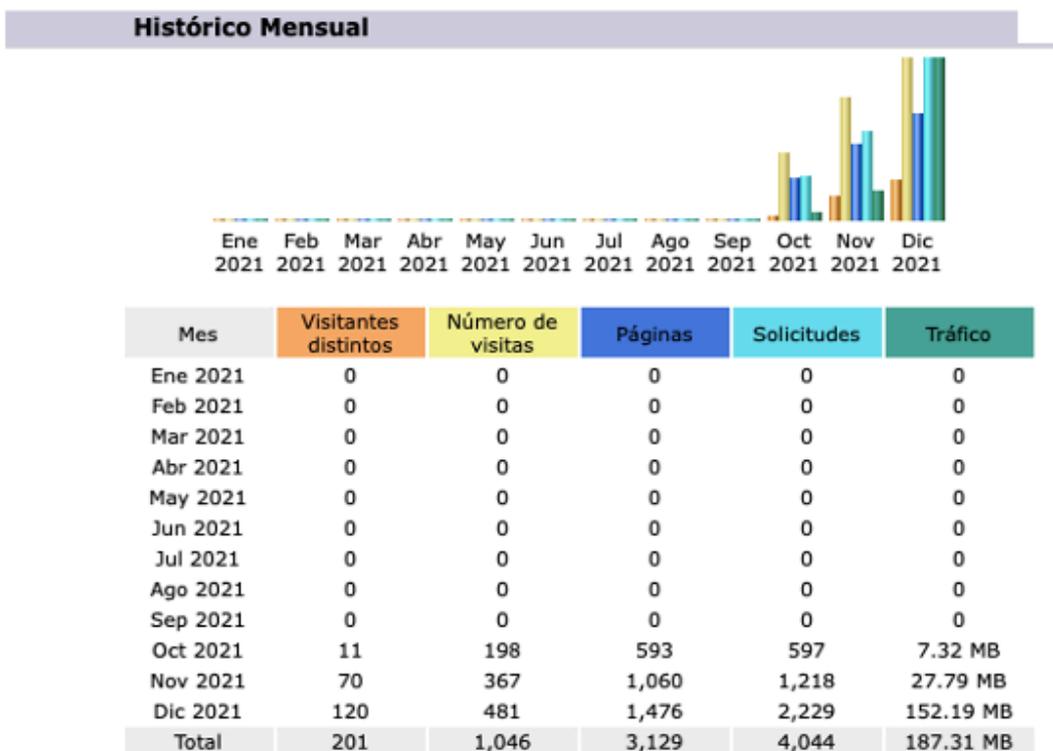
conocimiento que genera la investigación. En este sentido, en cada una de las asignaturas que han formado parte del proyecto se enlazó investigación y divulgación como un binomio indispensable en el ámbito científico.

Una de las dificultades que se encontró el alumnado es la necesidad de emplear en estos medios de difusión un lenguaje más sencillo, accesible y directo, que paralelamente no debe perder el rigor académico propio de la Historia del Arte. Esta problemática ha motivado que los alumnos fueran conscientes de la complejidad de nuestra disciplina y de la necesidad de abrir el conocimiento científico a todos los públicos.

En este sentido, las notas finales del alumnado muestran unos resultados que mejoran las expectativas iniciales. Asimismo, el avance de la evaluación docente de la asignatura de Arte Clásico clarifica que tanto la valoración de la asignatura como el profesorado se encuentran por encima de la media de la Universidad y el Departamento. Por otra parte, el blog ha logrado importantes cifras en cuanto a visitas al igual que la cuenta de Instagram, por tanto, estas herramientas han cumplido con los objetivos que se plantearon inicialmente en el proyecto.



**Cuadro 3.** Calificaciones obtenidas por el alumnado. Asignaturas Arte clásico (1º curso Grado), Arquitectura y Tipologías (4º curso Grado) y Nuevos Conceptos y Usos del Patrimonio (Máster). Curso 2021-2022, Universidad de Murcia. Fuente: Aula Virtual. Herramienta Calificaciones.



**Cuadro 4.** Actividad en el blog (e)nséñ@arte durante el curso académico 2021–2022.  
Fuente: <https://ensenarte.hypotheses.org>

---

## Notas

- 1 Real Academia Española. Diccionario de la Lengua Española. <https://www.rae.es> Recurso consultado el 24 de junio de 2022.
- 2 Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología (FECYT). (2018). Percepción Social de la Ciencia y la Tecnología. Fundación Española Para La Ciencia y Tecnología. <https://icono.fecyt.es/informes-y-publicaciones/percepcion-social-de-la-ciencia-y-la-tecnologia-en-espana>
- 3 Esta actividad correspondía a la clase práctica del bloque didáctico de Arte de la Antigua Roma (relacionada con contenidos del Bloque 2, Tema 5, Tema 6, Tema 7 y Tema 8 de la asignatura).

## Bibliografía

- María del Carmen Gálvez de la Cuesta, “Instagram y la difusión científica ¿un camino a seguir para los investigadores?”, *Ciberimaginario*, 2019. Disponible en: <https://ciberimaginario.es/2019/03/14/instagram-difusion-cientifica-un-camino-a-seguir-para-los-investigadores/> [Consulta: 13 junio 2022]
- José Luis Orihuela, *La revolución de los blogs. Cuando las bitácoras se convirtieron en el medio de comunicación de la gente*. Madrid, La Esfera de los Libros, 2006.
- Corey Seemiller y Meghan Grace, “Generation Z: Educating and Engaging the Next Generation of Students”, *About Campus*, 22(3) (2017), pp. 21-26.
- Daniel Torres-Salinas, Ángel Cabezas-Clavijo, “Los blogs como nuevo medio de comunicación científica”, en J. A. Frías Montoya y C. Travieso Rodríguez (coords.), *Formación, investigación y mercado laboral en Información y documentación en España y Portugal*. Salamanca, Universidad de Salamanca, 2008, pp. 773-784.

**CUVIGE**  
Cultura visual y género. Grupo de innovación docente

*Mefer*

**f SéNeCa(+)**  
Agencia de Ciencia y Tecnología  
Región de Murcia



PID 2020-11433GB-I00 financiado por MCIN y AEI 10.13039/501100011033.

**ARTES VISUALES Y PATRIMONIO**  
LABORATORIO DE INVESTIGACIÓN Y TRANSFERENCIA  
GRUPO DE TRANSFERENCIA DE CONOCIMIENTO

**edit.um**  
Ediciones de la Universidad de Murcia